



Ministère De l'Enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique
UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI



BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE

MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : Didactique du FLE

Thème

**L'EFFET DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE SUR
L'ACQUISITION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE CHEZ
LES ÉLÈVES DE 3^{ÈME} ANNÉE PRIMAIRE.
L'école de Bachen Mabrouk - BORDJ ZEMMOURA**

Présenté par :

- Mansouri Maroua
- Guettai Aicha
- Deffaf Chaima

Encadré par :

Dr. Younes Benmahammed

Année universitaire : 2024 / 2025

REMERCIEMENT

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Avant toute chose, nous remercions **Allah**, Le Tout-Puissant, qui nous a donné la patience, la force et la persévérance pour aller jusqu'au bout de ce chemin. C'est par Sa miséricorde et Sa bénédiction que nous avons pu franchir cette étape précieuse de notre parcours.

Un immense merci à **nos parents** adorés pour leur amour sans limite, leurs prières qui nous ont portés, leur soutien moral et matériel, et surtout pour leur confiance inébranlable. Leur présence a été notre refuge, notre source d'énergie et de courage dans chaque moment difficile.

Nos remerciements les plus sincères vont à notre encadrant, **Dr.Younes Benmahammed**, pour sa présence à nos côtés, ses conseils avisés, sa patience et sa bienveillance. Son soutien constant a été un phare tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Nous voulons aussi prendre un instant pour nous adresser un mot à **nous-mêmes** : ce travail, c'est l'empreinte de nos efforts, de nos nuits blanches, de notre détermination et de notre soif de réussir. Merci à nous trois pour la solidarité, la persévérance et la passion qui nous ont guidés jusqu'au bout.

À tous, du fond du cœur : merci.

DÉDICACE

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله دائما وأبداً الحمد لله حمداً طيباً مباركاً اللهم لك الحمد والشكر حتى ترضى اللهم لك الحمد على توفيقك فلا توفيق الا بك ولا توفيق بعدك شكراً يا الله

Je dédie ce travail, en premier lieu, à ma chère famille. À **ma tendre mère Naima**, à **mon cher père Riad**, ainsi qu'à mes frères et sœurs **Manel, Ayoub, Safa et Mohammed**. Vous avez été les premiers à me soutenir, les piliers de mon inspiration et de mon progrès. Merci d'être ma force et ma plus précieuse richesse. Je prie Allah de vous garder à mes côtés et de vous combler de bonheur et de fierté, où que vous soyez.

Maman, Papa, votre fille aînée a grandi et vous a honorés. Soyez-en fiers et louez Allah pour cette bénédiction. Qu'Allah vous protège de tout mal. Ainsi qu'à mon grand-père **Chaaban** et ma grand-mère **Khadija**. Un hommage spécial va aussi à ma tante **Saida**, à ma cousine **Hassna** et mes amies **Chaima Benahcen** et **Marwa Bendjeddou**.

Je dédie également ce travail à mes précieuses amies, **Aicha et Chaima**. Nous avons réalisé ensemble un rêve d'hier, soyons fières de cet accomplissement. Je prie Allah de vous guider toujours vers plus de succès. Merci pour votre amitié et votre soutien indéfectible. Je vous aime, mes sœurs de cœur.

Je tiens également à saluer chaleureusement Monsieur le Directeur de l'école **Bachen Mabrouk, Belfar Rachid**, pour son soutien, ainsi que l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école.

J'adresse aussi mes salutations les plus sincères à Monsieur l'Inspecteur **Seddaoui Farid**, Inspecteur de la langue française, pour ses conseils et son soutien. Merci à vous tous. Qu'Allah vous protège.

Enfin, j'adresse une pensée pleine d'amour et d'émotion à **ma défunte grand-mère khadra**, qui restera à jamais gravée dans mon cœur. Je prie Allah de lui accorder une place au Paradis et de nous y réunir un jour.

Sans oublier nos frères musulmans, les martyrs de **Gaza**, leurs enfants et leurs femmes. Ô Allah, accorde-leur une délivrance rapide et une victoire proche, ô Dieu.

الحمد لله واللهم صلى وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه اجمعين

Merci à tous

Maroua

DÉDICACE

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Tout d'abord, je remercie Allah, le Tout-Puissant, pour Sa guidance et Sa bienveillance infinie. C'est grâce à Sa grâce que j'ai pu traverser toutes les étapes de ce parcours et arriver à la réalisation de ce travail.

Je tiens ensuite à me remercier moi-même pour ma persévérance et mon engagement. Ce mémoire est le fruit de ma volonté et de mon travail constant. Je dédie ce mémoire à mes parents, qui ont été des sources inépuisables de soutien, de réconfort et d'amour.

À ma mère, la lumière de ma vie, mon guide et mon refuge. Maman, tes sacrifices sont innombrables, et ta patience, inégalée. Tu as toujours été là pour moi, me guidant avec sagesse et amour. Grâce à toi, j'ai appris que l'amour n'a pas de limites et que la force réside dans la douceur. Tu es mon pilier, et sans toi, ce chemin n'aurait pas été aussi lumineux. Je te remercie pour ta tendresse, ton courage et ta foi en moi. Ce travail est le reflet de tout ce que tu m'as donné.

À mon père, qui m'a appris l'importance de la détermination et du travail acharné. Merci pour ton soutien constant et pour avoir toujours cru en moi.

Je n'oublie pas mes chers frères, Mohamed et Abdallah, ainsi que ma sœur Lilya. Vous avez été là à chaque étape de mon parcours, m'apportant toujours votre amour, votre soutien et vos encouragements. Votre présence dans ma vie est une source précieuse de motivation et de joie.

Je remercie également mon professeur directeur pour sa guidance précieuse, ses conseils bienveillants et son expertise. Ses encouragements ont été essentiels à la réalisation de ce travail. À vous tous, je vous exprime toute ma gratitude et mon amour. Ce mémoire est dédié à chacun d'entre vous, avec tout mon cœur.

Chaima

DÉDICACE

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال الله تعالى «وما توفيقي الا بالله عليه توكلت واليه ائيب» هود-88

Dieu merci, c'est vraiment par Sa grâce que les belles choses arrivent et que nos rêves se réalisent...

Voilà, c'est une réussite que Dieu m'a accordée, tout simplement. Le chemin n'a pas toujours été facile, loin de là, et il y a eu des moments où j'ai eu du mal à garder mon calme. Les choses n'ont pas toujours joué en ma faveur, mais j'ai continué, j'ai tenu bon et j'ai avancé malgré les difficultés, parce que j'avais confiance en Dieu et en ma propre capacité à y arriver.

Avant tout, ce succès, je me l'offre à moi-même. Je tiens entre mes mains les fruits de cette victoire, et je suis fière de moi, tellement reconnaissante pour tout ce que j'ai fait. J'ai toujours été forte et j'ai toujours su ce que je voulais.

À ma mère, mon paradis sur terre, je te dédie cette réussite, ce diplôme. Je t'offre le résultat de mon travail, de toutes ces journées passées. C'est toi qui m'as donné la force, qui m'as appris la patience. Chaque succès que je connais est une prolongation de tes sacrifices. Cette victoire, elle est pour toi, toi qui as toujours cru en moi, toi dont les prières sincères m'ont soutenue quand tout devenait compliqué. Merci d'être cette mère unique, celle qu'on n'a qu'une seule fois dans sa vie.

À mon père, merci pour chaque leçon que tu m'as apprise et qui a fait de moi la personne que je suis aujourd'hui.

À mon époux, mon partenaire de vie, mon roc, à toi qui as toujours été là, qui m'as soutenue, qui as partagé ma joie à chaque étape de cette réussite, merci d'avoir été mon refuge, l'épaule sur laquelle j'ai pu poser mon cœur et mon esprit. Tu fais partie intégrante de chaque pas de ce succès, et je te l'offre avec tout mon amour et ma gratitude.

À mes frères et sœurs : ma petite Baraa, mon solide Adnan, Hind, Hanaa, Souheib, et mes trois précieuses princesses Huda, Afaf et Oumaima.

À ma famille, mes amis, tous ceux que j'aime, je vous offre humblement ce travail. Merci pour votre soutien constant, votre présence chaleureuse. Vous avez toujours été le foyer où je pouvais revenir me ressourcer.

À mon superviseur, vous avez été mon guide pendant tout ce parcours. Merci pour vos conseils précieux, vos encouragements. Merci pour votre travail dévoué et sincère.

وآخر دعوانهم ان الحمد لله رب العالمين

Aicha

TABLE DES MATIÈRES

Titre	Page
REMERCIEMENT	I
DÉDICACE	II
INTRODUCTION GENERALE	2
LE CADRE THEORIQUE	
Chapitre1 : La différenciation pédagogique, concepts et fondements.	
Introduction partielle	6
1. Définition et historique	6
2. Les différents types de différenciation pédagogique	11
2.1. La différenciation structurelle	11
2.2. La différenciation pédagogique	12
2.3. La différenciation verticale	12
2.4. La différenciation horizontale	12
3. Les modes de différenciation pédagogique	12
3.1. Différencier lors de l'apprentissage	12
3.2. Différencier lors de l'évaluation	12
3.3. La différenciation successive	13
3.4. La différenciation simultanée	13
4. Les Formes de la différenciation pédagogique	14
4.1. Différenciation externe	14
4.2. Différenciation interne	14
4.3. Différenciation convergente	15
4.4. Différenciation divergente	15
4.5. L'individualisation	16
5. Les stratégies de la différenciation pédagogique	16
5.1. Stratégies générales	16
6. Les objets de la différenciation pédagogique	18
6.1. Au niveau du contenu	18
6.2. Au niveau du processus	19
6.3. Au niveau du produit	19
6.4. Au niveau de l'environnement	20
7. Hétérogénéité des élèves	21
7.1. Qu'est-ce que l'hétérogénéité ?	21
7.2. Comment gérer l'hétérogénéité au sein de la classe ?	21
7.1.1 La pédagogie différenciée	21
7.1.2 Pédagogie inclusive	22
8. Comment différencier une séquence d'enseignement ?	22
8.1. Différencier avant l'enseignement	23
8.2. Différencier pendant l'enseignement	23
8.3. Différencier après l'enseignement	24
9. Quelle différenciation au service de tous les élèves ?	24
10. La différenciation pédagogique en pratique	25
11. Les outils et les inconvénients de l'enseignement différencié	29
Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture, un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.	
Introduction partielle	33
Section 1 : Comprendre la lecture pour mieux l'enseigner.	
1. Lecture (définition)	33

2. Les étapes de la séance de lecture	34
3. Les objectifs d'enseignement- apprentissage de la lecture au primaire	36
4. Les difficultés du processus de lecture	38
Section 2 : L'écriture, une compétence essentielle à développer.	
1. Définition de l'écriture	43
2. Les composantes de l'écriture	44
3. Les difficultés de l'écriture	45
4. Les conditions de l'acquisition de l'écriture	46
Section 3 : Articuler lecture et écriture pour un apprentissage efficace.	
1. La relation entre la lecture et l'écriture	49
2. La lecture et l'écriture à travers les approches	50
3. Le rôle de l'enseignant(e)	52
LE CADRE PRATIQUE	
Chapitre 3 : PRÉSENTATION DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL	
Introduction	58
1. Les objectifs de la recherche et la méthodologie adoptée	59
2. Présentation du cycle choisi	59
3. Présentation de l'établissement	59
4. L'échantillonnage	59
5. La collecte des données	60
5.1. L'observation	60
5.1.1. Outils d'observation	60
5.2. Le questionnaire	60
5.3. Des entretiens avec l'enseignante	61
6. L'organisation spatial de la classe	61
7. Le programme de la 3ème année primaire	61
8. Déroulement des séances	63
9. Analyse et commentaire (observation)	75
10. Déroulement du questionnaire	84
11. Analyse et interprétation des résultats (questionnaire)	84
12. Synthèse de l'entretien	97
13. Synthèse générale	97
Conclusion générale	100
Références bibliographiques	102
Annexes	108

Liste des figures :

- **Le cadre théorique :**

Figure 01 : Les trois phases d'une séquence d'enseignement.

Figure 02 : Schéma représentant les types de connaissance, les composants impliqués dans l'apprentissage de l'écriture et les fonctions des afférences perceptives .

- **Le cadre pratique :**

Figure 01 : Niveau d'application des stratégies de différenciation pédagogique – Résultats observés (séance n° 1).

Figure 02 : Comparaison entre la première et la deuxième séance après l'application de la différenciation pédagogique (Séance n° 2).

Figure 03 : Répartition des niveaux de participation à la comptine (Séance n° 3).

Figure 04 : Résultats de la séance de lecture (extraction / montage syllabique), (Séance n° 4).

Figure 05 : Comparaison des résultats en lecture et en copie (Séance n° 5).

Figure 06 : Taux d'acquisition de la lecture et de l'écriture grâce à la différenciation pédagogique (Séance n° 6).

Figure 07 : Graphique circulaire de la réussite des élèves lors de la dictée différenciée (Séance n° 7).

Figure 08 : Résultats de la question n°1, Usage des stratégies de différenciation pédagogique dans les séances de lecture et/ou d'écriture.

Figure 09 : Résultats de la question n°2, Effets de l'adaptation des activités selon les niveaux des élèves.

Figure 10 : Résultats de la question n°3, Aspects les plus difficiles pour les élèves de 3^{ème} année primaire.

Figure 11 : Résultats de la question n°4, Fréquence du travail avec des groupes de niveaux ou de besoins en classe.

Figure 12 : Résultats de la question n°5, Faisabilité de la différenciation au quotidien dans le contexte de travail.

Figure 13 : Résultats de la question n°6, Impact de la différenciation sur l'engagement et la participation des élèves.

Figure 14 : Résultats de la question n°7, Accès aux ressources ou à une formation sur la pédagogie différenciée.

Figure 15 : Résultats de la question n°8, Aide de la pédagogie différenciée à gérer l'hétérogénéité en classe.

Liste des tableaux :

- **Le cadre pratique :**

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des observations (séance n°1 / graphique n°1).

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des observations (séance n°2 / graphique n°2).

Tableau 3 : Tableau récapitulatif des observations (séance n°3 / graphique n°3).

Tableau 4 : Tableau récapitulatif des observations (séance n°4 / graphique n°4).

Tableau 5 : Tableau récapitulatif des observations (séance n°5 / graphique n°5).

Tableau 6 : Tableau récapitulatif des observations (séance n°6 / graphique n°6).

Tableau 7 : Tableau récapitulatif des observations (séance n°6 / graphique n°7).

Tableau 8 : Tableau récapitulatif des observations (séance n°8 / graphique n°8).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction Générale

Chaque élève possède ses propres caractéristiques, ses façons d'apprendre, son rythme et ses besoins spécifiques. Dans une même classe, il existe une grande diversité de profils, ce qui rend l'enseignement à la fois plus complexe et plus riche. Avec le temps, cette hétérogénéité s'est amplifiée à cause de nombreux facteurs tels que les différences socio-économiques, culturelles, linguistiques ou encore cognitives. Même lorsqu'on regroupe les élèves par niveau ou programme, cette diversité demeure présente. La pandémie de COVID-19 a d'ailleurs mis en lumière, de manière plus évidente, l'importance de tenir compte de ces disparités entre les apprenants.

Face à cette réalité, il serait illusoire de penser qu'une seule méthode d'enseignement convienne à tous les élèves. Il devient donc essentiel d'adopter des approches flexibles et diversifiées qui répondent aux besoins variés des élèves et favorisent leur épanouissement. C'est dans ce contexte que la pédagogie différenciée s'impose, une approche qui vise à ajuster les pratiques pédagogiques en fonction des différences observées au sein des classes.

Les élèves diffèrent non seulement par leur niveau de compréhension, mais aussi par leur motivation, leur autonomie, leurs intérêts et leur rythme d'apprentissage. De plus en plus de professeurs prennent conscience de cette diversité et cherchent à exploiter les points forts de chaque élève tout en les accompagnant dans leurs difficultés. Louis Legrand fut l'un des premiers à théoriser cette approche à la fin du XIXe siècle, en la définissant comme une réponse méthodologique à la diversité des élèves dans les classes hétérogènes. (Legrand. L, 1984) ¹

Dans ce mémoire, **nous nous intéressons** à l'impact de la pédagogie différenciée sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les élèves de troisième année primaire. L'entrée dans l'apprentissage de la langue française à ce stade représente un défi majeur, étant donné que, pour la plupart des élèves, il s'agit de leur premier contact avec cette langue étrangère. Ce contexte requiert des stratégies pédagogiques adaptées pour faciliter une acquisition progressive et harmonieuse des compétences essentielles. Ainsi, la pédagogie différenciée apparaît comme une solution efficace pour mieux accompagner les élèves selon leur rythme et leurs styles d'apprentissage.

L'objectif de ce travail est d'analyser l'impact de cette approche dans le contexte algérien, où la pédagogie différenciée reste encore peu explorée. Nous chercherons à démontrer en quoi elle peut constituer un levier pour améliorer l'enseignement du français au primaire, notamment dans les domaines de la lecture et de l'écriture.

¹ Louis Legrand, la différenciation pédagogique, 1984, Paris.

Nous poserons ainsi **la problématique** suivante : En quoi la pédagogie différenciée peut-elle améliorer l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les élèves de 3^e année primaire ?

À partir de cette problématique, **deux hypothèses** principales guideront notre recherche :

- La pédagogie différenciée permettrait une meilleure compréhension et assimilation des compétences liées à la lecture et à l'écriture.
- Une approche individualisée serait plus efficace pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

Méthodologie :

Pour mener cette étude, nous adopterons une démarche descriptive en plus d'une vision analytique-critique. Le travail sera structuré en deux chapitres théoriques. Le premier portera sur la pédagogie différenciée : ses origines, ses fondements, ses formes et ses objectifs. Le second abordera les notions de lecture et d'écriture, en lien avec l'enseignement du français langue étrangère au primaire, en mettant en lumière les principales difficultés rencontrées par les élèves et les apports possibles de la différenciation.

Enfin, la partie pratique détaillera la méthodologie de l'enquête réalisée sur le terrain, comprenant la présentation de l'échantillon, des outils utilisés et de l'analyse des résultats. Le mémoire se conclura par une synthèse des principaux enseignements tirés de cette recherche, ainsi que des pistes de réflexion pour la suite.

LE CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 :
LA DIFFÉRENCIATION
PÉDAGOGIQUE, CONCEPTS
ET FONDEMENTS.

Introduction partielle :

Le mot « différence » englobe une multitude d'aspects : différences d'opinions, de pensées, de cultures, voire même de milieux de vie. Dans un cadre pédagogique, ces distinctions prennent tout leur sens, car elles influencent directement la manière dont chaque élève apprend, perçoit et évolue. Ainsi, face à cette diversité croissante dans les classes, la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée apparaît comme une réponse pertinente et équitable, capable de prendre en compte les besoins variés de tous les apprenants.

Dans leur article publié en 2008, Jobin et Gauthier soulignent que les élèves d'aujourd'hui présentent des profils très diversifiés, tant sur les plans intellectuel, émotionnel, social que culturel. Selon eux, cette hétérogénéité est plus prononcée qu'autrefois. Face à cette réalité, ils observent que plusieurs décideurs dans le domaine de l'éducation s'interrogent sur les pratiques pédagogiques les plus adaptées pour assurer la réussite de tous les élèves. Ils avancent que la pédagogie différenciée constitue une réponse pertinente, voire incontournable, pour faire face à la diversité croissante dans les classes ². Alors, où en sommes-nous avec la pédagogie différenciée ?

1. Définition de la différenciation pédagogique :

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la pédagogie différenciée et à ses impacts sur l'apprenant. Ils s'accordent généralement à dire qu'elle répond à l'hétérogénéité des classes, qui se manifeste par la diversité des objectifs d'apprentissage, des stratégies pédagogiques et des profils langagiers. Il existe plusieurs définitions de la pédagogie différenciée, selon la perspective théorique adoptée par chaque chercheur :

Dans une définition globale, la pédagogie différenciée est perçue comme "*un effort méthodologique visant à répondre à la diversité des élèves*" (Legrand, 1984). Son objectif est de "*gérer un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes, les conduire vers des objectifs communs, tout en valorisant le talent de chacun*" (Feyfant, 2016).

Pour Meirieu, la pédagogie différenciée est liée à la fois à l'individu et au collectif : "*Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité*" (Meirieu, 1989).

Prud'homme (2004, p.189) rejoint cette idée en affirmant que la pédagogie différenciée constitue "*une manière de penser l'enseignement et l'apprentissage dans un groupe, qui*

² Jobin, V. et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Journal éducatif Brock*, 18 (1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v18i1.109> (consulté le 3-12-2024).

consiste essentiellement à construire, élèves et enseignants ensemble, des situations qui deviennent des passerelles de différentes formes donnant accès au monde de l'apprentissage, de la participation et de l'autonomie" ³.

Il est aussi avec al. (2005) ont observé que les chercheurs dans ce domaine ne s'accordent pas sur la définition exacte de la pédagogie différenciée. Ces auteurs ont noté que cette approche peut être perçue de diverses manières : comme un outil, une attitude, une approche, une philosophie, une stratégie d'adaptation du programme, une méthode organisationnelle ou même un modèle de gestion de classe. Il est donc évident que non seulement plusieurs définitions de la pédagogie différenciée existent dans la littérature, mais ces définitions vont également dans des directions variées. Certaines de ces définitions seront abordées dans le texte suivant. Il est important de souligner que notre objectif n'est pas de proposer une définition unique et universelle de la pédagogie différenciée, mais plutôt de rassembler les idées communes de plusieurs auteurs afin de parvenir à une compréhension générale de sa nature.

D'après **Forsten** et **Collab.** (2002), différencier la pédagogie signifie maîtriser un éventail de stratégies d'enseignement et savoir les mobiliser au bon moment, en fonction des élèves concernés. Dans le même esprit, **Heacox** (2002, p.1) décrit la pédagogie différenciée comme « *a collection of strategies that help you better address and manage the variety of learning needs in your classroom* ». Elle souligne que ce sont les besoins et les caractéristiques propres à chaque élève qui orientent le choix des stratégies à adopter.

Cette idée rejoint la définition proposée par **Fresne** (1994, p.4), selon laquelle la pédagogie différenciée est « *une pratique d'enseignement qui consent aux différences inter-individus et qui tente d'organiser les apprentissages en tenant compte de chacun* ».

De son côté, **Przesmycki** (2004, p.10) affirme que cette approche s'inscrit « *dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés* ». Quant à **Vecchi** (2000, p.178), il indique que la pédagogie différenciée « *permet à chacun d'atteindre les mêmes objectifs (ou un certain nombre d'objectifs communs)* ».

L'ensemble de ces conceptions est bien résumé par **Perraudeau** (1997, p.112-113), qui voit dans la différenciation pédagogique une « *diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs* ».

³https://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php?title=P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e&action=edit (consulté le 3-12-2024).

Perrenoud (1995, p.29), quant à lui, considère la pédagogie différenciée comme une manière d'organiser « *les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui* ». Dans cette perspective, l'enseignant cherche à faire émerger le potentiel de chaque apprenant. C'est aussi ce que défendent **Convery** et **Coyle** (1993, p.1), qui définissent cette pédagogie comme suit: « *Differentiation is the process by which teachers provide opportunities for pupils to achieve their potential, working at their own pace through a variety of relevant learning activities* ».

Pour **Tomlinson** (2004), la pédagogie différenciée est bien plus qu'un ensemble de techniques : elle constitue une façon de penser, une véritable philosophie, impliquant l'adhésion à certaines valeurs et attitudes. D'autres auteurs partagent cette vision. **Caron** (2003, p.80), par exemple, la définit comme « *une façon d'appréhender les différences, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer parti* ».

Prud'homme (2004, p.189) va dans le même sens en décrivant la pédagogie différenciée comme une « *façon de penser l'enseignement et l'apprentissage dans un groupe qui consiste essentiellement à construire, élèves et enseignants ensemble, des situations qui deviennent des passerelles de différentes formes donnant accès au monde de l'apprentissage, de la participation et de l'autonomie* ». ⁴

Pour notre part, nous pensons que la pédagogie différenciée est bien utile surtout si une méthode intégrée est proposée. En d'autres termes, la vision d'ensemble d'une didactique tenant compte de toutes les situations des élèves dans la mesure du possible, sert pleinement l'objectif d'apprentissage. Le déploiement des capacités de chacun au sein du groupe n'en sera que complémentaire aidant les uns et les autres à progresser doucement mais sûrement dans un climat de confiance, de respect mutuel et de valorisation des différences.

Histoire de la pédagogie différenciée :

Moyen Âge :

À la fin du Moyen Âge en Occident, on peut identifier trois formes principales de transmission du savoir. La première se faisait de manière empirique, notamment dans les métiers manuels comme la pêche, l'agriculture ou l'élevage. Les jeunes y apprenaient en

⁴ Jobin, V. et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Journal éducatif Brock*, 18 (1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v18i1.109> (consulté le 3-12-2024).

observant et en pratiquant directement. Dès l'âge de 7 ou 8 ans, l'enfant était perçu comme un petit adulte et intégré au monde du travail.

La deuxième forme de transmission avait lieu dans de petites écoles où les élèves apprenaient les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul ^{5, 6}. L'enseignement se faisait de façon individuelle : chaque élève passait à tour de rôle au bureau pour étudier une matière, ce qui rendait le processus long et limité à un seul enfant à la fois. Ce fonctionnement s'expliquait en partie par les différences de niveau entre les élèves, ce qui rendait difficile la mise en place de cours adaptés à chacun.

Enfin, la troisième forme de transmission était celle des universités, présentes depuis le XIII^e siècle ⁷. Le parcours d'apprentissage n'avait pas de durée fixe, et les étudiants de différents niveaux se retrouvaient dans les mêmes cours. Les classes regroupaient donc des apprenants d'âges variés, puisque l'enseignement était centré sur les contenus à transmettre plutôt que sur les besoins individuels des élèves.

Époque moderne :

Vers la fin du XV^e siècle, durant l'époque moderne, les Pays-Bas (influencés par la Réforme) voient l'apparition d'une organisation scolaire en groupes de niveaux ⁸. Les élèves sont alors répartis selon leurs compétences, et chaque groupe reçoit un enseignement adapté. On parlait de l'idée que ces groupes étaient homogènes, c'est-à-dire qu'aucune différence ne subsisterait à l'intérieur même du groupe.

Trois grandes caractéristiques ressortent de ce système : premièrement, un même enseignement peut être dispensé à tous les élèves du groupe simultanément. Cela permet une économie de ressources, mais réduit aussi les possibilités de différenciation. Deuxièmement, les apprentissages sont structurés par niveaux, avec un parcours uniforme pour tous. C'est à cette période que naît la notion de progression dans les apprentissages. Troisièmement, chaque niveau doit faire l'objet d'une évaluation pour déterminer si l'élève est apte à passer au niveau suivant. Ainsi, des examens annuels (sous forme de compositions ou d'interrogations) sont introduits. Ce modèle d'enseignement se diffuse rapidement à travers le monde.

⁵ FOLZ R., Carol HEITZ, « Carolingiens », *Encyclopædia Universalis* <https://www.universalis.fr/encyclopedie/carolingiens/> (consulté le 4-12-202).

⁶ Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, le monde romain*, Paris, éd. Du Seuil, 1948, 240 p., p. 149

⁷ MOURRE Michel, *dictionnaire encyclopédique d'histoire - éducation*, Paris, Bordas, 1997, volume d.h., p. 1790.

⁸ « [L'éducation protestante au XVI^e siècle \[archive\]](#) », sur *museeprotestant.org* (consulté le 4-12-2024).

Chapitre 1 : La différenciation pédagogique, concepts et fondements.

Au XVIII^e siècle, certaines écoles privées adoptent progressivement un système de classes successives⁹. L'idée de l'école gratuite commence également à prendre forme, visant à offrir une éducation à tous les enfants, y compris ceux issus de milieux défavorisés. L'objectif était aussi de les éloigner de ce qu'on considérait comme l'influence négative de leur milieu familial. C'est dans ce cadre que l'approche par objectifs fait son apparition. Les pratiques pédagogiques deviennent alors rigides, imposant une planification stricte sans laisser de place à des démarches individuelles.

La classe traditionnelle telle que nous la connaissons aujourd'hui trouve ses origines au XIX^e siècle. Elle a contribué à réduire l'hétérogénéité entre les élèves. À la fin de ce siècle, on commence à organiser les élèves selon des critères précis, notamment en fonction de l'âge. Ce modèle d'enseignement, dit « magistral », repose sur la transmission descendante du savoir : le professeur enseigne, les élèves écoutent et mémorisent les connaissances¹⁰.

XX^e siècle :

L'une des premières expériences de pédagogie différenciée est celle du Plan Dalton, élaboré vers 1910 par Helen Parkhurst, qui s'appuie sur les apports de Montessori. Devant enseigner à une classe de quarante enfants dont les âges variaient de 8 à 12 ans, elle mit en place (à partir de tests) un système de fiches personnalisées permettant à chaque élève de suivre un plan de travail individuel¹¹.

La méthode de Winnetka perfectionne en 1913 ce système en créant des fiches autocorrectives, et en accordant plus d'importance au travail en groupe¹². Ces méthodes se diffusent en Europe grâce aux publications du mouvement d'éducation nouvelle. Robert Dottrens s'en inspire lors de la création de l'école du Mail à Genève¹³.

À la même époque, Célestin Freinet systématise l'emploi de ces outils d'individualisation, et met au point les fichiers Freinet, encore utilisés aujourd'hui dans les classes de l'ICEM¹⁴. Il a utilisé notamment le journal de l'école comme outil pédagogique. Bien qu'il critique le "Plan Dalton", qu'il qualifie de "plan tayloriste", il conservera néanmoins les

⁹ Jean Vial, *Histoire de l'éducation*, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2009 ([ISBN 978-2-13-057509-2](#)) (consulté le 4-12-2024).

¹⁰ Antoine Prost, « Les trois âges de l'enseignement français (XIX^e-XX^e siècles) », dans *Éducation et longue durée*, Presses universitaires de Caen, coll. « Symposia », 27 octobre 2016 ([ISBN 978-2-84133-819-1](#), [lire en ligne \[archive\]](#)), p. 29–40 (consulté le 4-12-2024).

¹¹ George Lapassade, Paris, [Gauthier-Villars](#), 1970, 242 p., p. 166-167

¹² Jean-Pierre Zigliara, « Contribution à l'histoire de la psychologie. Les idées pédagogiques de Carleton Washburne et l'expérience de Winnetka 1930. », *Enfance*, vol. 17, n° 4, 1964, p. 343–356 ([DOI 10.3406/enfan.1964.2345](#), [lire en ligne \[archive\]](#)), (consulté le 4-12-2024).

¹³ « [Archives UNIGE - Notices d'autorité \[archive\]](#) », sur *archives.unige.ch* (consulté le 10-12-2024).

¹⁴ Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre.

concepts de contrat, de différences entre les rythmes et de supervision ajustable selon les individus¹⁵.

La notion de « *pédagogie différenciée* » est conceptualisée par Louis Legrand, responsable des recherches pédagogiques à l'INRDP (*Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique*), devenu depuis 2010 l'Institut français de l'éducation (IFE). L'expression « *pédagogie différenciée* » apparaît en 1970. Il existe différentes expressions synonymes de la pédagogie différenciée, utilisées par les auteurs français : différenciation pédagogique, différenciation de l'enseignement, enseignement différencié ou encore différenciation des apprentissages. La pédagogie différenciée peut se traduire en anglais par "*mastery learning (en)*", signifiant "*apprentissage par la maîtrise*". Louis Legrand est l'auteur qui officialise l'expression "*pédagogie différenciée*" et veut la mettre en place dans les établissements scolaires. Il la définit comme « *un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves*¹⁶ ».

En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation stipule : « *pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité [...]* ». Des cycles sont alors mis en place, soulignant « *l'importance d'adapter l'organisation de ces cycles à la diversité des élèves* ». En 1991, la lettre de L. Jospin remarque que : « *La mise en œuvre de la nouvelle politique pour l'école repose sur une nécessaire pédagogie différenciée* »^{17, 18}

2. Les différents types de différenciation pédagogique :

Chaque élève possède ses propres particularités, que ce soit dans ses comportements, ses aptitudes ou encore ses motivations. Dès lors, une question se pose : comment transmettre les mêmes contenus, faire acquérir les mêmes savoirs et compétences à tous les élèves, alors que la diversité au sein d'une classe est inévitable, même si son degré peut varier (note Lafontaine, Cnesco, 2017) ?

Face à cette réalité, la différenciation de l'enseignement devient une nécessité. Elle peut se décliner sous deux formes principales :

2.1 La différenciation structurelle, qui concerne l'organisation des parcours scolaires et relève de la responsabilité des autorités éducatives.

¹⁵ Pierre Roche, « Célestin Freinet : une pédagogie nouvelle et populaire : », *La Pensée*, vol. N° 390, n° 2, 4 janvier 2017, p. 19–25 ([ISSN 0031-4773](https://doi.org/10.3917/lp.390.0019), [DOI 10.3917/lp.390.0019](https://doi.org/10.3917/lp.390.0019), [lire en ligne \[archive\]](#)), (consulté le 12-12-2024).

¹⁶ Louis Legrand, *La Différenciation pédagogique*, Scarabée, CEMEA, Paris, 1984.

¹⁷ Diedra Andenas, Kassandre Lapin. Échec scolaire et difficultés scolaires : la pédagogie différenciée, une réponse ? . Education. 2013. ffdumas-01017113f

¹⁸https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e#Histoire_de_la_p%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e (consulté le 13-12-2024).

2.2 La différenciation pédagogique, quant à elle, s'applique au traitement des élèves en classe et est du ressort des enseignants.

La différenciation structurelle se manifeste à deux niveaux :

2.3 La différenciation verticale (avec structurelle en haut) : elle intervient entre différents niveaux d'enseignement (par exemple : enseignement ordinaire ou spécialisé, filières, redoublement) ;

2.4 La différenciation horizontale : elle s'observe à l'intérieur d'un même niveau scolaire, comme c'est le cas avec les classes de niveau. (Mons, N., Chesné, J.-F., Piquet, N. & Coudroy, T. (2017) : p. 22)^{19,20}

3. Les modes de la différenciation pédagogique :

À présent que les fondements de la différenciation pédagogique ont été posés, il est temps d'examiner plus en détail les éléments de l'enseignement susceptibles d'être différenciés.

Nous pouvons distinguer les modes de différenciation pédagogique suivants :

3.1 Différencier lors de l'apprentissage :

Lorsqu'on différencie les processus d'apprentissage, on met en place différents groupes afin que les élèves puissent atteindre les mêmes objectifs, mais par des approches variées (choix des tâches, des supports pédagogiques, etc.).

Différencier lors de l'évaluation :

Qu'elle soit formative ou sommative, l'évaluation joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage, car elle permet de mesurer les progrès accomplis (ou non) par les élèves.

La différenciation dans l'évaluation consiste à adapter les épreuves en fonction des besoins spécifiques de chacun. Cela peut impliquer l'évaluation de compétences différentes, ou bien les mêmes compétences mais avec des niveaux de maîtrise ajustés.

Même si cette pratique semble tout à fait cohérente avec l'esprit de la différenciation pédagogique, elle soulève parfois des interrogations liées à la notion de justice (V. Poutoux). En effet, un élève peut se demander pourquoi il n'est pas évalué sur les mêmes compétences que ses camarades, ou si son évaluation ne lui permet pas d'atteindre le même niveau d'excellence. Mais cette perception est-elle vraiment fondée ?

¹⁹ (Mons, N., Chesné, J.-F., Piquet, N. & Coudroy, T. (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. Cnesco.) ,(consulté le 14-12-2024).

²⁰ <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/revue-de-questions/> (consulté le 14-12-2024).

Dans cette optique, le concept d'évaluation par contrat de confiance (ECC) prend tout son sens. L'ECC repose sur deux étapes essentielles :

- L'annonce de l'évaluation, où l'enseignant précise clairement aux élèves les attendus et les modalités de l'épreuve.
- Une séance de questions-réponses, permettant aux élèves d'interroger l'enseignant tant sur les notions du programme que sur le fonctionnement de l'évaluation (A. Antib, 2003).

Ainsi, l'ECC vise à clarifier les règles de l'évaluation, réduisant ainsi le sentiment d'injustice que peut engendrer une évaluation différenciée.

Et, c'est la répartition adaptée à chacun (en classe) qui concrétise bien le principe de justice.

3.2 La différenciation successive :

Selon Meirieu, cette forme de différenciation consiste à proposer successivement divers outils et situations d'apprentissage, afin que chaque élève ait l'opportunité de trouver une méthode qui lui convienne. On peut ainsi alterner entre différents supports et moyens – langage oral, images, gestes, outils numériques, etc. –, mais aussi varier les contextes : exposés collectifs, travaux en autonomie, tutorat ou travail en groupe.

Dans cette démarche, l'enseignant conserve une progression commune à tous, tout en diversifiant les méthodes pédagogiques (P. Meirieu, 1997).

3.3 La différenciation simultanée :

Celle-ci est plus exigeante à mettre en place. Elle repose sur la création d'activités distinctes selon les groupes d'élèves, en tenant compte de leurs besoins spécifiques et de leurs ressources (Meirieu, 1985).

Meirieu propose une méthodologie structurée :

- Élaborer un programme d'objectifs clair, communiqué aux élèves, servant de fil conducteur.
- Négocier avec chaque élève un plan de travail personnalisé, incluant pour chaque objectif le niveau atteint auparavant et les engagements à venir.
- Enfin, résoudre un ensemble de contraintes matérielles : l'agencement de la classe, la disponibilité des ressources, etc. (MEIRIEU. P (1997) « La pédagogie différenciée, l'essentiel en une page », Les Cahiers Pédagogiques)

Ce type de différenciation demande donc un investissement considérable en temps et en énergie de la part de l'enseignant ²¹.

²¹ Younes Hierso. La pédagogie différenciée : un moyen de lutte contre l'échec scolaire. Education. 2021. dumas-03891580, https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03891580v1/file/HIERSO_Younes_SVT_2021.pdf (consulté le 15-12-2024).

4. Les Formes de la différenciation pédagogique :

4.1 Différenciation externe :

La différenciation externe consiste à regrouper les apprenants dans des sous-groupes supposés homogènes qui restent stables sur une période prolongée. L'objectif est de réduire l'hétérogénéité au sein des groupes en répartissant durablement les élèves selon des critères tels que les performances anticipées, l'âge, les centres d'intérêt ou encore le sexe.

En Allemagne, le système scolaire structuré en filières représente un exemple typique de différenciation externe : les élèves y sont orientés sur la base de leur performance, et répartis dans des établissements distincts, ce qui favorise la formation de groupes relativement homogènes. Ce type de différenciation n'est pas sans lien avec la notion de sélection, bien que cette dernière porte une connotation plus négative, souvent associée à l'arbitraire et à l'exclusion (voir désavantage éducatif).

D'autres formes de différenciation externe peuvent aussi être observées : la division par années d'étude selon l'âge, les cours à option basés sur les intérêts, ou encore la séparation selon le sexe (monoéducation), qui était plus répandue avant les années 1960. Aujourd'hui, cette dernière forme est devenue marginale.

4.2 Différenciation interne :

La différenciation interne désigne l'ensemble des pratiques mises en œuvre au sein même du groupe-classe pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. L'idée n'est pas de supprimer l'hétérogénéité, mais plutôt d'en tirer parti de manière constructive, en valorisant les différences individuelles comme une richesse propice à l'apprentissage mutuel²².

Concrètement, cette approche se manifeste par des projets personnalisés, des activités variées, ou encore par l'organisation d'un enseignement modulable sur la semaine, très courant à l'école primaire. Les élèves sont alors autonomes dans leur travail tout en recevant un accompagnement adapté à leur rythme et à leurs compétences.

La différenciation interne englobe donc toutes les stratégies pédagogiques mises en place par l'enseignant pour tenir compte des profils variés au sein de la classe. Cela implique d'ajuster les contenus, la quantité ou la difficulté des tâches, ou encore les supports utilisés.

Pour ce faire, l'enseignant doit disposer d'une vision claire des différentes dimensions de la diversité individuelle : Facteurs extra-individuels (famille, pairs, environnement), Facteurs

²² « [bidok :: Bibliothek :: Hinz - Integration und Heterogenität](#) », sur *web.archive.org*, 1^{er} février 2022 (consulté le 16-12-2024).

intra-individuels, notamment liés à la personnalité, aux compétences cognitives et non cognitives :

- Intérêts
- Motivation
- Niveau de développement
- Acquis antérieurs ou représentations initiales
- Stratégies d'apprentissage
- Conceptions personnelles sur la connaissance (convictions épistémologiques)
- Styles d'attribution

4.3 Différenciation convergente :

La différenciation convergente vise à faire progresser tous les élèves vers un même objectif, en adaptant les moyens selon leur point de départ. Elle peut se traduire par la mise à disposition de différentes aides : consignes adaptées, outils variés, accompagnement renforcé en plus du travail collectif de groupe(s).

Cependant, cette approche peut présenter un risque : les élèves les plus avancés ne sont parfois pas suffisamment sollicités. Il devient alors nécessaire de leur proposer des défis supplémentaires, comme des tâches plus complexes ou des rôles de tuteur auprès de leurs pairs.

Nous pensons que ce défaut pourrait s'effacer quand chaque apprenant au sein du groupe prend sa part de responsabilité pédagogique. C'est l'enseignant qui s'en charge en veillant à la bonne, adaptée et juste distribution des rôles et des tâches dans le groupe, tirer vers le haut et non pas vers le bas.

4.4 Différenciation divergente :

Dans ce cas, tous les élèves débutent avec la même tâche, mais les niveaux atteints à la fin sont différents, en fonction de leur rythme et de leurs capacités. Certains progressent rapidement vers des exercices plus complexes, tandis que d'autres prennent davantage de temps sur des activités de base²³.

Cette approche n'est pas exempte de critiques :

- Elle peut engendrer de la frustration chez les élèves en difficulté,
- Elle renforce la logique de performance scolaire,
- Elle favorise une forme de regroupement par niveaux au sein même de la classe,
- Elle limite parfois les interactions entre élèves de niveaux différents, freinant l'apprentissage social.

²³ Jörg Haas: Differenzierung/Individualisierung im Sportunterricht. Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg Abt. allg. bildende Gymnasien, Fachbereich Sport, Freiburg im Breisgau 2013.

Justement, l'apport de la différenciation convergente est très précieux en allant de pair avec celle divergente.

4.5 L'individualisation :

L'individualisation (*est un processus d'autonomisation par lequel l'individu devient maître de ses choix, sans avoir à obéir aux prescriptions sociales ou morales d'un groupe sous lequel il se subsumerait : État, caste, religion, corporation...*²⁴) représente une exigence que l'enseignant s'impose à lui-même dans sa pratique. Il s'efforce ainsi de prendre en compte les besoins spécifiques et les préférences d'apprentissage de chaque élève, afin d'adapter son enseignement en conséquence. Dans sa forme la plus poussée, cette démarche peut mener à une situation où chaque apprenant suit un parcours d'apprentissage distinct. Dans ce contexte, la différenciation apparaît comme une stratégie (ou plutôt une tentative) mise en œuvre par l'enseignant pour répondre à cette exigence. En somme, elle constitue un moyen d'atteindre le principe même de l'individualisation.

Par contre, dans le socio-constructivisme c'est le groupe qui prime d'où la nécessité, selon nous, de procéder à une méthode intégrée faisant profiter l'apprenant de tous les avantages de toutes les méthodes autant que faire se peut. Il ne s'agit pas bien sûr de collage sans but ni stratégie mais au contraire d'un ecclectisme ciblé au service d'une optimisation pédagogique- didactique.

5. Les stratégies de la différenciation pédagogique :

Les stratégies de la différenciation pédagogique renvoient à des approches éducatives qui consistent à adapter le contenu, les méthodes d'enseignement ainsi que les modalités d'évaluation, afin de mieux répondre à la diversité des profils d'apprentissage au sein de la classe. Ce principe repose sur la reconnaissance des différences individuelles entre les élèves, qu'il s'agisse de leurs capacités, de leurs intérêts ou de leurs styles d'apprentissage.

Stratégies générales :

La classe est, par nature, un espace hétérogène où les apprenants présentent des profils variés : centres d'intérêt, bagages de connaissances, compétences acquises ou encore styles cognitifs. La différenciation pédagogique vise justement à prendre en compte cette diversité.

²⁴ [Oscar Wilde, dandy](https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Individualisation) revendiquant son excentricité, est un pur produit de l'individualisation des mœurs, dans une [Angleterre victorienne](https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Individualisation) en pleine [industrialisation](https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Individualisation). , <https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Individualisation> (consulté le 20-12-2024).

Chapitre 1 : La différenciation pédagogique, concepts et fondements.

Aujourd'hui, cette approche est mise en œuvre de l'école primaire jusqu'à l'université, dans de nombreux champs disciplinaires.

Les enseignants cherchent souvent des exemples concrets pour appliquer cette méthode dans leur classe. Voici donc quelques stratégies utiles :

- **Le travail en groupe :**

L'une des méthodes les plus efficaces consiste à répartir la classe en plusieurs groupes selon les niveaux d'apprentissage : un groupe pour les élèves ayant bien assimilé les compétences, un autre pour ceux qui ont encore besoin de consolidation, et un troisième destiné aux élèves rencontrant des difficultés. L'objectif est que chaque élève apprenne à son rythme.

- **La fixation d'objectifs :**

La définition d'objectifs clairs représente un levier puissant de réussite. Ces objectifs canalisent les efforts et permettent aux élèves de rester concentrés. L'enseignant peut ainsi encourager ses élèves à faire un état des lieux de leurs acquis pour identifier leurs forces et faiblesses, définir ensuite des objectifs personnalisés, établir les étapes nécessaires pour les atteindre, et fixer un calendrier adapté.

- **Les mini-leçons :**

Courtes et ciblées, les mini-leçons durent entre 10 et 15 minutes et peuvent être proposées quotidiennement. Elles permettent aux élèves de développer des compétences spécifiques en lecture, en écriture ou dans d'autres domaines. Voici quelques exemples de pratiques possibles:

- L'élève choisit librement un livre à lire.
- Il lit ce livre à voix haute à un camarade.
- Il écoute l'enseignant lire un ouvrage à la classe.
- Il écrit un paragraphe sur un sujet de son choix.
- Il sélectionne et mémorise une liste de mots courants.

- **L'évaluation différenciée :**

Dans un système éducatif équitable, il est essentiel d'adopter une évaluation qui respecte les rythmes de chacun. L'enseignant peut différencier les évaluations dans la mesure du possible :

En reformulant les consignes pour assurer une compréhension claire de tous.

- En évaluant certains élèves à l'écrit, tandis que d'autres notamment les élèves dysgraphiques le sont à l'oral (La dysgraphie est une difficulté à accomplir les gestes particuliers de l'écriture²⁵).
- En modulant la durée de l'évaluation en fonction du rythme de chaque élève, en accordant par exemple un temps supplémentaire à ceux qui en ont besoin.
- **Alterner travail individuel et travail d'équipe :**

Si le travail collaboratif est fondamental, l'enseignement individuel a aussi toute sa place. Certains élèves progressent plus rapidement de manière autonome, tandis que d'autres s'épanouissent davantage en groupe. Il est donc important de varier les formats d'apprentissage, afin de répondre aux besoins de tous : permettre à chacun de réfléchir seul, mais aussi de bénéficier de l'enrichissement du collectif.

Encore une fois, le recul individuel est pour le tout collectif où il se déploie progressivement, d'une part, et le groupe collectif incite l'individu à faire valoir ses compétences au moment opportun avec les pairs. D'autre part, d'adapter ses pratiques. Il conçoit des projets qui articulent contenus.²⁶

6. Les objets de la différenciation pédagogique :

La pédagogie différenciée est une approche qui vise à adapter le contenu du programme scolaire en tenant compte des différences entre les élèves, que ce soit sur le plan de la préparation, des intérêts ou des compétences. L'enseignant peut ainsi faire varier au moins quatre éléments de la classe selon ces quatre facteurs clés :

6.1 Au niveau du contenu :

Les enseignants ont la possibilité d'adapter le contenu qu'ils enseignent pour mieux engager et soutenir les élèves dans leur apprentissage. Cela leur permet de rendre les leçons plus intéressantes et d'aider les élèves à renforcer ce qu'ils ont appris. Par exemple, un enseignant peut simplifier certains termes de vocabulaire ou des formules mathématiques pour aider les élèves à appréhender le sujet sous un angle différent.

Pour un élève de CE2 (Cours Élémentaire 2), qui ne maîtrise pas encore la notion de multiplication, l'enseignant pourrait expliquer ce concept en montrant son utilité dans la vie quotidienne.

²⁵ (en) Chivers, M. (1991). Definition of Dysgraphia (Handwriting Difficulty). Dyslexia A2Z. Retrieved from

²⁶ Bien Enseigner. (2020, 16 février). 5 stratégies de la différenciation pédagogique. BienEnseigner.com. , <https://www.bienenseigner.com/5-strategies-de-la-differenciation-pedagogique/> (consulté le 25-12-2024).

Voici quelques exemples de différenciation du contenu dans le cadre élémentaire :

- Utiliser des supports de lecture adaptés à différents niveaux de compréhension.
- Mettre des textes à disposition sous format audio.
- Proposer des listes d'orthographe ou de vocabulaire correspondant au niveau de chaque élève.
- Présenter les informations à l'aide de supports visuels et auditifs.
- Utiliser des partenaires de lecture.
- Organiser des groupes de travail pour revoir des concepts avec les élèves en difficulté ou approfondir les connaissances des élèves avancés.

6.2 Au niveau du processus :

Pour maximiser le potentiel de chaque élève, les enseignants doivent trouver des stratégies pédagogiques adaptées à leurs besoins individuels. Cela peut signifier travailler en tête-à-tête avec un élève qui a besoin de soutien ou enseigner à un groupe. Les enseignants peuvent également utiliser les résultats des évaluations pour déterminer les meilleures façons d'aider chaque élève. Par exemple, l'utilisation d'instructions écrites peut améliorer la compréhension des élèves.

De plus, une autre façon de différencier l'enseignement est l'utilisation d'outils de présentation variés. Ces outils permettent de communiquer et de présenter les informations sous différents formats, répondant ainsi aux besoins d'une large gamme d'apprenants.

Voici quelques exemples de différenciation des processus au niveau élémentaire :

- Organiser des activités à plusieurs niveaux où tous les élèves travaillent sur les mêmes compétences importantes, mais avec différents niveaux de soutien.
- Proposer des sujets qui intéressent particulièrement les élèves, afin de les encourager à explorer des aspects spécifiques du programme.
- Créer des agendas personnalisés pour chaque élève, incluant des tâches communes à toute la classe ainsi que des tâches adaptées à leurs besoins spécifiques.
- Fournir des matériaux manipulables ou d'autres supports pratiques aux élèves qui en ont besoin.
- Adapter le temps imparti pour accomplir certaines tâches, afin de soutenir les élèves en difficulté ou de stimuler ceux qui sont plus avancés à approfondir leur réflexion.

6.3 Au niveau du produit :

Les enseignants peuvent proposer aux élèves des projets finaux comme moyen de différenciation. L'objectif est d'offrir aux élèves l'opportunité de démontrer leurs connaissances et compétences acquises au cours du semestre à travers un projet concret. Cela

leur permet également de réfléchir sur le processus d'apprentissage et d'obtenir des retours extérieurs à la salle de classe.

Voici quelques exemples de produits différenciés au niveau élémentaire :

- Offrir aux élèves plusieurs options pour exprimer ce qu'ils ont appris, par exemple en créant un spectacle de marionnettes, en écrivant une lettre ou en réalisant une fresque murale.
- Utiliser des grilles d'évaluation qui tiennent compte des différents niveaux de compétences des élèves et les encouragent à progresser.
- Permettre aux élèves de travailler individuellement ou en petits groupes pour leur projet.
- Encourager les élèves à concevoir leurs propres produits, à condition que ceux-ci respectent les critères de base exigés.

6.4 Au niveau de l'environnement :

Un des défis majeurs auxquels les enseignants font face est d'adapter l'environnement d'apprentissage pour qu'il soit propice à tous les élèves.

Voici quelques exemples de différenciation de l'environnement d'apprentissage au niveau élémentaire :

- Prévoir des espaces de travail calmes et sans distractions, ainsi que des zones favorisant la collaboration.
- Fournir des ressources qui reflètent une diversité culturelle et familiale.
- Établir des règles claires pour le travail autonome en fonction des besoins individuels des élèves.
- Mettre en place des routines permettant aux élèves d'obtenir de l'aide même quand les enseignants sont occupés avec d'autres élèves.
- Certains élèves apprennent mieux en étant actifs et en bougeant, tandis que d'autres préfèrent un environnement plus calme et concentré.²⁷

Et aussi Offrir un climat de liberté de questionner, de répondre et notamment de faire des erreurs. Cela générera petit à petit la confiance en soi source de tout avancement et mère de tout progrès pour la Création originale.

L'apprenant se doit de sentir ses capacités naturelles qu'il développe doucement individuellement et collectivement.

²⁷ <https://www.bienenseigner.com/differenciation-pedagogique-et-pedagogie-differenciee/>

- Tomlinson, C. A. (August, 2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (consulté le 25-12-2024).

- Astolfi J-P. (1998). « La pédagogie différenciée ou mieux : La différenciation de la différenciation ». Modulo, n° 9.

7. Hétérogénéité des élèves :

7.1 Qu'est-ce que l'hétérogénéité ?

La notion d'hétérogénéité est, dans son sens le plus restreint, liée aux écarts de niveaux scolaires observés au sein d'une même classe. Ces écarts sont souvent interprétés comme le résultat de la massification de l'enseignement, de la suppression de certains paliers d'orientation, de la disparition progressive du redoublement ou encore de la mise en place du collège unique.

Cependant, cette définition minimale ne suffit pas à rendre compte de toute la complexité du concept. En effet, le terme est également employé pour désigner la diversité des décisions et des mécanismes organisationnels qui engendrent, régulent ou tentent d'anticiper cette hétérogénéité dans les groupes-classes (organisation par filières, taille des classes, composition des établissements, etc.).

De manière générale, nous pouvons affirmer que ce concept est multidimensionnel, comme l'ont bien montré Galand et Przesmycki, car les élèves, si l'on peut dire, diffèrent presque en tout : de leurs capacités à leurs parcours de vie. Il nous semble donc logique d'adopter des approches pédagogiques qui tiennent compte de cette diversité.

7.2 Comment gérer l'hétérogénéité au sein de la classe ?

7.2.1 La pédagogie différenciée :

Il s'agit d'adapter les situations d'apprentissage afin qu'elles conviennent aux élèves et qu'ils puissent en tirer profit (Modèle cognitiviste : en fonction de la maturité des élèves).

- **Enseignement adapté au niveau des élèves** : cela peut concerner un seul élève ou bien se faire par la constitution de groupes selon les besoins.
- **Enseignement tenant compte du développement des élèves** :
 - **Ajustement du rythme de travail** (plus rapide ou plus lent). Dans ce cas, c'est la quantité des tâches qui change, mais pas leur nature (risque : ne pas parvenir à instaurer un rythme de travail efficace).
 - **Prise en compte de la maturité** : en lien avec la zone proximale de développement (Vygotsky) et les prérequis nécessaires à l'apprentissage visé.
- **Enseignement adapté aux intérêts des élèves** : il s'appuie sur la motivation et sur un apprentissage ayant du sens pour l'élève. Cela passe par la pédagogie du contrat ou celle du projet (risque : pas de motivation = pas d'apprentissage).
- **Enseignement adapté aux méthodes d'apprentissage** : il consiste à varier les supports utilisés (visuels, oraux, auditifs) et à favoriser le travail en groupe :

- **Dans les groupes homogènes** (groupes de besoin), les élèves réalisent des tâches différentes selon leur niveau. Ensuite, ils se réunissent en nouveaux groupes pour partager ce qu'ils ont fait, et chaque élève explique son travail. Ce travail peut se terminer par un exposé oral devant la classe.
- **Dans les groupes hétérogènes**, on privilégie l'entraide entre élèves, que ce soit par le tutorat ou par les échanges autour des différentes démarches à suivre, afin de réinvestir les notions vues en classe.
- **PPRE** : (Programme personnalisé de réussite éducative) c'est un contrat conclu entre l'élève, l'enseignant et les parents. Il prévoit que l'élève s'engage, sur une période déterminée, à acquérir certaines compétences précises (de la maternelle au collège).
- **Aide individualisée**, ce sont des séances de soutien destinées aux élèves volontaires.
- **Fiches relais**, il s'agit de documents de suivi affichés pour les élèves, accessibles à tous les enseignants, afin qu'ils puissent connaître les difficultés de chacun. Cela permet un meilleur accompagnement, surtout dans les lycées, où il est souvent difficile pour les professeurs de bien connaître leurs élèves, leur parcours ou leur ancien établissement.
- **Modules en lycée.**²⁸

7.2.2 Pédagogie inclusive :

La pédagogie inclusive, également appelée « *pédagogie universelle* », est une approche qui considère la diversité des étudiants comme la norme, plutôt que comme une exception. Elle favorise l'accueil et le soutien de la variété ainsi que de la fluctuation des besoins d'apprentissage. Cette approche regroupe des pratiques pédagogiques exemplaires visant à développer le plein potentiel de chaque étudiant. Elle se caractérise par une démarche proactive, où les actions sont entreprises en amont pour éliminer les obstacles à l'apprentissage dans l'environnement pédagogique (Beaudoin, 2013 ; Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011 ; Trépanier et Grullon, 2023).²⁹

8. Comment différencier une séquence d'enseignement ?

Les modalités de différenciation peuvent s'enchaîner en fonction de l'organisation du temps d'enseignement, qui se divise en trois phases : avant, pendant et après l'enseignement (note Forget, Cnesco, 2017).

²⁸ Dupriez V. 2010. *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*. Paris: IIEP-UNESCO. [ressources en ligne de l'IIEP-UNESCO \[archive\]](#) (consulté le 28-12-2024).

²⁹ CTREQ. (2024, 10 juin). L'évaluation des apprentissages dans une perspective inclusive. RIRE – Réseau d'information pour la réussite éducative. <https://rire.ctreq.qc.ca/evaluation-des-apprentissages-dans-une-perspective-inclusive/> (consulté le 2-1-2025).



Source : Cabotage, n°5, Académie de Rennes, 2018 et Alexia Forget, Cnesco, 2017.

Figure 01 : Les trois phases d'une séquence d'enseignement.

8.1 Différencier avant l'enseignement :

- **Tester ou pré-évaluation** : avant de commencer l'étude d'un objet d'enseignement, il peut être pertinent de vérifier les prérequis chez certains élèves dont le niveau n'est pas clairement défini.
- **Réactiver** : rappeler les notions nécessaires à l'apprentissage à venir peut-être un appui utile pour certains élèves.
- **Préparer** : l'enseignant a la possibilité de préparer certains élèves à une activité en leur fournissant des repères ou des clés d'entrée avant celle-ci (ex : table d'appui, voir encadré ci-dessous).

La table d'appui repose sur le principe d'instaurer un espace spécifique dans la classe (une table dédiée) permettant à l'enseignant de rassembler un petit groupe d'élèves pour répondre à un besoin particulier.

Différencier pendant l'enseignement :

- **Soutenir** : l'enseignant peut apporter un soutien ou un étayage aux élèves (ex : aide individuelle ou interaction guidée, voir encadré ci-dessous).

L'aide individuelle représente la forme la plus répandue d'aide différenciée. Elle permet d'accompagner certains élèves pendant qu'ils réalisent des exercices en autonomie. L'enseignant peut adapter la tâche (en ajoutant des repères, en simplifiant les consignes) et organiser le retrait progressif de ces aides.

Dans un premier temps, l'interaction guidée consiste à laisser les élèves commencer seuls une tâche individuelle. Ensuite, l'enseignant rassemble les élèves identifiés comme étant en difficulté pour qu'ils poursuivent l'activité dans un cadre d'interaction guidée. L'objectif des interventions de l'enseignant est d'encourager les échanges, les comparaisons et les discussions entre les élèves à propos de la tâche en cours.

- **Adapter** : adapter les conditions de réalisation d'une tâche implique l'ajustement des supports (matériel), des consignes, des attentes, du niveau d'exigence, de la qualité attendue ou encore du temps accordé.

- **Évaluer** : il n'est pas systématiquement nécessaire de collecter des informations pour chaque élève, mais plutôt de se concentrer sur ceux dont la progression semble poser problème.

8.2 Différencier après l'enseignement :

- **Exercer** : tous les élèves n'automatisent pas les procédures apprises de la même manière, et certains nécessitent un temps de consolidation (ex : plan de travail, voir encadré ci-dessous).

Le plan de travail consiste à proposer une série d'activités ou de tâches en lien avec des contenus déjà abordés en classe. La différenciation réside dans le fait que chaque élève choisit l'ordre et le rythme d'exécution, tout en respectant l'échéance fixée. L'enseignant peut désigner certaines tâches comme obligatoires et d'autres comme facultatives. Pendant ce temps de travail individuel, il peut se rendre disponible pour apporter une aide aux élèves en difficulté. Cela permet d'offrir à la majorité des élèves un mode de travail autonome, et aux élèves en difficulté un accompagnement proche de l'enseignement individualisé.

- **Revoir** : les difficultés rencontrées par un élève peuvent différer de celles des autres, d'où l'importance de revoir certains éléments non acquis en ciblant précisément les difficultés observées (ex : groupes de besoins, voir encadré ci-dessous).

9. Quelle différenciation au service de tous les élèves ?

Mal appliquée, la pédagogie différenciée peut nuire à l'apprentissage des élèves. Des recherches ont révélé que les enseignants, souvent sans en avoir conscience, mettent en place une différenciation susceptible de désavantager les élèves en difficulté. Que recommande alors la recherche pour que la différenciation pédagogique soit bénéfique (note Galand, Cnesco, 2017) ?

- Avoir des attentes scolaires élevées pour tous :

La différenciation pédagogique ne doit pas mener à des objectifs différents selon les élèves. Ceux qui évoluent dans des classes où les enseignants maintiennent des attentes élevées manifestent davantage de motivation et réalisent de meilleurs progrès ; par ailleurs, les écarts entre élèves tendent à s'y réduire. Les études encouragent les enseignants à proposer à tous des activités stimulantes et porteuses de défis.

- Organiser des apports individuels pour tous les élèves et non comme une remédiation pour les seuls élèves en difficulté :

Les analyses internationales indiquent que, pour être réellement efficace, la différenciation pédagogique ne doit pas se limiter à une aide ciblée sur les élèves en difficulté, souvent dispensée en dehors de la classe (ex : remédiation). Il s'agit plutôt d'une transformation pédagogique globale, visant tous les élèves, indépendamment de leur niveau.

- **Formuler des objectifs précis et à court terme :**

La recherche montre que les élèves développent une meilleure estime d'eux-mêmes et apprennent davantage lorsqu'on leur fixe des objectifs clairs et de courte durée (plutôt que des buts vagues et lointains). Associés à des évaluations et autoévaluations fréquentes, ces objectifs permettent une progression continue et favorisent à la fois la confiance en soi et la réussite scolaire.

- **Mettre en place des feedbacks régulièrement :**

De nombreuses études insistent sur le rôle essentiel des feedbacks dans la motivation et les apprentissages (ex : des retours sur les réussites, les difficultés, les axes d'amélioration ou encore sur l'évolution de l'élève par rapport à lui-même). Leur efficacité repose sur leur capacité à renforcer la motivation, à éviter les comparaisons entre élèves et à promouvoir une vision de la compétence fondée sur l'effort, l'apprentissage et l'ajustement.

- **Maintenir des temps d'enseignement collectifs en classe entière importants :**

Les dispositifs qui conservent une part importante d'enseignement collectif apparaissent plus performants et plus équitables que ceux qui privilégient exclusivement le travail individualisé.³⁰

10. La différenciation pédagogique en pratique :

10.1 Une multiplicité de pédagogies qui peuvent être efficaces :

La différenciation pédagogique peut s'exprimer à travers différentes modalités (enseignement explicite, tutorat, co-enseignement...). L'enseignant a ainsi la possibilité d'adapter sa manière d'enseigner en fonction des objectifs visés et des obstacles rencontrés par ses élèves, en ayant recours à diverses approches pédagogiques, qu'il ajuste légèrement selon les besoins de sa classe. La conférence de consensus a permis de mettre en lumière les résultats scientifiques relatifs à certaines de ces pratiques. Quelques-unes sont exposées ci-après, sans toutefois couvrir l'ensemble du domaine.

- L'enseignement explicite :

L'enseignement explicite repose sur une vision active du rôle de l'enseignant. Hattie (2022) souligne que, dans cette optique, l'enseignant arrive en classe en se considérant comme le moteur du changement, ce qui contraste avec une approche, pourtant répandue, où il est perçu comme un simple facilitateur : « Ce que je constate, c'est que les enseignants qui se rendent en

³⁰ (Mons, N., Chesné, J.-F., Piquet, N. & Coudroy, T. (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. Cnesco.) (consulté le 2-1-2025).

classe en sachant qu'ils sont les agents du changement sont plus susceptibles de réussir que ceux qui s'y rendent en pensant qu'ils sont un guide sur le côté³¹.»³².

Cet enseignement explicite s'organise en trois phases :

- la mise en situation (ex : présenter les objectifs de la leçon ou rappeler les acquis antérieurs).
- l'expérience d'apprentissage (ex : exposer les contenus à apprendre de manière claire et structurée à l'aide d'exemples, s'assurer que les élèves comprennent en leur demandant d'effectuer des tâches similaires à celles qui ont été montrées ou en apportant des rétroactions régulières selon leurs besoins).
- l'objectivation (ex : identifier de façon explicite, à partir de ce qui a été vu, entendu et réalisé durant la séance, les concepts, connaissances, stratégies ou attitudes essentielles à retenir).

L'efficacité de l'enseignement explicite est renforcée lorsque sa planification suit une progression allant des compétences scolaires les plus simples vers les plus complexes. Cela implique un ajustement du niveau de difficulté des notions à enseigner, la mise en évidence des idées clés à maîtriser, ainsi que l'intégration de savoirs déclaratifs (ex : connaître ses tables de multiplication « par cœur »), procéduraux (ex : savoir utiliser ses tables de multiplication dans une opération écrite) et conditionnels (ex : savoir à quel moment utiliser une table de multiplication). Ce type d'enseignement s'accompagne également d'un suivi régulier des devoirs, ainsi que de révisions hebdomadaires et mensuelles.

- **Le tutorat (coopération entre élèves) :**

La pédagogie coopérative repose sur le tutorat entre élèves. Cette approche consiste à organiser des petits groupes d'élèves de niveaux différents au sein de la classe afin qu'ils puissent s'entraider. Les recherches ont démontré des effets très positifs de cette méthode sur les résultats scolaires des élèves.

Le tutorat contribue à améliorer les performances des élèves en difficulté en leur permettant de revoir, rappeler et approfondir les aspects non maîtrisés d'une notion en cours d'acquisition. L'approche d'un élève tuteur est souvent moins formelle que celle d'un enseignant. De plus, les études révèlent que le tutorat favorise de manière significative les apprentissages de l'élève tuteur lui-même. Ce rôle valorise les élèves plus avancés en leur attribuant la responsabilité d'aider leurs camarades en difficulté et en leur permettant d'approfondir leur compréhension des concepts à transmettre.

³¹ Référence à King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College teaching*, 41(1), 30-35.

³² Hattie, J. (2022). Explicit instruction. <https://vimeo.com/88176157>. (consulté le 3-1-2025).

L'impact du tutorat est donc positif à la fois pour les élèves tutorés et les tuteurs, que ce soit au primaire ou au secondaire. Cette méthode se révèle particulièrement efficace pour les élèves issus de milieux défavorisés.

- **Les groupes homogènes au sein de la classe et entre les classes :**

Les recherches ont montré que la formation de groupes homogènes, que ce soit au sein d'une même classe ou entre plusieurs classes, pouvait améliorer les résultats des élèves en difficulté. Ces groupes permettent d'abord de rompre avec les pratiques traditionnelles des classes de niveau. Cependant, pour que cette organisation de la classe soit bénéfique, certaines conditions doivent être respectées : ces regroupements doivent viser un objectif d'apprentissage précis, basé sur une évaluation préalable, et être limités dans le temps, en se concentrant uniquement sur l'objectif d'apprentissage défini. Les groupes homogènes peuvent être formés régulièrement, mais pour une durée plus courte que celle des groupes dans une classe hétérogène. Ils doivent être dissous dès qu'ils ne sont plus nécessaires.

- **Le co-enseignement ou la co-intervention :**

La différenciation pédagogique peut également prendre la forme d'un travail à plusieurs enseignants auprès des mêmes élèves, selon deux approches : le co-enseignement et la co-intervention. Le co-enseignement consiste à ce que deux enseignants, en général, partagent les mêmes objectifs pour une séance, dans la même salle et avec l'ensemble des élèves. La recherche indique que, pour qu'il soit efficace, ce dispositif doit être mis en œuvre de manière régulière. Le fait de partager les séances plusieurs fois par semaine constitue un facteur de réussite.

La co-intervention, quant à elle, désigne une répartition du travail visant à accompagner un ou plusieurs élèves de manière ciblée, soit dans la classe, soit à l'extérieur, mais toujours durant le temps de classe.

- **La classe inversée :**

Le concept de la classe inversée repose sur l'idée que les élèves prennent connaissance de nouvelles notions en dehors de la classe, à travers divers supports pédagogiques (par exemple : textes, photos, vidéos). Cela permet aux séances en classe d'être consacrées à des exercices et des travaux pratiques avec l'enseignant. Aujourd'hui, ce modèle prend différentes formes dans lesquelles les élèves ne sont pas seulement responsables de l'apprentissage des connaissances, mais doivent aussi explorer un nouveau domaine, rechercher des ressources, ou préparer une présentation ou une activité. Le temps en classe est alors utilisé pour des débats, des travaux de groupe, des phases d'analyse et de synthèse (note Lebrun, Cnesco 2017).

Cependant, toujours est-il vrai qu'une complémentarité forte et bénéfique existe bel et bien entre travail en classe et chez-soi. C'est une sorte de révision continue avec loisir et plaisir.

10.2 Une relation étroite entre enseignants efficaces et écoles efficaces :

Le terme "école efficace" désigne des écoles fréquentées par des élèves issus de milieux défavorisés, dont les performances scolaires (mesurées à l'aide d'épreuves standardisées) rejoignent ou surpassent celles d'élèves provenant de milieux plus avantagés. Cinq facteurs sont directement corrélés à la performance scolaire (note Gauthier, Cnesco, 2017) :

- Un leadership fort de la direction et une attention particulière accordée à la qualité de l'enseignement ;
- Des attentes élevées concernant les performances de tous les élèves ;
- Un milieu sécurisé et ordonné (climat propice aux apprentissages) ;
- La priorité accordée à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, et des mathématiques ;
- Des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves.

Par conséquent, si l'on veut mettre en place un système aussi juste que possible en société, des exceptions telles que "la formation d'Elite", prenant en charge les éléments les plus brillants dans un établissement spécialisé, est un ajout et un apport à la société.

10.3 La gestion du climat de la classe : une intervention préventive plutôt que corrective:

Certains enseignants hésitent à adopter une approche d'enseignement différencié, soit parce que le climat de la classe ne le permet pas, soit par crainte que ce climat se dégrade. La gestion du climat de la classe est donc essentielle pour la mise en place de la pédagogie différenciée, mais c'est aussi cette pédagogie qui peut aider à créer un environnement favorable à l'apprentissage.

Dans cette optique, la recherche montre qu'une explicitation des comportements en classe auprès des élèves contribue à un bon climat scolaire (note Gauthier, Cnesco, 2017). En effet, cette démarche permet de clarifier les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves, de définir des règles de classe, de légitimer des routines et d'assurer leur maintien. Elle joue un rôle important dans la cohésion du groupe-classe et participe à la création d'un climat propice aux apprentissages. Elle a aussi pour effet de responsabiliser l'ensemble des élèves vis-à-vis du climat de la classe, ce qui permet aux enseignants de se rendre plus disponibles pour aider certains élèves individuellement ou pour gérer des travaux de groupes.

La gestion de la classe comporte deux dimensions principales : les interventions « préventives » et les interventions « correctives ». La règle des 80/20 est utilisée pour illustrer le fait qu'un enseignant qui réussit à instaurer un climat favorable à l'apprentissage consacre environ 80 % de ses efforts à la « prévention » et 20 % à la « correction ».

10.3.1 Les interventions « préventives » :

Trois stratégies de prévention sont essentielles pour une gestion efficace de la classe :

- Créer un lien avec les élèves : établir une relation de qualité avec chaque élève n'est pas toujours facile. L'enseignant peut, par exemple, accueillir les élèves dès leur arrivée en classe, les écouter, leur manifester de l'empathie, s'intéresser à eux... ;
- Avoir des attentes claires envers les élèves : il est important de créer des normes de conduite dans la classe et de favoriser le développement de comportements appropriés.
- Renforcer le comportement attendu : il est nécessaire de répéter les comportements souhaités afin qu'ils deviennent des habitudes.

10.3.2 Les interventions « correctives » :

Les actions de l'enseignant pour faire cesser ou modifier les comportements inappropriés peuvent être efficaces pour rétablir la sérénité dans la classe, mais ne peuvent pas créer cette sérénité si elle n'existait pas auparavant. Il convient de distinguer deux types de comportements inappropriés :

- Les écarts de conduite mineurs (ayant un impact limité sur la classe) : l'enseignant peut d'abord utiliser des interventions indirectes (ex : ignorer délibérément un comportement perturbateur) ou recourir à des interventions directes (ex : rappeler le comportement attendu ou proposer un choix à l'élève).
- Les écarts de conduite majeurs (empêchant le bon fonctionnement de la classe)³³

Sous la règle humaine de la Liberté en général et en salle en particulier, l'autorité ne doit en aucun cas faire défaut à l'enseignant qui essaie par tous les moyens possibles de se faire respecter. Cette autorité mesurée est la garantie d'une bonne ambiance d'apprentissage donc découverte en vue d'une éventuelle Création. Autant la liberté d'entreprendre en classe est assurée sans faille, autant la bonne discipline des élèves, pour leur bien et celui de la personne de l'enseignant.

11. Les outils et les inconvénients de l'enseignement différencié :

À la suite des expériences menées en pédagogie différenciée, plusieurs avantages et inconvénients ont émergé. Par exemple, le bilan réalisé par PARKHURST H., à l'origine du plan dit « Dalton », évoqué par ROBBES, R (2009), met en évidence certains de ces points.

Parmi les aspects positifs, on remarque la planification de l'enseignement à travers une division précise des progressions et la diversité des documents utilisés, éléments jugés

³³ (Mons, N., Chesné, J. F., Piquet, N., & Coudroy, T. (2017). Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves? Dossier de synthèse (Doctoral dissertation, Cnesco.), <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/revue-de-questions/> (consulté le 10-1-2025)

Chapitre 1 : La différenciation pédagogique, concepts et fondements.

enrichissants dans le cadre de cette approche. Il a également été constaté que les élèves ont développé une meilleure organisation grâce aux tâches qui leur ont été attribuées. En outre, les activités scolaires ont été réalisées avec sérieux, car les élèves étaient pleinement conscients des tâches à accomplir et des attentes à l'issue de leur apprentissage. Une amélioration notable des relations entre l'enseignant et les apprenants a aussi été observée. Concrètement, le rôle de l'enseignant a pris toute sa dimension, celui-ci apportant aide et soutien aux élèves pendant les cours.

Cependant, cette approche n'a pas été exempte d'échecs et a révélé certaines lacunes. Par exemple, l'accent mis sur l'optimisation des apprentissages à travers les programmes a parfois conduit à négliger l'apprenant, qui aurait dû être placé au centre de son apprentissage, comme prévu dans la pédagogie différenciée (*Nassima, K. B. (2024). Pédagogie différenciée.*)

CHAPITRE 2 :

**L'ACQUISITION DE LA LECTURE ET DE
L'ÉCRITURE : UN ENJEU CLÉ DANS
L'ENSEIGNEMENT D'UNE
NOUVELLE LANGUE ÉTRANGÈRE.**

SECTION 1 :
COMPRENDRE LA LECTURE
POUR MIEUX L'ENSEIGNER.

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

Introduction partielle :

La lecture et l'écriture représentent les deux principales activités langagières écrites sur lesquelles repose la littéracie. Ces activités partagent des éléments communs et peuvent s'influencer de manière positive dans l'apprentissage du langage écrit (Fitzgerald et Shanahan, 2000 ; Giguère, 2002 ; Giguère, Giasson et Simard, 2002 ; Reuter, 1995). Au début de cet apprentissage, la lecture et l'écriture se complètent pour favoriser l'acquisition du code grapho-phonétique ainsi que la découverte des fonctions du langage écrit. Plus tard, lire peut faciliter l'appropriation des caractéristiques des différents genres de textes, ainsi que la découverte de nouvelles façons de s'exprimer à l'écrit (lexique, syntaxe), etc. Inversement, écrire peut aider à mieux comprendre le travail effectué par les auteurs pour transmettre un message et inciter à lire afin de repérer comment d'autres textes sont construits. Il convient également de souligner le rôle essentiel que la lecture joue dans le processus d'écriture, notamment lors de la révision du texte.³⁴

1. Lecture (définition) :

Avant de s'intéresser spécifiquement à l'enseignement de la lecture en FLE en classe, il est nécessaire de définir ce qu'est la lecture, une activité complexe et multiforme. La lecture est une tâche qui comporte des difficultés inhérentes à l'acte de lire, exigeant un effort intellectuel, affectif et socio-culturel. À ces difficultés s'ajoutent d'autres obstacles liés à la langue étrangère.

Dans un premier temps, et selon la définition généralement acceptée en didactique des langues étrangères, on peut dire que lire revient à comprendre. Cependant, en y réfléchissant de plus près, il apparaît que cette définition est quelque peu réductrice de l'acte de lire, qui est en réalité plus profond et plus complexe.

Les recherches sur la lecture et son apprentissage, menées en psycholinguistique et en psychologie cognitive, ont permis de mieux cerner les multiples facettes de la lecture et ont définitivement rompu avec l'idée minimaliste qui réduisait l'acte de lire à des mécanismes de déchiffrement. (Djedid Ibtissem, D. (2021), p :480 – 481)³⁵

Selon R. Chauveau, l'acte de lire constitue « *Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue,*

³⁴ Cette étude a été réalisée avec l'aide financière du FCAR (Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, gouvernement du Québec). Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, Équipe Théodile (E.A. 1764).)

³⁵ Djedid Ibtissem, D. (2021). Apprentissage de la lecture en français au cycle primaire : Apports du manuel scolaire [Learning of reading at the primary school : Contributions of the school textbook]. *Dirassat Journal*, 10(02), 477-492 (p :480 – 481). (consulté le 15-1-2025)

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier) » (Villepontoux, 1997 :77).

Pour J. Grégoire et B. Pierart (1994 : 24), la lecture est perçue comme « *une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres domaines* ».

Selon les définitions fournies, nous estimons que le processus de lecture repose sur un équilibre entre plusieurs aspects cognitifs. Le premier, et essentiel, est la capacité du lecteur à déchiffrer les mots de manière automatique, ce qui lui permet de concentrer ses efforts cognitifs sur la compréhension complète du texte. Ensuite, on peut affirmer que la véritable compréhension d'un texte réside dans la possession par le lecteur de compétences linguistiques et cognitives lui permettant d'interpréter le sens voulu. À travers cela, nous pouvons conclure que la lecture ne se limite pas seulement à un processus technique d'extraction des mots, mais constitue une expérience interactive qui exige du lecteur l'utilisation de multiples compétences pour construire le sens.

À ce propos, **Kirplani** cite **Dabène** qui précise que « *l'acte de lecture est la capacité de construire une signification à partir de ce qu'on perçoit, selon des modalités ou des stratégies dont le lecteur est maître et qu'il choisit à la fois en fonction des types de textes et de son projet de lecture* » (Kirplani, 1997 : 15).

Cette définition est tout à fait pertinente car elle se concentre sur deux points essentiels, ce qui signifie que dans toute situation de lecture : le lecteur et le texte.

2. Les étapes de la séance de lecture :

Dans le cadre de l'enseignement du français ou d'une autre langue, la séance de lecture est une activité structurée et essentielle, car elle joue un rôle fondamental dans le développement des compétences linguistiques des élèves. Elle se divise en trois étapes principales :

- La Pré-lecture (L'instant de l'exploration) :

La pré-lecture est une étape clé dans le processus de lecture, préparant les lecteurs à aborder un texte de manière efficace et compréhensive. Elle se situe avant la lecture proprement dite et a pour but d'activer les connaissances antérieures, de susciter l'intérêt et de fixer des objectifs de lecture.

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

Tout d'abord, activer les connaissances antérieures permet de relier les nouvelles informations à ce que le lecteur sait déjà, ce qui facilite la compréhension et la mémorisation.

Ensuite, établir des objectifs clairs permet de concentrer l'attention et de donner un but à la lecture, ce qui guide l'interaction du lecteur avec le texte. Pour ce faire, il est utile de définir des objectifs spécifiques, comme l'apprentissage d'une nouvelle compétence ou la compréhension d'un concept particulier. Poser des questions auxquelles on espère répondre pendant la lecture, comme « Que vais-je apprendre sur ce sujet ? » ou « Quelles sont les idées principales que l'auteur souhaite transmettre ? », peut également orienter la lecture.

Enfin, éveiller la curiosité et l'intérêt du lecteur augmente son engagement et son enthousiasme pour la lecture. Relier le texte à des intérêts personnels ou identifier les aspects du texte qui semblent particulièrement intrigants ou complexes peut vraiment motiver le lecteur. En somme, la pré-lecture est une étape essentielle qui prépare le lecteur à aborder un texte de manière proactive et réfléchie.

- La Lecture (Le moment d'analyse) :

La lecture, durant le moment d'analyse, représente une phase où les lecteurs approfondissent leur compréhension et explorent les nuances et les implications des informations présentées. Cette étape dépasse le simple décodage des mots pour engager des processus cognitifs plus complexes et enrichir la réflexion sur le contenu.

La phase d'analyse commence par une exploration approfondie du texte. Les lecteurs examinent minutieusement chaque détail pour saisir pleinement les idées et arguments présentés. Cela inclut la réflexion sur la signification des mots et phrases dans leur contexte, ainsi que l'identification des thèmes principaux et des messages sous-jacents.

Ensuite, la lecture devient une activité interactive où les lecteurs évaluent activement la validité et la pertinence des informations. Ils analysent les preuves fournies par l'auteur pour soutenir ses arguments, évaluent la logique des propositions avancées et cherchent à discerner les biais potentiels qui pourraient influencer la présentation des faits.

Enfin, ce processus analytique peut également inclure la synthèse des informations. Les lecteurs rassemblent les différents éléments du texte pour créer une vision d'ensemble cohérente et intégrée, identifiant les conclusions clés ou les implications pratiques des informations discutées.

- La Post-Lecture (Le moment d'évaluation) :

La post-lecture représente une étape cruciale où les lecteurs réfléchissent sur ce qu'ils ont lu, évaluent leur compréhension et tirent des conclusions sur le texte et ses implications. Ce

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

moment d'évaluation dépasse la simple lecture et inclut une réflexion profonde et une évaluation critique des idées présentées.

Ce moment d'évaluation commence par une récapitulation mentale du contenu du texte. Les lecteurs passent en revue les points principaux, les arguments clés et les informations essentielles pour s'assurer d'avoir bien compris l'essentiel. Cette étape aide à consolider la mémoire à court terme et à préparer une réflexion plus analytique.

Ensuite, la post-lecture implique une évaluation critique de la qualité et de la crédibilité des informations. Les lecteurs examinent la rigueur logique des arguments, évaluent la cohérence interne du texte et cherchent à identifier les sources d'informations et les preuves utilisées pour soutenir les assertions de l'auteur.³⁶

3. Les objectifs d'enseignement- apprentissage de la lecture au primaire :

- Les préalables langagiers :

L'apprentissage de la lecture repose sur des aptitudes cognitives, sociales et linguistiques acquises dès le plus jeune âge. Le langage, en particulier, joue un rôle central, car il constitue le socle de l'apprentissage de la lecture. Avant même d'entrer dans le processus formel d'apprentissage, l'enfant a déjà acquis, à différents degrés, les dimensions fondamentales du langage qui lui permettent de comprendre et de produire des énoncés à l'oral. En s'initiant à la lecture, il transfère en partie ou totalement ces compétences vers l'écrit.

Au-delà de ces acquis initiaux, l'apprentissage de la lecture exige que l'enfant développe des connaissances sur la langue qu'il parle. La conscience phonologique, c'est-à-dire la capacité à percevoir la structure sonore des mots, est déterminante. La pratique de l'écriture favorise cette prise de conscience en incitant l'enfant à segmenter les formes sonores. Cette segmentation, bien qu'essentielle, est plus exigeante que la lecture : écrire nécessite une exploration précise des constituants du mot (lettres ou graphèmes), car il faut mémoriser toutes les lettres dans l'ordre, tandis que lire permet souvent une reconnaissance partielle ou approximative de l'orthographe.

- De l'apprentissage à l'auto-apprentissage :

Le décodage est une activité qui requiert beaucoup d'attention : lorsqu'il n'est pas encore automatisé, il mobilise tellement de ressources mentales qu'il laisse peu de place à la compréhension. C'est pourquoi il est crucial d'automatiser rapidement l'identification des mots, en construisant un lexique orthographique mental (mémorisation des formes écrites des mots). Une fois une activité automatisée, elle devient rapide et peu coûteuse sur le plan cognitif.

³⁶ AGGOUN, S. (2024). L'image numérique au service de la compréhension de l'écrit. *Revue Afak Des Sciences*, 09(04), p 601-603. (Consulté le 16-1-2025)

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

Il est possible d'effectuer simultanément deux activités automatisées, ou bien une automatisée et une non automatisée, mais très difficilement deux activités qui demandent toutes deux un fort investissement attentionnel. D'où l'importance de maîtriser efficacement le lexique orthographique et de continuer à l'enrichir tout au long de la scolarité.

Ce lexique orthographique se développe graduellement. Le décodage des mots nouveaux permet de découvrir la variété des relations entre graphèmes et phonèmes selon leur contexte. Peu à peu, l'élève dépasse les associations de base et apprend à relier des groupes de sons à des groupes de lettres (segments de mots), mettant en place un véritable mécanisme d'auto-apprentissage. Les mots rencontrés fréquemment sont plus facilement mémorisés, contribuant à la consolidation du lexique orthographique mental. Plus un mot est souvent rencontré, plus son identification devient rapide et automatique.

À la fin du cycle II ou au début du cycle III, les élèves disposent généralement d'un lexique orthographique déjà étoffé. Pour assurer une bonne compréhension en lecture, ces mots doivent être reconnus avec fluidité, sans hésitations ni confusions. Si ce n'est pas le cas, des exercices ciblés doivent être proposés pour améliorer la vitesse et la précision dans le traitement des mots. Pour certains élèves en difficulté, la lecture reste très fragmentée et sujette à erreurs. Pour ceux-ci, y compris au cycle III, il est essentiel de travailler à la fois la décomposition (pour la rendre plus rapide et plus fiable) et la reconnaissance visuelle des mots.

- **Apprendre à comprendre des textes écrits :**

Même si la maîtrise du code est une étape indispensable, elle n'est qu'un moyen pour atteindre le véritable objectif de la lecture : comprendre. Cela implique que le décodage ne sollicite plus l'attention des élèves, mais aussi que la compréhension ait fait l'objet d'un enseignement spécifique. Comprendre un texte, c'est construire mentalement une représentation de ce qu'il exprime. Ce processus demande de l'attention, parfois un effort considérable pour intégrer et articuler divers types d'informations afin d'en faire une représentation cohérente.

La compréhension mobilise des compétences dans le traitement du vocabulaire, de la syntaxe au niveau de la phrase, ainsi que de la structure globale du texte. Elle fait également appel à l'ensemble des connaissances préalables du lecteur, qui lui permettent de combler les implicites du texte grâce à des inférences.³⁷

³⁷ (Observatoire national de la lecture, Inspection générale de l'éducation nationale, & Groupe de l'enseignement primaire. (2005). L'apprentissage de la lecture à l'école primaire (Rapport n° 2005-123). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.)

4. Les difficultés du processus de lecture :

La lecture est une compétence fondamentale, indispensable à la réussite scolaire des élèves. Elle représente la base de la majorité des apprentissages, en permettant aux apprenants d'accéder aux connaissances dans de nombreuses disciplines.

Néanmoins, un grand nombre d'élèves rencontrent des difficultés en lecture susceptibles de freiner leur progression dans d'autres matières, et pouvant entraîner de la frustration ainsi que des obstacles dans leur parcours scolaire.

Ces difficultés peuvent survenir à tous les niveaux : dès les premières années d'école, au collège, au lycée, voire à l'université. Toutefois, avec un accompagnement approprié et des approches pédagogiques adaptées, il est possible de les surmonter efficacement.

4.1 Problèmes de décodage :

Le décodage consiste à transformer les symboles écrits en sons et en mots. Cette compétence est essentielle pour lire correctement. Les élèves ayant du mal à décoder peuvent éprouver des difficultés à lire avec exactitude et fluidité, ce qui affecte leur compréhension globale du texte.

➤ Les difficultés de décodage courantes incluent :

Problème de correspondance lettre-son :

- Certains élèves peinent à associer correctement les sons aux lettres ou aux combinaisons de lettres correspondantes. Cette difficulté peut entraver la prononciation des mots et la fusion des sons pour former des mots complets.
- Difficultés de syllabation : Décomposer les mots en syllabes est une compétence importante pour le décodage. Les élèves qui n'arrivent pas à identifier et à séparer les syllabes auront plus de mal à lire des mots longs ou complexes.
- Difficultés avec les mots fréquents : Les mots fréquents sont censés être reconnus automatiquement, sans nécessiter de décodage. Or, certains élèves rencontrant des problèmes de décodage n'arrivent pas à mémoriser ou reconnaître rapidement ces mots, ce qui ralentit leur lecture.

Les élèves concernés par ces difficultés peuvent lire lentement, faire des pauses fréquentes, hésiter, ou encore deviner les mots qu'ils ne connaissent pas. Cela peut entraîner un sentiment de frustration et diminuer leur confiance en leurs capacités de lecteur.

4.2 Mauvaise compréhension de la lecture :

La compréhension en lecture désigne la capacité à saisir et à interpréter le sens d'un texte écrit. Les élèves rencontrant des difficultés dans ce domaine peuvent éprouver des

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

problèmes à identifier les idées principales, à suivre des récits complexes ou à formuler des déductions à partir des informations lues.

➤ **Les facteurs contribuant à une mauvaise compréhension comprennent :**

- **Manque de connaissances préalables :** Lorsqu'un élève ne dispose pas de connaissances suffisantes sur le thème abordé, il peut avoir du mal à comprendre le texte ou à s'y impliquer. Renforcer ces connaissances à travers des échanges, des vidéos ou des activités concrètes peut contribuer à combler cette lacune.
- **Compétences lexicales limitées :** Un vocabulaire restreint peut freiner la compréhension des notions et des mots essentiels d'un texte. Un enseignement ciblé du vocabulaire, incluant les racines, préfixes et suffixes, peut enrichir le lexique des élèves et améliorer leur compréhension.
- **Difficulté à formuler des inférences :** Certains élèves ont du mal à comprendre ce qui est implicite dans un texte ou à en déduire des informations non dites explicitement. Les aider à repérer les indices contextuels et à se poser des questions pendant la lecture peut favoriser le développement de leurs compétences en inférence.
- **Problèmes liés à la structure du texte :** La compréhension de l'organisation d'un texte (comme les relations de comparaison, de cause à effet, etc.) peut représenter un obstacle pour certains. Un enseignement explicite sur les types de structures textuelles et leur fonctionnement peut permettre aux élèves de mieux analyser et comprendre les textes.

4.3 Manque de fluidité :

La fluidité en lecture correspond à la capacité qu'ont la plupart des enfants à lire un texte de manière précise, fluide, avec une vitesse adaptée et une expression correcte. Un lecteur fluide peut concentrer son attention sur la compréhension du texte, sans être constamment mobilisé par le déchiffrement des mots.

Les élèves ayant des difficultés de fluidité rencontrent souvent des obstacles pour comprendre ce qu'ils lisent, car leur attention reste focalisée sur les sons, les lettres et les mécanismes mêmes de la lecture.

➤ **Les lecteurs peu fluides présentent généralement les caractéristiques suivantes :**

- Lecture lente et difficile.
- Prosodie faible (absence d'intonation ou d'expression).
- Multiples pauses et hésitations.

Une lecture laborieuse peut nuire à la compréhension globale et aux performances scolaires, car les élèves peuvent oublier le début de la phrase ou du paragraphe avant d'en arriver à la fin. Cela peut engendrer frustration, découragement et perte de motivation à lire.

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

4.4 Connaissances limitées en vocabulaire :

Le vocabulaire constitue un élément clé dans la compréhension des textes. Lorsque les élèves disposent d'un lexique restreint, ils peuvent éprouver des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent, car la présence fréquente de mots inconnus vient freiner, voire bloquer, leur compréhension.

Cette situation peut engendrer de la frustration, accentuer les difficultés en lecture et réduire leur intérêt pour les activités de lecture.

➤ Parmi les effets d'un vocabulaire insuffisant, on retrouve :

- Des difficultés à comprendre les textes.
- Une baisse de motivation et d'engagement.

4.5 Manque de motivation et d'engagement :

La motivation joue un rôle déterminant dans le développement de compétences solides en lecture.

Ce phénomène risque d'installer un cercle vicieux : les élèves en difficulté lisent moins, trouvent peu de satisfaction dans la lecture, et tendent à s'en détourner davantage.

➤ Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce manque de motivation :

- Un désintérêt pour les textes proposés.
- Une frustration liée aux obstacles rencontrés.
- Des représentations négatives de la lecture.

➤ Dyslexie :

La dyslexie est un trouble spécifique des apprentissages qui touche principalement la lecture. Elle se manifeste par des difficultés à identifier les mots de manière précise et fluide, des lacunes en orthographe, ainsi que des troubles dans le traitement et le décodage du langage écrit.

Ce trouble est d'origine neurobiologique et ne découle ni d'un déficit d'intelligence ni d'un manque de motivation.

Parmi les manifestations fréquentes de la dyslexie, on peut observer :

- Une difficulté à assimiler les correspondances entre lettres et sons
- Des problèmes pour combiner les sons au sein des mots
- Des confusions entre lettres ou mots proches visuellement (par exemple : b/d, p/q)
- Une lecture lente et pénible
- Une compréhension perturbée par les difficultés de décodage

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

Les élèves dyslexiques ont généralement besoin d'un enseignement structuré, explicite et multisensoriel centré sur la phonétique et les stratégies de décodage. Certaines approches pédagogiques se sont révélées particulièrement efficaces, telles que :

- La méthode Orton-Gillingham : une démarche d'enseignement organisée, progressive et multisensorielle, axée sur les règles phonétiques et les structures du langage.
- Les programmes Lindamood-Bell : des interventions ciblant le développement de la conscience phonémique, l'imagerie mentale des symboles et les compétences en compréhension de texte.
- Les aides technologiques : l'utilisation d'outils comme les logiciels de synthèse vocale, les livres audio ou les correcteurs orthographiques peut faciliter l'accès à l'écrit et soutenir l'apprentissage.

Par ailleurs, des aménagements pédagogiques peuvent être mis en place afin de mieux répondre aux besoins des élèves dyslexiques : allongement du temps imparti pour les évaluations, allègement des lectures obligatoires ou encore recours à des modalités d'évaluation alternatives.

Créer un cadre scolaire bienveillant, structuré et attentif est indispensable pour favoriser leur réussite et renforcer leur confiance en eux.³⁸

³⁸ Evans, A. (2024, June 3). 5 Common Reading Problems of Students. Listening. <https://www.listening.com/blog/common-reading-problems>. (Consulté le 25-1-2025)

SECTION 2 :
L'ÉCRITURE : UNE COMPÉTENCE
ESSENTIELLE À DÉVELOPPER.

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

1. Définition de l'écriture :

L'écriture constitue l'action de produire une représentation permanente du langage humain. Un système d'écriture repose sur un ensemble de symboles associés à des règles permettant de transcrire certains éléments du langage oral, comme le vocabulaire et la syntaxe. Toutefois, la langue écrite peut présenter des spécificités qui la distinguent de toute forme de langue parlée.³⁹

L'écriture est une activité à la fois cognitive et sociale, qui mobilise des processus neuropsychologiques et physiques. Le produit de cette activité, désigné également par le terme « écriture » ou parfois « texte », correspond à une succession de symboles inscrits physiquement, transmis par des moyens mécaniques ou représentés sous forme numérique. La personne chargée d'interpréter ou d'activer ce texte est appelée « lecteur ».⁴⁰

Selon le dictionnaire pratique de didactique du fle de Robert, J-P: « *L'écrit, comme l'oral, suppose l'existence d'un code constitué par l'écriture, définie comme un système normalisé désignant graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée* ». ⁴¹

Écrire constitue un acte de création et de communication par lequel le scripteur exprime ses idées et partage son savoir.

Prenons la définition citée dans le dictionnaire de Cuq, J-P: « *l'écrit est une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur un rapport, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être* ». ⁴²

L'écrit représente ainsi une forme particulière du langage ; il s'agit également de la transformation d'un message verbal en un message graphique.

Le mot « écriture » dérive du latin scriptura ; il désigne la trace écrite du langage oral et constitue un moyen d'exprimer la pensée humaine.

Selon Robert Escarpit : « *l'écriture, telle que nous le concevons ici, n'est ni un médium, ni un code.* ». ⁴³

Il s'agit alors d'un acte de transposition des mots et des idées issus du langage oral en lettres ou en signes graphiques.

³⁹ Harris, Roy (2000). *Repenser l'écriture*. Bloomington : Indiana University Press. p. 185. [ISBN. 978-0-253-33776-4](#). (consulté le 25-1-2025)

⁴⁰ Smith, Dorothy E. (2005). *Ethnographie institutionnelle : une sociologie pour les personnes*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield. pp. [105–108](#). [ISBN 978-0-7591-0502-7](#). (consulté le 26-1-2025)

⁴¹ Robert, J-P (2008). Dictionnaire pratique de didactique du fle .ophrys. Paris, p76.)

⁴² Cuq, j-p. (2003).dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde coll. Asdifle , paris ,Ed.International ,p78.)

⁴³ ESCARPIT, Robert, L'écrit de la communication, collection "que sais-je" presse universitaire de France, 1993,p17. (consulté le 28-1-2025)

Dumont, D, rééducatrice en écriture la définit comme :

« *Le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres pris en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit* ». ⁴⁴

De ce fait, on peut affirmer qu'il existe un lien étroit entre la lecture et l'écriture, puisqu'il est nécessaire de maîtriser le code écrit pour pouvoir lire et comprendre le sens du texte.

En résumé, il est crucial de développer les compétences en lecture pour aider l'écrivain à enrichir ses connaissances, ce qui permettra d'améliorer la qualité de son écrit.

2. Les composantes de l'écriture :

L'écriture est une tâche complexe nécessitant diverses compétences, notamment motrices (globales et fines), cognitives, visuelles, organisationnelles et linguistiques. Il n'est donc pas surprenant que l'écriture soit divisée en plusieurs composantes qui peuvent être évaluées par un ergothérapeute si l'enfant présente des difficultés. Cet article vise à expliquer brièvement ces composantes pour mieux comprendre les interventions en ergothérapie.

➤ **Lisibilité :**

La lisibilité repose sur la compréhension du texte par l'enfant, le parent et l'enseignant. Si le texte n'est pas compris, il est nécessaire de travailler la lisibilité. Celle-ci se divise en plusieurs sous-composantes :

- Formation des lettres : forme, trait d'entrée et de sortie, fermeture/ouverture, majuscule/minuscule, orientation de la lettre, lettres qui montent ou descendent sous la ligne.
- Alignement : les mots doivent être placés correctement sur la ligne et entre les bons interlignes.
- Espacement : les mots doivent être bien séparés, et les lettres à l'intérieur des mots ne doivent pas se confondre.
- Taille des lettres : les lettres doivent être de taille uniforme par rapport aux autres lettres et aux lignes.
- Inclinaison des lettres : les lettres et mots doivent être uniformes en termes d'angle, et non écrits en diagonale.

Une lisibilité parfaite n'est pas nécessaire ; elle doit être suffisante pour que les mots soient compris.

⁴⁴ Dumont, D, (2006), le geste d'écriture –méthode d'apprentissage –cycle 1-cycle 2, paris, édition Hatier, p13.

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

➤ **Vitesse d'écriture :**

La vitesse d'écriture désigne le nombre de lettres écrites par minute. Elle augmente au fur et à mesure que l'enfant progresse dans sa scolarité. Par exemple, en fin de 1^{re} année, la norme est de 15 à 32 lettres par minute, et en fin de 2^e année, de 20 à 35 lettres par minute. Cette augmentation n'est pas linéaire et peut présenter des périodes de poussée et de plateau. Si la vitesse est insuffisante, l'enfant peut avoir du mal à prendre des notes, perdre le fil de ses idées, et éprouver de la frustration, en particulier lorsqu'il se compare à d'autres enfants. Dans ce cas, la vitesse devient un problème nécessitant une intervention.

➤ **Facteurs ergonomiques :**

Les facteurs liés à la position du corps et à la motricité sont également cruciaux pour la performance en écriture :

- Posture à table : hauteur du bureau et de la chaise, stabilité et force du tronc pour maintenir une posture droite.
- Stabilité et mobilité des bras : permet une bonne dextérité pour manipuler le crayon.
- Préhension du crayon : si la prise du crayon est atypique, cela peut affecter la lisibilité et la vitesse d'écriture.⁴⁵

2. Les difficultés de l'écriture :

De nombreux élèves rencontrent des obstacles lorsqu'il s'agit d'écrire : mais que signifie exactement « rencontrer des difficultés en écriture » ? Il est tout à fait normal d'éprouver des difficultés lors de l'apprentissage de l'écriture, car cette activité sollicite un grand nombre de mobilités.

Par ailleurs, l'expression écrite représente dans l'enseignement un levier essentiel pour le développement de l'élève. Elle contribue à la réussite tout au long du parcours scolaire et renforce les aptitudes communicationnelles.

Comment reconnaître qu'un enfant rencontre des difficultés en écriture ?

L'acte d'écrire mobilise simultanément de nombreuses compétences : grammaire, orthographe, formation des lettres, vocabulaire, ponctuation, emploi des majuscules, élaboration du contenu et respect des consignes données par les enseignants.

- La difficulté de la page blanche :

Le premier obstacle est souvent celui de commencer. Se mettre à écrire peut s'avérer complexe, notamment si certaines compétences ne sont pas acquises. L'élève ne sait alors pas par où commencer, ce qui peut générer de l'anxiété : c'est l'angoisse face à la page blanche.

⁴⁵ (Ross-Nicolas, A. (2024, 21 février). [Quels sont les composantes de l'écriture ?]. Axo Physio MDR et St-Émile.) , <https://axophysio.com/quels-sont-les-composantes-de-lecriture/> . (Consulté le 5-2-2025)

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

Dans ce cas, il est important de lui proposer une méthode structurée pour entrer progressivement dans l'activité d'écriture, tout en le rassurant sur ses capacités.

- Des difficultés de formulation :

Les élèves peuvent également rencontrer des problèmes liés à la formulation de leur pensée, tels que :

- La confusion entre l'oral et l'écrit ;
- L'utilisation d'un registre de langue inapproprié ;
- Un manque de cohérence ou de clarté dans l'ensemble du texte.

Les deux premiers éléments traduisent une difficulté à cerner le contexte et la situation d'énonciation, tandis que le troisième renvoie à la manière dont l'élève structure son écrit, ce qui constitue un autre type de difficulté.

- Le manque de vocabulaire :

Un certain nombre d'élèves éprouvent des difficultés à trouver les mots pour écrire. Ce manque touche le lexique et montre une faiblesse dans l'acquisition des compétences langagières. Au collège, et plus encore en Segpa, l'enseignement du vocabulaire est essentiel.

- La peur de se tromper (notamment en orthographe) :

Certaines études indiquent que les élèves préfèrent ne pas écrire plutôt que de risquer de faire des fautes. Ce comportement freine l'entrée dans un processus d'essais et d'erreurs, pourtant essentiel pour l'apprentissage et l'automatisation des compétences en écriture.

- Une cohérence textuelle absente :

Une autre difficulté fréquente est le manque de cohérence dans les productions écrites. Les élèves doivent comprendre qu'une suite de mots n'est pas forcément une phrase correcte. Cela suppose qu'ils aient intégré une forme de « norme minimale » du langage écrit.⁴⁶

3. Les conditions de l'acquisition de l'écriture :

Selon Zesiger (1995) ainsi que Zesiger, Deonna et Mayor (2000), l'acquisition de l'écriture est une tâche motrice particulièrement exigeante, car elle nécessite la production rapide de formes graphiques de petite taille et de forte similarité spatiale. Cela requiert à la fois de la vitesse et de la précision et les points d'appui.

⁴⁶ Plume. (2023, 11 avril). Difficultés en écriture : les stratégies pour aider vos élèves. <https://blog.plume-app.co/tendances-et-education/difficultes-ecriture-strategies/> (consulté le 6-2-2025)

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

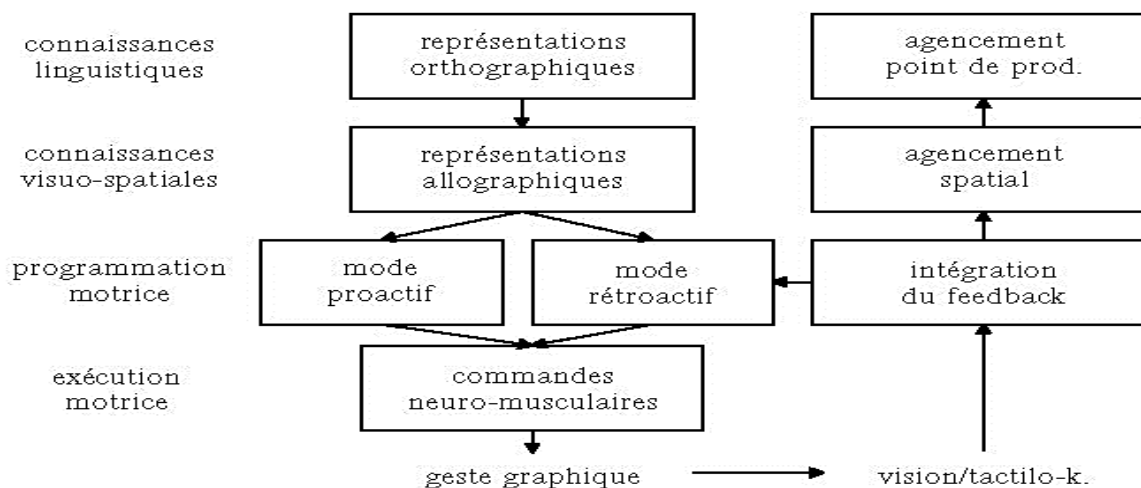


Figure 02 : Schéma représentant les types de connaissances (colonne de gauche), les composants impliqués dans l'apprentissage de l'écriture (colonne centrale) et les fonctions des afférences perceptives (colonne de droite).

Les travaux sur l'acquisition de l'écriture chez l'enfant tout-venant ont montré que la production fluente de séquences de lettres repose sur un vaste ensemble de compétences de différents ordres, comme le montre **la figure 2** : connaissances linguistiques (méta/phonologie, nom et son des lettres, connaissances orthographiques, etc.), connaissances visuo-spatiales (forme des lettres, relations spatiales entre les traits, position des lettres sur la ligne et des lignes dans l'espace graphique, etc.), ainsi que des capacités de programmation et d'exécution motrices (génération de trajectoires, ajustement postural, utilisation des points d'appui, tenue de l'instrument scripteur).

Ces travaux indiquent par ailleurs que l'apprentissage de l'écriture est un processus long et complexe qui débute généralement dès la 3^e année de vie avec le gribouillage et le dessin, se poursuit par la génération de pseudo-écriture pour mener à la copie servile de lettres (notamment pour l'écriture du prénom). Aux alentours de 6 ans, l'enfant apprend à former les lettres dans une séquence fixe et dans une direction spécifique ainsi qu'à les enchaîner les unes aux autres.⁴⁷

⁴⁷ (Zesiger, P. (2003). Acquisition et Troubles de L'écriture. *Enfance*, . 55(1), 56-64. <https://doi.org/10.3917/enf.551.0056>.) <https://shs.cairn.info/revue-enfance1-2003-1-page-56?lang=fr> (consulté le 6-2-2025)

SECTION 3 :
ARTICULER LECTURE ET ÉCRITURE
POUR UN APPRENTISSAGE
EFFICACE.

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

Introduction partielle :

L'écriture, tout comme la lecture, est un outil indispensable tant pour les activités scolaires qu'extrascolaires. Un enfant ne pourrait progresser s'il ne maîtrise pas cet outil. Ainsi, l'enseignement de la lecture et de l'écriture est étroitement lié. En lisant des textes et en connaissant les caractéristiques, les élèves se préparent à les écrire, et en produisant des écrits, en maîtrisant leurs éléments, ils deviennent de meilleurs lecteurs.

1. La relation entre lecture et écriture :

Le lien entre la lecture et l'écriture se renforce à un autre niveau. En effet, les enfants qui commencent à écrire tôt prennent rapidement conscience des lettres, de leur fonction, de leur nom, ainsi que du son correspondant, ce qui leur permet d'apprendre plus vite à identifier des mots par déchiffrement ou par reconnaissance directe, améliorant ainsi leurs compétences en lecture.

Il est cependant nécessaire de différencier l'écriture-graphisme de la production écrite. L'écriture-graphisme intervient lors des séances de lecture et consiste à entraîner les élèves à la graphie des lettres ou à la copie de mots. La lecture, quant à elle, consiste à décoder un texte pour en saisir le sens, tandis que l'écriture consiste à coder un message, de manière à ce qu'un tiers, à un autre moment et endroit, puisse en saisir le sens en le lisant.

Ainsi, l'enseignement de la lecture doit inclure plusieurs composantes : le code (décodage-encodage), la compréhension, et la production d'écrits. La combinaison de ces éléments permet de construire une culture de l'écrit. Cette culture suppose qu'un enfant, en tant qu'apprenant-lecteur, comprenne que toutes les idées et paroles peuvent être transcrites à l'écrit par un adulte lettré ou l'enseignant.

Il est fréquent de voir des élèves de première année réciter des textes simplement en se basant sur leurs illustrations, mais il est difficile pour eux de reconnaître un mot de ces textes ou d'en comprendre le sens.⁴⁸

La relation entre la lecture et l'écriture occupe une place centrale dans les recherches sur la production écrite en classe de langue. Dans la revue *Repères* n°14, Yves Reuter rapporte les discussions sur les interactions entre lecture et écriture qui ont eu lieu lors du colloque **Théodile-Crel** en 1993. Selon lui, une évidence en est ressortie : les interactions entre

⁴⁸ (Bamogo, A., Dah, D., Ouedraogo, D. B., Sanou, D., & Zebango, B. (s.d.). Boîte à outils pour l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture dans les trois premières années de l'école primaire. Sous la coordination de E. Kinda / Remain & A. K. Cologo, avec l'appui de V. Yameogo. Supervision du Groupe GRAFE, Université de Genève.)
<https://www.mediaterre.org/docactu,S0lNQU9saXZpZXIvZG9jcy9ib2l0ZS1hLW91dGlscw==,5.pdf> (consulté le 10-2-2025)

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont indispensables. Toutefois, les débats actuels semblent privilégier davantage la lecture que la production écrite. **Yves Reuter** (1993 : 232) remarque que « *les interactions officielles sont beaucoup plus explicites sur la lecture que sur la production d'écrits* ».

D'après une enquête menée par **Jacinthe Giguere, Jocelyne Giasson** et **Claude Simard** (2002 : 26), les effets positifs de la lecture sur les mécanismes de l'écriture sont multiples, et la lecture joue un rôle essentiel dans le développement des différentes habiletés des apprenants. Les auteurs mentionnent que « *Lire les aidait à se documenter, à trouver des idées, des sujets, des expressions, des références, des modèles ou à apprendre à s'exprimer* ». Ainsi, la lecture permet à l'apprenant de développer des capacités d'analyse, d'observation et de compréhension du texte, ce qui est essentiel pour produire un texte cohérent et compréhensible. Elle aide également le scripteur à prendre du recul par rapport à son propre texte, facilitant ainsi la production d'un texte plus riche et plus structuré en intégrant des caractéristiques du type de texte à produire. Par conséquent, la relation entre la lecture et l'écriture peut être résumée ainsi: « *si tu lis beaucoup, tu as moins de difficulté à écrire* » (Jacinthe Giguere, Jocelyne Giasson et Claude Simard, *ibid* : 36).⁴⁹

2. La lecture et l'écriture à travers les approches et les théories :

- La lecture :

La lecture ne se limite pas à déchiffrer des mots sur une page. C'est un véritable dialogue entre le lecteur et le texte. **Wolfgang Iser**, un grand spécialiste de la théorie de la réception, explique que « *la lecture est un acte créatif où le lecteur complète les vides laissés par le texte grâce à son imagination et son expérience personnelle* » (Iser, 1978).⁵⁰

Cette idée nous rappelle que chaque lecture est unique, car elle dépend de ce que le lecteur apporte au texte.

De la même manière, **Louise Rosenblatt** souligne que « *le sens d'un texte ne réside pas uniquement dans les mots eux-mêmes, mais dans la transaction qui s'établit entre le lecteur et le texte* » (Rosenblatt, 1994).⁵¹

Ainsi, lire, c'est participer activement à la création du sens, et non pas simplement recevoir passivement une information.

⁴⁹ BOUDJERIDA AHLAM, H. R. (2020). La lecture pour l'amélioration de la production écrite chez les élèves de la 1 AS. (consulté le 21-2-2025)

⁵⁰ Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.

⁵¹ Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press. (consulté le 22-2-2025).

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

Sur le plan cognitif, **David Rumelhart** met en avant que « *la compréhension est un processus mental où le lecteur construit une image cohérente du texte en combinant ses connaissances antérieures avec les indices fournis par le texte* » (Rumelhart, 1980).⁵²

Cela explique pourquoi deux personnes peuvent interpréter différemment un même texte, car leurs expériences et savoirs personnels influencent leur lecture.

Dans l'enseignement, ces approches ont conduit à valoriser l'apprentissage des stratégies de lecture, comme la prédiction ou l'inférence, pour aider les élèves à mieux comprendre et apprécier les textes. Elles montrent aussi que la lecture littéraire ne se limite pas à comprendre le sens explicite, mais inclut aussi la capacité à ressentir, imaginer et interpréter.

- L'écriture :

L'écriture est souvent perçue comme une tâche difficile, mais elle est avant tout un processus mental complexe. **Hayes et Flower**, deux chercheurs majeurs dans ce domaine, ont montré que « *écrire est une activité complexe qui nécessite la coordination de plusieurs processus mentaux, notamment la planification, la traduction et la révision* » (Hayes & Flower, 1980).⁵³

Ce modèle nous aide à comprendre que l'écriture n'est pas un acte linéaire, mais un va-et-vient entre différentes phases.

Lev Vygotsky, célèbre psychologue, a ajouté une dimension importante en soulignant que « *le langage intérieur joue un rôle clé dans la planification et le contrôle de notre écriture* » (Vygotsky, 1986).⁵⁴

Cela signifie que l'écriture est aussi un dialogue interne qui guide notre réflexion.

Enfin, **Peter Elbow**, expert en pédagogie de l'écriture, insiste sur l'importance de la révision. Pour lui, « *c'est lors de cette étape que le texte prend vraiment forme et que l'écrivain peut affiner ses idées et son style* » (Elbow, 1998).⁵⁵

Cela invite à voir l'écriture comme un processus évolutif, où chaque version rapproche un peu plus du texte final.

Ces perspectives ont profondément influencé la manière d'enseigner l'écriture, en mettant l'accent sur le développement de stratégies, la planification et la relecture, plutôt que sur la simple correction grammaticale.

⁵² Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Lawrence Erlbaum Associates.

⁵³ Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.

⁵⁴ Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press

⁵⁵ Elbow, P. (1998). *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. Oxford University Press.

3. Le rôle de l'enseignant(e) :

Un enseignant incarne la force motrice du système éducatif mondial. Ce sont ces professeurs qui interagissent avec les élèves et entrent en relation avec les parents. Un enseignant endosse de multiples responsabilités. En effet, son rôle est capital dans nos sociétés. Il façonne la vie des élèves, les inspire, les motive et les guide pour qu'ils puissent avoir un impact positif sur le monde qui les entoure. Un enseignant aide ses élèves à cultiver la passion de l'apprentissage et à appréhender l'importance d'une éducation continue.

- Transmettre les Connaissances : Le Rôle de l'Enseignant dans l'Apprentissage

Le rôle le plus courant d'un enseignant est évidemment de transmettre ses connaissances aux enfants. Les enseignants reçoivent un programme qu'ils doivent suivre en conformité avec les directives de l'État. Ce cursus est suivi par l'enseignant afin que tout au long de l'année, toutes les connaissances pertinentes soient dispensées aux élèves. Les enseignants enseignent aussi de nombreuses manières, notamment par le biais de conférences, des activités en petits groupes et des activités d'apprentissage pratiques.

- Créer un Environnement Scolaire Favorable : Les Activités de l'Enseignant dans la Classe

Les enseignants jouent également un rôle important dans la classe en ce qui concerne l'environnement. Les élèves imitent souvent les actions d'un enseignant. Si l'enseignant prépare un environnement chaleureux et heureux, les élèves sont plus susceptibles d'être heureux également. Un environnement défini par l'enseignant peut être positif ou négatif. Si les élèves sentent que l'enseignant est en colère, ils peuvent réagir aussi négativement et l'apprentissage peut en être altéré. Les enseignants sont responsables du comportement social dans leurs classes. Ce comportement est avant tout le reflet des actions de l'enseignant et de l'environnement qu'elle définit.

- Modéliser des Comportements Exemplaires : Le Comportement d'un Enseignant en Classe

Les enseignants ne se considèrent généralement pas comme des modèles, mais ils le deviennent par inadvertance. En effet, les élèves passent beaucoup de temps avec leur enseignant et par conséquent, l'enseignant devient un modèle pour eux. Cela peut avoir un effet positif ou négatif selon l'enseignant. Les enseignants sont là non seulement pour enseigner aux enfants, mais aussi pour les aimer et prendre soin d'eux. Les enseignants sont généralement très respectés par les membres de la communauté et deviennent donc un modèle pour les élèves et les parents.

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

- Fournir un Encadrement et un Soutien : Le Rôle d'un Enseignant dans l'Apprentissage

Le mentorat est un rôle naturel assumé par les enseignants, qu'il soit intentionnel ou non. Cela peut à nouveau avoir des effets positifs ou négatifs sur les enfants. Le mentorat est un moyen pour un enseignant d'encourager les élèves à s'efforcer de faire de leur mieux. Cela inclut également d'encourager les élèves à aimer apprendre. Une partie du mentorat consiste à écouter les étudiants. En prenant le temps d'écouter ce que disent les élèves, les enseignants leur donnent un sentiment d'appartenance à la classe. Cela les aide à renforcer leur confiance et les aide à vouloir réussir.

- Détecter les Signes de Problèmes : Les Rôles de l'Enseignant en Classe

Un autre rôle joué par les enseignants est un rôle de protecteur. Les enseignants apprennent à rechercher les signes de problèmes chez les élèves. Lorsque les comportements de ceux-ci changent ou que des signes physiques d'abus sont remarqués, les enseignants doivent se pencher sur le problème. Pour conclure, les enseignants doivent suivre les procédures du corps professoral lorsqu'il s'agit de suivre tous les signes de problèmes.

- Être un « Parent Externe » : Le Rôle de l'Enseignant dans la Société

Le rôle d'un enseignant transcende le fait de suivre un plan de cours et un horaire de travail spécifiques. Parce que les élèves et les enseignants passent autant de temps ensemble, l'enseignant devient par inadvertance un « parent externe ». Donc, les enseignants peuvent être des mentors pour aider à mettre l'enfant sur la bonne voie. Dans ce rôle, l'enseignant peut encourager l'élève à être le meilleur possible, et aussi être une source d'inspiration et de conseils pour les élèves.

- Le Rôle Motivationnel de l'Enseignant : Le Rôle de l'Enseignant en Didactique

Les enseignants savent que les élèves motivés sont plus faciles à intéresser ou que les élèves intéressés par l'apprentissage en apprennent davantage. Alors, quel est le rôle de l'enseignant dans la motivation des élèves ? Voici quelques stratégies mises en pratique et éprouvées pour intéresser (et garder) vos élèves intéressés par l'apprentissage :

- Connaissez les noms de vos élèves et utilisez leur nom aussi souvent que possible ;
- Planifiez chaque classe ; n'essayez jamais de copier ;
- Faites attention aux forces et aux limites de chacun de vos élèves. Récompensez leurs forces et renforcez leurs faiblesses ;
- Si possible, définissez votre salle en forme de U pour encourager l'interaction entre les élèves ;

Chapitre 2 : L'acquisition de la lecture et de l'écriture : Un enjeu clé dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère.

- Variez vos stratégies pédagogiques ; utilisez des conférences, des démonstrations, des discussions, des études de cas, des groupes, etc. ;
- Passez en revue les objectifs d'apprentissage avec vos élèves. Assurez-vous que les élèves savent ce qu'ils sont censés apprendre, faire, savoir, etc. ;
- Déplacez-vous dans la salle pendant que vous enseignez ;
- Rendez vos cours pertinents. Assurez-vous que les élèves voient comment le contenu se rapporte à eux et au monde qui les entoure ;
- Soyez expressif. Souriez ;
- Mettez de l'animation dans votre discours ; variez votre hauteur de ton, votre volume ;
- Donnez beaucoup d'exemples ;
- Encouragez les élèves à partager leurs idées et leurs commentaires, même s'ils sont incorrects. Vous ne saurez jamais ce que les élèves ne comprennent pas à moins que vous ne leur demandiez ;
- Gardez un contact visuel et avancez vers vos élèves lorsque vous interagissez avec eux. Hochez la tête pour montrer que vous les écoutez ;
- Donnez aux élèves l'occasion de parler à la classe ;
- Soyez disponible avant le début des cours, pendant la pause et après les cours pour rendre visite aux élèves ;
- Renvoyez les devoirs et les tests aux étudiants dès que possible. Fournissez des commentaires constructifs ;
- Soyez cohérent dans le traitement de vos étudiants ;
- Assurez-vous que vos examens sont à jour, valides et fiables. Liez votre évaluation aux objectifs de votre cours ;
- Prévoyez des cycles de 15 à 20 minutes environ. Les élèves ont de la difficulté à maintenir leur attention après une période plus longue ;
- Impliquez vos élèves dans votre enseignement. Demandez des commentaires.⁵⁶

Donc, le rôle de l'enseignant est bien plus qu'enseigner des connaissances. C'est un guide, un soutien et un modèle pour les élèves. L'enseignant crée un environnement positif, s'adapte aux besoins de chacun et aide à développer la confiance et la motivation.

Pour nous, l'enseignant est aussi un parent extérieur qui accompagne les jeunes dans leur vie, au-delà des cours. C'est une profession noble qui a un vrai impact sur l'avenir, car elle façonne les générations futures.

⁵⁶ Bien Enseigner. (2020, 4 décembre). Les 7 rôles de l'enseignant en classe. <https://www.bienenseigner.com/les-7-role-de-lenseignant-en-classe/> (consulté le 25-2-2025)

LE CADRE PRATIQUE

CHAPITRE 3 :
PRÉSENTATION DU
PROTOCOLE
EXPERIMENTAL

Introduction :

Après avoir approfondi le cadre théorique, qui s'articule autour du concept de la différenciation pédagogique et de son importance dans l'acquisition des compétences en lecture et en écriture chez les élèves du primaire (comme nous l'avons vu dans les deux premiers chapitres), nous passons maintenant à la dimension pratique de notre recherche. Cette partie constitue une tentative sérieuse de répondre à une question cruciale : En quoi la pédagogie différenciée peut-elle améliorer l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les élèves de 3e année primaire ?

Notre objectif ici n'est pas de simplement appliquer des théories, mais d'entrer dans la réalité du terrain, de comprendre comment des stratégies simples et flexibles peuvent générer un changement positif dans la vie de nos élèves. Nous allons procéder à une analyse minutieuse d'une expérience menée dans une classe de troisième année primaire à l'école de Bachen Mabrouk. Cette expérience n'a pas été une simple mise en œuvre d'activités, mais un véritable voyage exploratoire visant à comprendre les besoins de chaque élève et à y répondre de manière innovante et diversifiée.

Dans cette partie, nous présenterons en détail l'établissement scolaire qui a accueilli notre expérimentation, ainsi que les élèves qui y ont participé. Nous expliquerons avec précision les outils utilisés pour collecter et analyser les données, en commençant par les tests préalables et postérieurs, en passant par les grilles d'observation et les questionnaires. Mais plus important encore, nous partagerons avec transparence et objectivité les résultats obtenus, et nous les discuterons afin d'en tirer des enseignements précieux et utiles.

Nous tenterons de répondre à la question centrale : la différenciation pédagogique a-t-elle eu un effet positif sur le niveau des élèves en lecture et en écriture ? A-t-elle contribué à répondre à leurs besoins individuels ? Et comment pourrions-nous généraliser cette expérience à d'autres classes et établissements scolaires ?

Notre but dans ce chapitre n'est pas seulement de présenter des résultats, mais aussi de proposer une vision concrète et réaliste sur la manière d'appliquer la différenciation pédagogique dans nos écoles, et comment elle peut devenir un outil efficace pour améliorer le niveau de nos élèves et leur permettre d'acquérir les compétences en lecture et en écriture avec confiance et maîtrise.

C'est dans cette perspective que nous allons, dans les pages qui suivent, détailler les différentes étapes de notre protocole expérimental : depuis la présentation de l'établissement et des élèves concernés, jusqu'à la description des outils de collecte de données et l'analyse des

résultats obtenus. Chaque élément sera abordé avec rigueur et clarté, afin de rendre compte fidèlement du déroulement de notre expérience et des enseignements que nous en avons tirés.

1. Les objectifs de la recherche et la méthodologie adoptée :

- Les objectifs de la recherche :

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes fixés plusieurs objectifs spécifiques, qui visent à explorer en profondeur l'impact de la pédagogie différenciée sur l'acquisition des compétences en lecture et en écriture chez les élèves de 3^{ème} année primaire. Les objectifs principaux sont les suivants :

- Analyser la manière dont la pédagogie différenciée est appliquée par l'enseignante dans une classe où les élèves ont des niveaux hétérogènes, et comment cette approche contribue à l'amélioration de la compréhension en lecture et en écriture.
- Observer le développement des compétences des élèves à travers leur participation active et leur engagement pendant les séances de lecture et d'écriture, et comment les stratégies différenciées peuvent favoriser cette évolution.
- Évaluer l'efficacité des techniques utilisées pour répondre aux besoins individuels des élèves, et identifier les obstacles ou les facteurs favorisant leur réussite dans l'apprentissage du français.

- La méthodologie adoptée :

Pour cette recherche, nous avons choisi une **approche qualitative**, principalement basée sur l'observation directe en classe. Cette approche nous permet de recueillir des données détaillées et riches sur les comportements des élèves et les pratiques pédagogiques de l'enseignante dans un environnement naturel. En plus d'une interview de la même enseignante dans le but d'affiner davantage les réponses du questionnaire. **Une approche quantitative** dans la distribution d'un questionnaire à la même enseignante est suivie par souci de complémentarité.

a) Type de recherche :

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une **étude de cas** qui se concentre sur une classe spécifique de 3Ap. Nous avons choisi cette approche car elle nous permet d'observer de manière approfondie l'interaction entre les élèves et l'enseignante, ainsi que l'application concrète des principes de la pédagogie différenciée.

b) Démarche méthodologique :

La méthodologie adoptée repose sur une **immersion directe** dans la classe observée. Nous avons assisté aux séances de manière passive, sans intervenir dans les dynamiques de la

classe. Cette observation naturelle est essentielle pour comprendre comment les élèves réagissent aux différentes méthodes d'enseignement.

c) Justification du choix :

Le choix de cette classe de 3Ap est justifié par le fait que les élèves y apprennent le français pour la première fois, un contexte particulièrement pertinent pour observer les effets de la pédagogie différenciée. En effet, ce niveau est souvent marqué par une grande diversité de compétences parmi les élèves, ce qui fait de cette expérience un terrain idéal pour tester l'efficacité de stratégies pédagogiques adaptées à chaque profil.

2. Présentation du cycle choisi :

Nous avons choisi d'intervenir auprès des élèves de troisième année primaire. C'est un niveau clé dans le parcours scolaire, notamment parce qu'il marque le début réel de l'apprentissage structuré de la langue française pour de nombreux élèves.

Ce cycle se caractérise par une grande diversité de profils : certains élèves arrivent avec quelques bases, tandis que d'autres découvrent la langue pour la première fois. Cela demande donc à l'enseignant d'adopter des approches flexibles et adaptées aux différences individuelles.

Notre choix s'est porté sur ce niveau car il offre un terrain riche pour observer l'impact de la pédagogie différenciée, notamment dans le développement des compétences en lecture et en écriture, où les écarts de niveau sont souvent visibles et significatifs.

3. Présentation de l'établissement :

L'expérimentation a été menée à l'école primaire Bachen Mabrouk, une école publique située dans une zone rurale de la Wilaya de Bordj Bou Arréridj, plus précisément dans la Daira de Bordj Zemoura, Commune de Tassamert.

4. L'échantillonnage :

En ce qui concerne l'échantillonnage, une seule classe de troisième année primaire a été choisie parmi les deux existantes à l'école primaire Bachen Mabrouk, en vue de servir de terrain pour l'expérimentation et l'observation.

Cette classe est composée de 29 élèves, dont 15 filles et 14 garçons, âgés entre 8 et 9 ans. Comme dans toute classe ordinaire, on observe une hétérogénéité marquée dans les niveaux et la capacité d'assimilation des élèves : certains maîtrisent déjà des compétences acceptables, voire très bonnes, tandis que d'autres rencontrent encore des difficultés.

Cette diversité nous a permis de recueillir des observations variées sur les besoins spécifiques des élèves et leurs réactions face aux activités proposées. Elle constitue un point central et essentiel pour tester les principes de la pédagogie différenciée, et évaluer son impact

sur l'acquisition des deux objectifs fondamentaux de toute langue étrangère : la lecture et l'écriture.

5. La collecte des données :

Dans cette étude, nous allons utiliser plusieurs méthodes pour collecter des données qui nous permettront de comprendre l'impact de la pédagogie différenciée sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les élèves de la classe de 3ème année primaire. Ces méthodes nous aideront à observer comment les élèves réagissent aux différentes approches pédagogiques et à mieux cerner les ajustements à apporter.

5.1. L'observation :

L'observation est une des méthodes principales que nous allons utiliser pour recueillir des informations. Cela nous permettra de suivre l'attitude et la participation des élèves lors des activités de lecture et d'écriture. Nous allons observer comment chaque élève comprend les consignes, s'il rencontre des difficultés ou non, et comment il aborde les différentes tâches. En prenant des notes sur leur comportement, nous pourrons mieux saisir l'impact de la pédagogie différenciée sur leur apprentissage.

5.1.1. Outils d'observation :

Pour rendre cette observation plus structurée et plus utile, nous allons utiliser une grille d'observation. En remplissant cette grille après chaque session, nous aurons une vue d'ensemble des compétences de chaque élève et pourrons comparer les progrès réalisés à chaque étape du processus. Nous serons donc en mesure d'ajuster nos méthodes d'enseignement en fonction des besoins observés

5.2. Le questionnaire :

Le questionnaire est un outil utilisé pour recueillir des informations de manière organisée. Il se compose d'une série de questions logiquement liées, conçues pour collecter des données chiffrées et comparables auprès d'un groupe de personnes bien défini,⁵⁷ et axées autour des hypothèses de départ.

Nous allons aussi distribuer des questionnaires aux enseignants pour recueillir leurs impressions sur l'efficacité de la pédagogie différenciée. Cela nous permettra de mieux comprendre comment l'enseignante perçoit les progrès des élèves et si elle a observé des améliorations dans leur manière d'apprendre la lecture et l'écriture. Les questionnaires seront conçus pour explorer ses opinions sur les méthodes d'enseignement et sur un ajustement effectué en fonction des besoins des élèves.

⁵⁷ <https://www.qualtrics.com/fr/gestion-de-l-experience/brand/enquete-questionnaire> (consulté le 4-3-2025).

Les retours obtenus grâce à ces questionnaires nous fourniront des informations précieuses qui viendront compléter les données recueillies à travers l'observation et nous aideront à ajuster nos pratiques pédagogiques.

5.3. Des entretiens avec l'enseignante :

Enfin, des entretiens seront réalisés avec l'enseignante afin d'approfondir sa perspective sur la mise en place de la pédagogie différenciée. Nous chercherons à comprendre comment elle a organisé les activités de classe, comment elle a adapté son enseignement pour répondre aux besoins spécifiques des élèves et comment elle a observé les progrès des élèves. Ces entretiens permettront de mieux comprendre les défis et les succès rencontrés lors de l'application de cette approche pédagogique, ainsi que les défis et les obstacles rencontrés.

6. L'organisation spatiale de la classe :

La classe est organisée avec quatre rangées verticales de tables. Les premiers rangs sont réservés aux élèves ayant des difficultés en vue ou d'audition, ce qui permet à l'enseignante de mieux gérer les besoins spécifiques de chaque élève. Cette disposition aide également l'enseignante à maintenir un contrôle efficace de la classe, tout en permettant un suivi personnalisé des élèves.

Un affichage mural est présent pour chaque unité pédagogique, ce qui aide les élèves à suivre plus facilement les leçons et à mémoriser les informations. Cette organisation spatiale soutient la mise en place de la pédagogie différenciée, en permettant une meilleure interaction entre les élèves et l'enseignante, tout en répondant aux besoins individuels.

7. Le programme de la 3ème année primaire :

Le cadre général du programme :

Le programme de la 3ème année primaire repose sur une pédagogie de projet. L'année est divisée en quatre projets, chacun composé de trois séquences.

- Projet 1 : Vive l'école !

Séquence 1 : Bonjour ! Au revoir !

Séquence 2 : Je m'appelle Nadir.

Séquence 3 : J'aime l'école.

- Projet 2 : En famille !

Séquence 1 : Nous sommes une famille.

Séquence 2 : Qu'est-ce que tu veux manger ?

Séquence 3 : Tu as quel âge ?

- Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence 1 : À la ferme.

Séquence 2 : Où est mon chien ?

Séquence 3 : Qu'est-ce que tu fais ?

- **Projet 4** : À la campagne.

Séquence 1 : Je vais à la campagne.

Séquence 2 : Nous planterons un arbre.

Séquence 3 : Quelle belle journée à la campagne !

Cette structure permet de travailler la langue de manière progressive et intégrée, en mettant en relation les compétences de compréhension orale, lecture, écriture et étude de la langue. Les thématiques choisies (l'école, la famille, les animaux, la nature...) sont proches de l'univers de l'enfant, ce qui facilite l'adhésion et la motivation.

La lecture :

- L'apprentissage commence par l'étude des sons et des graphies (phonie/graphie).
- Des mots illustrés sont utilisés pour introduire les sons étudiés.
- Chaque séquence propose un texte court, simple et illustré.
- Chaque unité contient une comptine visant à renforcer la prononciation des élèves.
- La lecture à voix haute est encouragée pour renforcer la fluidité et la prononciation.
- Les textes visent une compréhension globale adaptée au niveau débutant.

L'écriture :

- Les élèves s'entraînent à tracer les lettres en cursive dès les premières séquences.
- Apprendre à différencier l'écriture cursive et l'écriture d'imprimerie en français.
- Des activités de copie et de dictée permettent de renforcer l'orthographe et la syntaxe.
- L'écriture de phrases simples est encouragée à travers des modèles et des consignes guidées.
- Des productions écrites créatives (album, imagier, abécédaire...) valorisent les apprentissages.
- L'écriture est présentée comme un prolongement naturel de la lecture.

L'articulation lecture/écriture :

Ce programme établit une vraie complémentarité entre la lecture et l'écriture. Les sons étudiés sont utilisés à la fois dans les activités de lecture et dans les tâches écrites. Les textes lus servent de modèles pour écrire. Cette cohérence favorise une meilleure mémorisation et permet aux élèves de réutiliser ce qu'ils ont appris dans différents contextes.

Observations pédagogiques :

Le programme tient compte du niveau des élèves débutants et propose une progression claire, répétitive et stimulante. Il favorise l'autonomie de l'enfant à travers des situations concrètes et motivantes. Les activités proposées sont variées et structurées, ce qui permet un apprentissage stable et en profondeur.

À travers cette analyse, nous considérons que le programme offre une base solide pour développer les compétences de lecture et d'écriture chez les élèves de troisième année primaire. Toutefois, en tant qu'étudiants en formation, nous pensons qu'il gagnerait en efficacité si l'on introduisait davantage de différenciation pédagogique. Cela permettrait de mieux répondre aux différences de niveaux, de rythmes et de besoins entre les élèves, et ainsi de garantir à chacun des chances réelles de progrès.

8. Déroulement des séances :

Lors de notre stage, nous avons constaté que la classe de troisième année primaire étudie la langue française pendant trois heures par semaine. Chaque séquence dure trois semaines, et chaque unité s'étend sur environ deux mois.

Avant de commencer à assister aux séances, nous avons élaboré un petit plan de travail, organisé comme suit :

Pour la lecture, nous avons mis l'accent sur les séances suivantes : **orale compréhension** et **orale production**, car elles ont constitué une excellente introduction à la lecture. En effet, la compréhension et l'assimilation orales ont été essentielles avant d'aborder les textes écrits. Nous avons également choisi **la comptine**, qui a favorisé l'amélioration de la prononciation, du rythme linguistique et de la mémorisation du vocabulaire par une voie ludique.

Pour l'écriture, nous nous sommes concentrés sur les activités suivantes : **lecture (extraction et assemblage syllabique)**, un exercice qui a permis de comprendre la construction des mots à partir des syllabes, ainsi que **l'écriture** dans les cahiers de classe et **la copie** de phrases, deux activités qui ont été indispensables pour consolider les compétences graphiques et établir un lien solide entre compréhension et production écrite.

Pour assurer l'articulation entre la lecture et l'écriture, nous avons retenu les séances suivantes : **l'étude des mots illustrés**, car elle a permis d'associer le mot à l'image et de stimuler la compréhension visuelle, et **la dictée**, qui a permis d'évaluer la capacité de l'élève à faire le lien entre les sons entendus et leur transcription écrite.

Et comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons eu recours à l'observation comme moyen de collecte d'informations à travers ces différentes séances.

Dans ce cadre, nous avons conçu une grille d'observation spécifique pour chaque séance, en accord avec les principes de la différenciation pédagogique.

Séance n°1 : (07/04/2025).

Durée : 30 min (08 :00 / 08 : 30).

Activité : Orale compréhension.

Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence 1 : À la ferme.

Acte de parole : Nommer les animaux de la ferme.

Composante de la compétence : Saisir la portée du message oral.

Objectifs d'apprentissage : - Développer les capacités de l'écoute chez l'apprenant.
- Comprendre un message oral en réception.

Matériel didactique : Figurines – Support audio-visuel – Manuel scolaire page 57.

Déroulement de la séance :

L'organisation générale de la séance :

Nous avons constaté que la séance suit une structure pédagogique cohérente, divisée en quatre moments clés : éveil d'intérêt, moment de découverte, observation méthodique et reformulation personnelle, suivis d'une phase d'évaluation. Cela permet de guider les élèves de façon progressive, du rappel jusqu'à la production orale.

Dans un premier temps, l'enseignante a su capter l'attention des apprenants à travers une phase d'éveil d'intérêt en sollicitant leurs connaissances antérieures : elle leur a demandé de citer les noms d'animaux qu'ils connaissaient. Nous avons trouvé cette approche très pertinente, car elle permet non seulement de mobiliser le vocabulaire déjà acquis, mais aussi de créer une ambiance participative et dynamique et d'avoir un aperçu général du niveau personnalisé des élèves.

Ensuite, dans la phase dite « avant l'écoute », l'enseignante a présenté une illustration en posant des questions simples et ouvertes comme « *Que voyez-vous dans l'image ?* » ou « *Où sont-ils ?* ». Cela a permis aux élèves d'exprimer leurs perceptions, tout en activant leur curiosité. Nous avons particulièrement apprécié cette étape préparatoire, car elle favorise la compréhension globale et place l'élève dans un contexte familier en sollicitant chez lui le vouloir de participer par ses propres moyens.

La séance s'est ensuite articulée autour de trois écoutes successives, chacune ayant un objectif précis.

- Lors de la première écoute, les élèves devaient identifier les personnages.

- Pendant la deuxième, ils devaient reconnaître les animaux mentionnés.
- Enfin, la troisième écoute visait à extraire des informations plus détaillées (les œufs, à qui on va les donner, etc.).

Nous avons remarqué que cette progression permet une meilleure assimilation de l'information. Elle tient également compte des rythmes d'apprentissage, ce qui rejoint pleinement les principes de la différenciation pédagogique. Certains élèves comprennent dès la première écoute, tandis que d'autres ont besoin de plus de temps. Ce découpage progressif permet donc à chacun de trouver sa place.

L'enseignante a aussi proposé des moments de reformulation personnelle, où les apprenants étaient invités à exprimer ce qu'ils avaient compris avec leurs propres mots. Nous avons trouvé cet exercice essentiel, car il favorise la construction du sens et donne une réelle place à la parole de l'élève, d'autant plus que les compétences des apprenants, si minimes qu'elles soient, sont mises à contribution.

Enfin, la séance s'est terminée par une courte évaluation vrai/faux visant à vérifier la compréhension finale. Cela nous a permis d'observer comment les élèves réinvestissaient les éléments entendus dans une activité simple, mais ciblée. C'est la phase d'évaluation postérieure en complémentarité avec l'évaluation antérieure citée plus haut.

Nous avons également noté que face à certaines incompréhensions, notamment dues à la nouveauté de la langue française pour ces apprenants, l'enseignante n'hésitait pas à recourir à la langue maternelle (Arabe) pour clarifier un point. Cette pratique, bien que marginale, nous a semblé justifiée dans le cadre d'une pédagogie différenciée soucieuse de l'accessibilité pour tous. Qui plus est, le but pédagogique doit être de mise en ce que tous les moyens efficaces doivent être mis en œuvre, sans perdre de vue la pratique de la langue française tant en écoute qu'en production linguistique (oral & écrit).

Séance n°2 : (07/04/2025).

Durée : 30 min (08:30 / 09:00).

Activité : Production orale.

Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence 1 : À la ferme.

Acte de parole : Nommer les animaux de la ferme.

Composante de la compétence : Dire pour s'approprier la langue.

Objectifs d'apprentissage : - Amener l'élève à produire un énoncé contenant des actes de parole.

- Réemployer les actes de parole de façon intelligible.

Matériel didactique : Illustrations - Manuel scolaire page 57.

Déroulement de la séance :

Éveil d'intérêt :

Nous avons remarqué que l'enseignante commençait par activer les acquis antérieurs des élèves à travers un rappel des personnages de la séance précédente (compréhension orale). Cette étape est essentielle pour réactiver la mémoire des élèves et créer un lien logique entre les séances.

Moment de découverte :

Nous avons observé que les élèves étaient invités à observer l'image et écouter une première partie du dialogue. Cette étape stimule à la fois la mémoire visuelle et auditive, ce qui est très pertinent surtout pour des apprenants débutants. Nous avons noté que les réponses des élèves étaient bien accueillies, renforçant ainsi la confiance en soi. C'est l'importance de la houlette de l'enseignant stimulant ses apprenants, les dirigeant, et corrigeant leurs erreurs source de progrès progressif et sûr au fil du temps.

Observation méthodique :

Ici, l'enseignante pousse plus loin l'analyse du dialogue en insistant sur les répliques à mémoriser et en encourageant le travail de groupe. Nous avons vu que les élèves participaient activement, chacun essayant de retenir les tours de parole. Ce travail en sous-groupe prépare les élèves à la reformulation et favorise la coopération. Toujours dans un esprit rassembleur, l'individualité sert la collectivité et vice versa.

Reformulation personnelle :

Nous avons remarqué que les élèves étaient incités à reformuler et à jouer le dialogue entre camarades. Cette étape est essentielle car elle leur permet de s'appropriier le contenu langagier et de le reproduire de manière autonome. L'enseignante intervient pour corriger la prononciation et encourager les plus timides.

Évaluation :

La séance se clôt par une évaluation formative, qui consiste à observer la qualité de la production orale (fluidité, justesse, prononciation). Nous avons vu que l'enseignante valorisait les efforts et encourageait les élèves, même s'ils font des erreurs, ce qui est en accord avec les principes de la différenciation pédagogique.

Dans l'ensemble, nous avons trouvé que cette séance est bien structurée et adaptée au niveau des élèves. Elle met en œuvre plusieurs dimensions de la différenciation pédagogique :

prise en compte des acquis antérieurs, travail en groupes, accompagnement personnalisé, diversité des supports (visuel, auditif, oral), et évaluation bienveillante.

Séance n°3 : (16/04/2025).

Durée : 1 heure (13 :00 / 14 :00).

Activité : Comptine (À la campagne).

Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence 1 : À la ferme.

Composante de la compétence : Répéter les mots pour les retenir, tout en chantant la comptine.

Objectifs d'apprentissage : - Amener l'apprenant à mémoriser une chanson.

- Améliorer la prononciation des apprenants.

Matériel didactique : Support audio-visuel -Manuel scolaire page 63

Déroulement de la séance :

Contrôle du prérequis :

- L'enseignante amorce la séance par une comptine connue "Nous allons au bois", ce qui sécurise l'élève.

- Elle fait un lien logique avec l'activité du jour.

Nous voyons ici un bon réflexe de praticienne : activer les connaissances antérieures pour faciliter l'ancrage des nouveaux apprentissages. Cela montre que l'enseignante connaît ses élèves et leur progression.

Moment de découverte :

- Elle montre l'image du manuel et pose des questions ouvertes comme : Que voyez-vous ? puis elle valorise toutes les réponses.

Nous apprécions cette approche inductive. L'enseignante ne donne pas directement les réponses, elle crée un climat de confiance où chaque élève peut s'exprimer librement. C'est une posture de guide plus que de donneuse de savoir dans un climat de liberté guidée.

Moment d'observation méthodique :

- Elle met les élèves en contact avec l'audio ou la vidéo et demande une première écoute active.

- Elle mime ou accompagne la chanson avec des gestes, et incite les élèves à faire pareil.

- Elle relance une deuxième écoute plus active avec mouvements synchronisés à la mélodie.

Nous constatons que l'enseignante est dans une posture très active. Elle ne se contente pas de faire écouter : elle incarne la chanson, la vit, et par là, elle entraîne les élèves avec elle. Ce rôle de modèle est crucial à cet âge. Elle fait aussi appel à la mémoire auditive, visuelle et kinesthésique, ce qui est constitué un très bon point où enseignant et apprenant (élève)

réagissent au contenu pédagogique avec entrain nourri d'atmosphère de confiance, de liberté et de guidage.

Moment de reformulation personnelle :

- Elle invite les élèves à compléter des vers et propose des répétitions par segments puis elle anime une récitation en groupe.

C'est ici que l'on sent l'objectif linguistique : elle pousse à l'appropriation du lexique et des structures. Elle varie les techniques (incomplétions, répétitions, groupe), ce qui maintient l'attention. Elle reste bienveillante mais exigeante : elle veut qu'on parle juste, et qu'on parle ensemble. Et, tout cet exercice baigne dans l'esprit global de la langue enseignée, en l'occurrence le français.

Moment d'évaluation :

- Elle demande des récitations individuelles et organise un concours de récitation. C'est l'émulation, ô combien utile humainement et en apprentissage.

- Elle encourage la mémorisation.

Cette étape montre qu'elle valorise l'effort. Elle donne une reconnaissance symbolique à l'investissement des élèves (concours, éloge), ce qui est très motivant. Nous devrions tous penser à ritualiser ce type d'évaluation positive dans nos pratiques car la nature humaine se motive progressivement et parfois subitement et d'un coup lorsqu'elle est accompagnée, comprise, récompensée.

Nous saluons la richesse de l'approche : multisensorielle, progressive, motivante. L'enseignante a un rôle actif, mais sait aussi se mettre en retrait pour laisser émerger les voix et les idées des enfants. Elle varie ses stratégies tout en gardant un fil conducteur clair.

Nous pourrions suggérer de prévoir une activité de consolidation écrite (dessin de la scène, coloriage des animaux, jeu de classement). Cela aiderait les élèves visuels à mieux fixer le vocabulaire.

Une différenciation pour les élèves plus lents serait aussi à penser (répétitions guidées, binômes mixtes...).

Séance n°4 : (13/04/2025).

Durée : 1 heure (08 :00 / 09 :00).

Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence 1 : À la ferme.

Activité : Écrit réception (lecture : extraction + montage syllabique).

Thème : les phonèmes [s],[z].

Composante de la compétence : Discriminer les sons au niveau phonique et graphique.

Objectifs d'apprentissage : - Reconnaître et identifier la correspondance phonique et graphique des sons [s] / [z]

- Maîtriser les mécanismes de lecture par le montage des syllabes.

Matériel didactique : Manuel scolaire page 60 - Ardoises.

Déroulement de la séance :

Phase d'éveil de l'intérêt :

Elle a affiché une illustration liée au dialogue et a demandé aux élèves de décrire ce qu'ils voyaient. Elle a ensuite présenté les prénoms des personnages : Oncle Slimane, Sami, Zineb.

Nous avons apprécié cette entrée en matière visuelle et orale. L'enseignante a su capter l'attention des élèves en sollicitant leurs connaissances antérieures et leur expression orale. C'est une manière dynamique de démarrer la séance.

Ce choix permet à différents profils d'élèves d'entrer dans la séance :

- Les visuels sont stimulés par l'image.
- Les auditifs bénéficient de la répétition orale.
- Les élèves plus timides ou en difficulté peuvent participer plus facilement à l'oral sans pression, car les réponses sont ouvertes. Une diversité de démarches dans l'unité de but.

Phase de découverte du dialogue :

Elle a lu un court dialogue entre Sami et Zineb, puis a demandé aux élèves d'identifier les personnages et de répondre à des questions simples sur le contenu.

Le choix d'un dialogue court et contextualisé est adapté au niveau. Il facilite la mémorisation et encourage la participation orale. L'enseignante rend l'activité vivante, ce qui crée une atmosphère propice à l'apprentissage visant sous le temps et l'espace le plus complexe et le plus difficile.

Nous avons remarqué que le dialogue était repris en jeu de rôle. Cela favorise l'engagement des élèves qui apprennent par le jeu ou qui ont besoin de bouger pour mieux comprendre. De plus, les élèves moins performants peuvent s'appuyer sur le groupe pour s'exprimer. Ajoutons aussi que la conversation en général fait office de bon guide grâce à son pouvoir divertissant et interactif.

Observation méthodique (travail sur les syllabes) :

Elle a affiché et lu les mots repères "Sami" et "Zineb", qu'elle a ensuite décomposés en syllabes :

Sa/mi , Zi /neb.

Puis, elle a présenté une série de syllabes contenant les phonèmes [s] et [z] à lire collectivement

La progression est claire : du mot global au détail syllabique. L'enseignante guide les élèves à travers une lecture syllabique répétée, ce qui ancre bien la conscience phonologique dans un bain linguistique presque spontané.

- Les élèves avancés peuvent être sollicités pour lire seuls certaines syllabes.
- Les élèves en difficulté peuvent bénéficier de l'appui du groupe ou de l'enseignante qui répète plus lentement.
- L'enseignante semble aussi utiliser le geste (lecture dans l'air), ce qui est une excellente pratique pour les élèves kinesthésiques.

Reformulation personnelle (exercices d'écoute) :

Elle a demandé aux élèves de lever la main chaque fois qu'ils entendaient le son [s], dans des mots illustrés (souris, salade, sardines...).

Cet exercice est très interactif. Il mobilise l'attention auditive des élèves tout en sollicitant leur corps. C'est une excellente manière de vérifier la discrimination phonologique de manière ludique.

- Les élèves qui ont du mal à écrire ou à s'exprimer oralement peuvent briller dans cet exercice corporel.
- L'enseignante s'adapte potentiellement à ceux qui ont besoin de temps en répétant lentement plusieurs fois les mots.
- C'est une belle façon de varier les canaux d'apprentissage, captant attention et évitant et créant de la motivation.

Moment d'évaluation (chasse aux mots et écriture) :

Elle a organisé une chasse aux mots contenant les sons [s] et [z], puis elle a lancé une activité d'écriture des lettres sur l'ardoise et dans l'air.

La transition vers la production écrite est fluide. L'activité est bien rythmée et progressive : de la chasse auditive à l'écriture gestuelle, puis à l'écriture fine.

- L'écriture dans l'air permet aux élèves moins à l'aise avec le geste graphique de s'entraîner sans stress.
- L'utilisation de l'ardoise permet à chacun d'écrire à son rythme et de corriger sans gêne.
- Les élèves plus avancés auraient pu être encouragés et incités à écrire des mots entiers avec les phonèmes cibles, pour aller plus loin.

À travers cette séance, nous avons observé une enseignante structurée, attentive aux rythmes des élèves, et cherchant visiblement à varier ses approches pour toucher tous les profils. Elle en applique plusieurs principes clés :

- Multimodalité (visuel, auditif, kinesthésique).

- Activités progressives et actives.
- Participation collective sans jugement.
- Liberté d'interagir à différents niveaux selon ses capacités.

Séance n°5 : (23/04/2025).

Durée : 1 heure (13:00 / 14:00).

Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence 1 : À la ferme.

Activité : Copie d'une phrase en cursive.

Composante de la compétence : Maîtriser le système graphique du français.

Objectifs d'apprentissage : - Recopier des graphèmes en cursive en respectant les normes d'écriture

- Amener l'élève à écrire correctement les graphèmes étudiés

Matériel didactique : Manuel scolaire page 62 – Ardoises – cahier de classe.

Déroulement de la séance :

Contrôle des prérequis :

Elle a commencé la séance par un rappel des 4 formes des lettres s et z (minuscule/majuscule – script/cursive). Cela montre qu'elle veut activer les acquis antérieurs avant de passer à la tâche.

Cette étape est bien pensée. Elle établit une continuité avec les apprentissages précédents, et permet aux élèves d'entrer en douceur dans l'activité.

Nous avons apprécié que dans une certaine mesure, la diversité des formes abordées (script/cursive, minuscule/majuscule) permette de solliciter des profils d'apprentissage visuel.

Phase de découverte :

Elle a présenté la phrase : "Zineb donne des grains à la poule rousse." et a demandé aux élèves de l'observer. Ensuite, elle leur a posé des questions (Par quoi commence-t-elle ? Par quoi se termine-t-elle ?).

C'est une façon intelligente de rendre les élèves actifs et d'ancrer l'apprentissage dans le sens. La phrase est riche sur le plan linguistique et graphique, ce qui sert les objectifs de la leçon.

Donc, les questions posées étaient variées en termes de difficulté. Cela permet à chaque élève de participer selon son niveau de compréhension.

Phase d'observation méthodique :

Elle a lu la phrase à haute voix, a fait lire certains élèves, puis a posé une question sur les interlignes nécessaires pour écrire les lettres s et z.

L'approche est progressive et méthodique. Cela aide les élèves à comprendre l'espace graphique à respecter, ce qui est essentiel dans l'apprentissage de l'écriture cursive.

L'enseignante propose d'abord un modèle, puis fait participer les élèves. Elle combine soutien collectif et lecture individuelle, ce qui permet une adaptation aux besoins de chacun, faisant bénéficier tout le monde des capacités de chacun d'eux.

Phase de reformulation personnelle :

Elle a demandé aux élèves de recopier les lettres du jour sur les ardoises, puis la phrase complète. Une correction immédiate a été faite par l'enseignante. Cette étape est bien structurée. Elle permet une première production sans stress, suivie d'un retour immédiat qui aide les élèves à corriger leurs erreurs sans les ancrer. Cette approche rassure les élèves, car ils peuvent essayer sans la peur de l'échec. Le fait de savoir que l'erreur n'est pas sanctionnée, mais corrigée sur le moment, favorise une attitude plus détendue face à l'écrit.

On le voit dans l'usage des ardoises : elles permettent l'essai/erreur et offrent à l'enseignant la possibilité d'intervenir individuellement. Cela représente une différenciation au niveau du rythme et du soutien. Par exemple, certains élèves ont eu besoin de plus de temps pour recopier, tandis que d'autres ont été corrigés individuellement selon leurs besoins spécifiques. Cela montre que l'enseignante s'adapte aux différences entre les élèves en temps réel.

Phase d'évaluation :

Elle a demandé aux élèves de recopier la phrase dans leurs cahiers. Elle a ensuite effectué une correction collective au tableau, suivie d'un passage individualisé pour corriger les erreurs.

La combinaison de correction collective et individuelle est très pertinente. Elle permet d'identifier les erreurs générales puis de traiter les cas spécifiques.

A travers la diversité des modalités d'évaluation. L'enseignante ajuste son accompagnement en fonction des erreurs de chaque élève.

Nous pouvons affirmer que l'enseignante a bien intégré la différenciation pédagogique à chaque étape de la séance. Cela s'est traduit par une meilleure implication des élèves, une progression visible, et un climat de classe serein et motivant.

Séance n°6 : (21/04/2025).

Durée : 1 heure (08:00 / 09:00).

Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence 1 : À la ferme.

Activité : Etude des mots illustrés.

Composante de la compétence : Lire des mots à haute voix.

Objectifs d'apprentissage : - Amener l'apprenant à lire des mots dans des graphies différentes
- Enrichir le lexique de l'élève par des mots illustrés.

Matériel didactique : Manuel scolaire page 61 – Ardoises.

Déroulement de la séance :

Contrôle des prérequis :

Elle a démarré par une révision des sons étudiés [ø], [œ], [au], [eau], [ʃ], [z] et a travaillé les syllabes complexes à l'oral. Pour cela, elle a adapté son approche en variant les supports : répétition collective, utilisation de l'ardoise pour écrire les syllabes, et appui sur les gestes pour représenter les sons.

Nous avons constaté ici une première forme de différenciation pédagogique. Les élèves les plus à l'aise répondaient rapidement à l'oral, tandis que ceux en difficulté bénéficiaient d'un appui visuel et kinesthésique. Ce dosage entre oral, écrit et gestuel permet de s'adapter à différents styles d'apprenants.

Moment de découverte :

Elle a présenté des images en lien avec les mots étudiés (pneu, noyau, oiseau...) pour amorcer la réflexion. Ensuite, elle a guidé les élèves dans la lecture des mots et l'identification du pluriel (marques s/x).

Nous avons apprécié la diversité des supports. L'utilisation d'images concrètes facilite la compréhension des élèves visuels. Elle a également questionné certains élèves individuellement pour s'assurer de leur compréhension, tout en laissant les plus autonomes travailler à partir du manuel. Ce double niveau de guidage est un exemple clair de différenciation profitable à la pédagogie intelligente.

Moment d'observation méthodique :

Elle a présenté des phrases simples et claires, puis a invité les élèves à identifier les sujets et à les transformer. Pendant ce temps, certains élèves travaillaient sur des étiquettes pour reconstituer les phrases.

Nous avons vu ici une belle mise en œuvre du travail en ateliers différenciés. Tandis qu'un groupe manipulait physiquement les phrases, un autre groupe travaillait à l'oral avec l'enseignante. Cela permettait de maintenir tous les élèves engagés, à leur rythme.

Moment de reformulation personnelle :

Chaque élève a lu une phrase à voix haute. Pour certains, elle a proposé une lecture guidée en binôme ou a utilisé des fiches avec un code couleur pour faciliter l'identification des sons.

Ici, la différenciation est manifeste : soutien individualisé, recours à des aides visuelles pour certains, encouragement à l'autonomie pour d'autres. L'enseignante valorisait chaque participation en adaptant ses attentes.

Moment d'évaluation :

Les élèves devaient compléter des phrases. Ceux qui réussissaient rapidement recevaient une fiche de prolongement avec des phrases à reformuler au passé, tandis que d'autres bénéficiaient d'un soutien plus étroit.

Ce moment montre que l'enseignante a anticipé l'hétérogénéité de sa classe. Elle a su proposer une évaluation différenciée, tant dans le contenu que dans l'accompagnement.

Séance n° 7 : (27/04/2025).

Durée : 1 heure (08:00 / 09:00).

Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence 1 : Où est mon chien ?

Activité : Dictée.

Composante de la compétence : Maîtriser le système graphique du français.

Objectifs d'apprentissage : - Recopier des graphèmes en cursive en respectant les normes d'écriture.

- Amener l'élève à établir la correspondance phonie / graphie.

Matériel didactique : Ardoises-Tableau -Cahiers de classe.

Déroulement de la séance :

Contrôle des prérequis :

Elle a commencé par un rappel des syllabes déjà étudiées : **jen – chien – hem**.

Nous avons vu ici une démarche bien structurée, qui permet aux élèves de réactiver des acquis en phonologie. L'enseignante a su capter l'attention dès le départ par une mise en route bien ficelée. Pour les élèves ayant des difficultés, elle a pu s'appuyer sur la répétition orale et la segmentation syllabique. Cette entrée phonologique est une forme implicite de différenciation, car elle permet aux élèves de niveaux variés de participer selon leurs moyens.

Moment de découverte :

Elle a présenté la phrase cible : « Chafik emmène son chien au jardin. » en cursive au tableau, et a amené les élèves à observer sa forme : majuscule, ponctuation, etc.

Ce moment est riche en observation active. Les élèves ont été amenés à formuler leurs propres remarques, ce qui les rend acteurs. Nous avons remarqué que l'enseignante a accepté toutes les réponses, ce qui favorise la participation de tous, même des élèves moins sûrs. C'est

une stratégie d'inclusion très intéressante. De plus, l'affichage en cursive permet aux élèves visuels d'ancrer la forme graphique dans leur mémoire.

Moment d'observation méthodique :

Elle a lu la phrase à haute voix, puis quelques élèves l'ont relue individuellement. Ensuite, elle a mené un petit questionnaire de compréhension sur le contenu de la phrase.

Nous voyons ici un travail double : compréhension et prononciation. L'enseignante a su varier les approches : lecture magistrale, lecture individuelle, interaction orale. Elle a donc adapté son rythme aux capacités des élèves. Les élèves en difficulté ont pu s'appuyer sur les lectures précédentes pour mieux prononcer ou comprendre. Cette diversité dans la manière de présenter une même phrase est une forme souple de différenciation pédagogique.

Moment de reformulation personnelle :

Après avoir effacé la phrase, elle a dicté les mots progressivement en respectant l'intonation et la clarté. Les élèves ont écrit sur leurs ardoises, puis une correction collective a été faite au tableau.

Nous trouvons ce moment très formateur. L'utilisation des ardoises permet à chacun de s'exercer sans pression, avec un retour immédiat de l'enseignant. Elle a aussi pris soin de répéter plusieurs fois les mots, ce qui soutient les élèves qui ont un rythme plus lent. L'acte de corriger collectivement valorise l'erreur comme moment d'apprentissage, ce qui participe à un climat d'apprentissage rassurant et bienveillant.

Moment d'évaluation :

Les élèves recopient la phrase dictée en cursive sur leur cahier. La correction est faite collectivement, puis individuellement si besoin.

L'enseignante a ici proposé une évaluation différenciée dans l'accompagnement. Certains élèves sont corrigés collectivement, d'autres bénéficient d'un suivi individuel. Elle valorise ainsi le travail de chacun tout en assurant un accompagnement ciblé pour ceux qui rencontrent des difficultés. C'est une pratique efficace de différenciation, respectant le rythme et les besoins des élèves.

9. Analyse et commentaire (observation) :

Dans le cadre de notre projet portant sur **l'effet de la différenciation pédagogique sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les élèves de 3ème année primaire**, nous avons eu l'opportunité d'observer plusieurs séances en classe, en utilisant des grilles d'observation conçues à cet effet.

Les données recueillies ont été transformées en graphiques pour mieux visualiser le déroulement des séances, repérer les pratiques différenciées et mesurer leur impact sur la participation et la progression des élèves en lecture et en écriture.

À travers cette analyse visuelle et qualitative, nous cherchons à apporter des éléments de réponse à la question centrale de notre recherche : **en quoi la pédagogie différenciée peut-elle améliorer l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les élèves de 3^{ème} année primaire ?**

Notre analyse ne se limite pas aux chiffres : elle s'enrichit de notre regard de terrain, nourri par notre vécu quotidien en tant que stagiaires dans une classe de primaire.

Séance n° 1 : Orale compréhension.

Le graphique ci-dessous illustre le niveau d'application des éléments de la différenciation pédagogique observés lors de la première séance, après révision des modalités de travail.

Tableau récapitulatif des observations (1):

Élément observé	Objectifs différenciés (adaptation des objectifs selon les niveaux des élèves).	Supports variés (Utilisation de plusieurs types de supports : images, vidéos, manuels...).	Stratégies adaptées (Emploi de méthodes pédagogiques efficaces comme la répétition ou le guidage progressif).	Modalités de travail (Variation des formes de travail (individuel, en groupe...)).	Aide aux élèves (Soutien accordé aux élèves en difficulté).	Reformulation orale (Demande faite aux élèves de reformuler ou d'expliquer ce qu'ils ont compris).
Niveau d'application (sur 1)	0.5	1	1	0.5	1	1

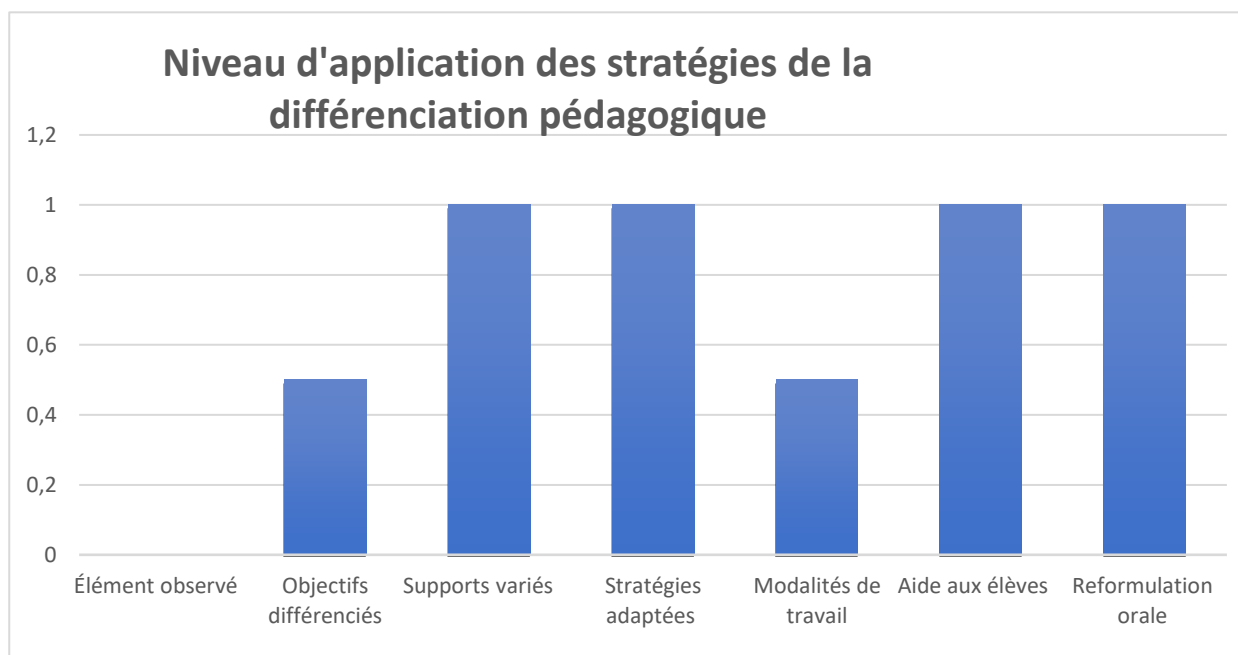


Figure 1 : Niveau d'application des stratégies de différenciation pédagogique, Résultats observés (séance n° 1)

Analyse :

Quatre éléments (**supports variés, stratégies adaptées, aide aux élèves, reformulation orale**) ont obtenu un score complet (1/1), ce qui montre une mise en œuvre efficace de la différenciation. En revanche, deux aspects (**objectifs différenciés et modalités de travail**) ont été appliqués de manière partielle (0.5/1), indiquant des axes d'amélioration possibles pour renforcer l'approche différenciée.

Commentaire :

Ce graphique nous a permis, à nous stagiaires, de mieux cerner l'impact réel des pratiques pédagogiques différenciées en classe. Nous apprécions particulièrement la visualisation des données, qui rend plus lisible l'équilibre entre les points forts et les axes à améliorer. Il nous pousse à réfléchir collectivement sur les manières d'enrichir notre propre pratique. Nous retenons que la différenciation ne se borne pas à multiplier les supports ou à répéter les consignes, mais qu'elle implique une réelle prise en compte des rythmes et profils des apprenants dans chaque étape de la séance. Ce regard critique partagé est un véritable levier pour notre développement professionnel.

Séance n° 2 : Production orale.

Ce graphique est le résultat d'un travail de suivi de deux séances successives. La première étant une séance de compréhension orale, et la deuxième une séance de production orale. Le tableau ci-dessous compare les deux séances selon des critères observés. Bien que ce calcul soit approximatif, dépendant de notre observation rapide mais concentrée, il nous donne une idée globale du rôle de la pratique de la pédagogie différenciée en classe.

Tableau récapitulatif des observations (2):

Élément observé	Attention et écoute	Participation orale	Utilisation du lexique appris	Reformulation	Prononciation	Fluidité de l'expression
Séance 1 (%)	70%	40%	30%	30%	40%	40%
Séance 2 (%)	90%	95%	80%	85%	85%	80%

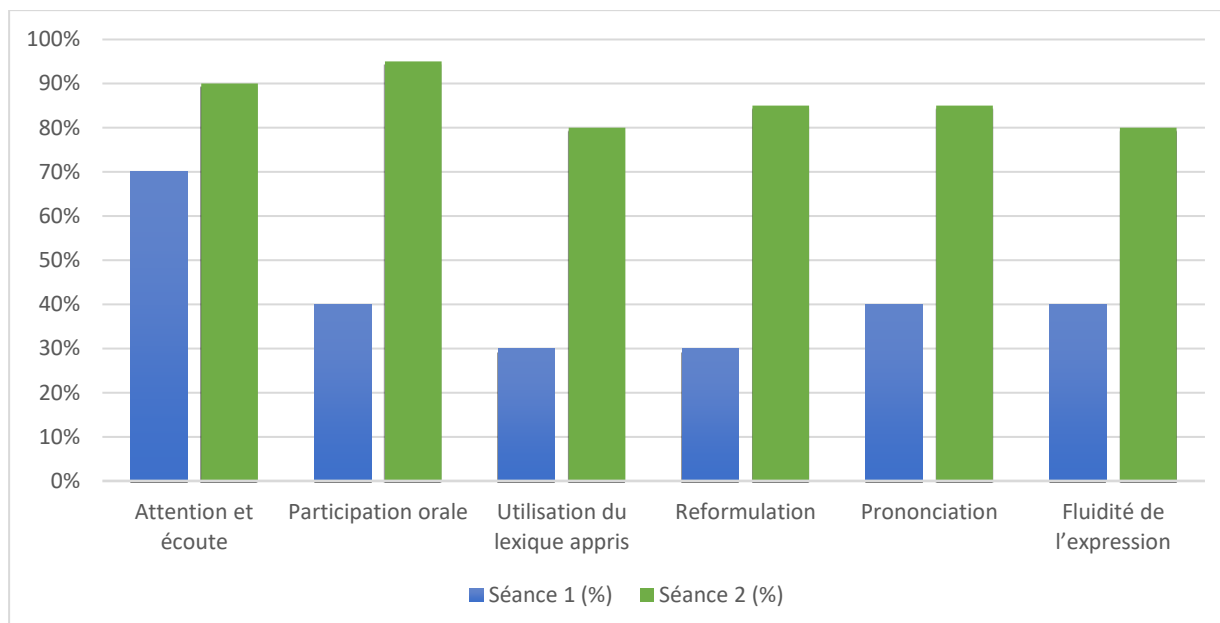


Figure 2 : Comparaison entre la première et la deuxième séance après l'application de la différenciation pédagogique (Séance n° 2)

Analyse :

On observe une nette amélioration dans tous les éléments évalués. Par exemple, la participation orale est passée de 40% à 95%, l'utilisation du lexique de 30% à 80%, et la reformulation de 30% à 85%. La fluidité et la prononciation ont également connu une augmentation significative.

Commentaire :

Nous avons constaté que les efforts fournis dans la première séance ont porté leurs fruits dans la seconde. L'ambiance de classe, la diversité des supports et la stratégie pédagogique ont contribué à cette progression. Les élèves étaient plus confiants et plus investis, ce qui montre l'impact positif de la différenciation pédagogique.

Séance n° 3 : Comptine.

Cette séance autour d'une comptine visait à améliorer la prononciation des élèves à travers une activité ludique et rythmée. Grâce à des outils variés et une approche différenciée, chaque élève a pu participer à son rythme. Le diagramme suivant illustre les niveaux de réponse observés en classe.

Tableau récapitulatif des observations (3) :

Catégorie d'élèves	Réponse satisfaisante	Réponse partielle	Pas de réponse
Nombre d'élèves	18	6	5

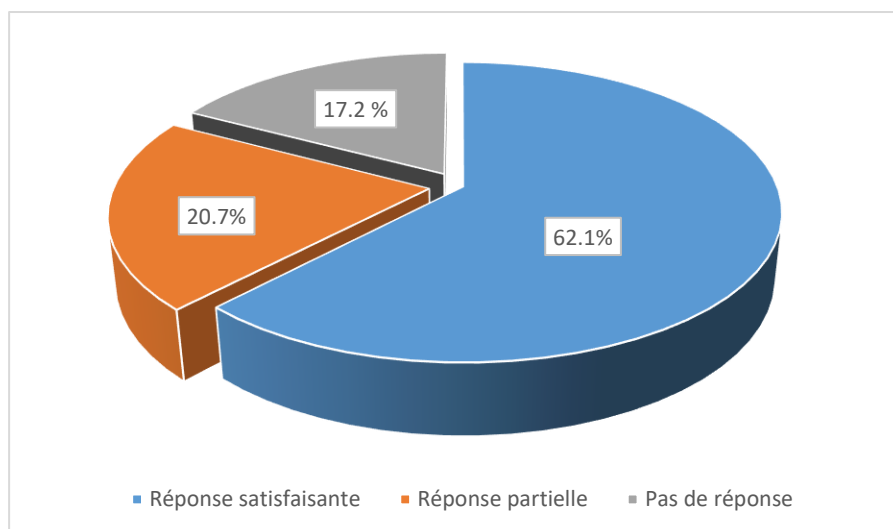


Figure 3 : Répartition des niveaux de participation à la comptine (Séance n° 3).

Analyse :

Le diagramme montre que sur les 29 élèves observés, 18 ont donné une réponse satisfaisante (soit environ 62%), 6 ont répondu partiellement (environ 21%), tandis que 5 élèves n'ont pas répondu (environ 17%). Ces chiffres illustrent une majorité d'élèves ayant bien intégré les éléments de la comptine.

Commentaire :

Nous, les étudiantes stagiaires, avons constaté que cette séance traduisait concrètement l'efficacité de la différenciation pédagogique. L'enseignante a mobilisé des supports variés (audio, image, gestes) pour engager les élèves. Les plus actifs ont été stimulés par le chant et les mouvements, tandis que ceux en difficulté ont bénéficié de répétitions, de guidage et d'un cadre bienveillant. La comptine s'est révélée un outil ludique et riche pour l'appropriation de la prononciation et du vocabulaire aux côtés de son contenu culturel utile.

Séance n° 4 : Écrit réception (lecture : extraction + montage syllabique).

Cette séance de lecture a servi d'introduction pour familiariser les élèves avec les sons [s] et [z] à travers des activités de discrimination phonologique et de montage syllabique. Les résultats observés permettent d'évaluer l'impact des outils de différenciation pédagogique mis en place avant de passer à la séance de copie.

Tableau récapitulatif des observations (4) :

Catégorie	Nombre d'élèves	Pourcentage
Élèves ayant réussi	22	75.9%
Élèves en difficulté	7	24.1%

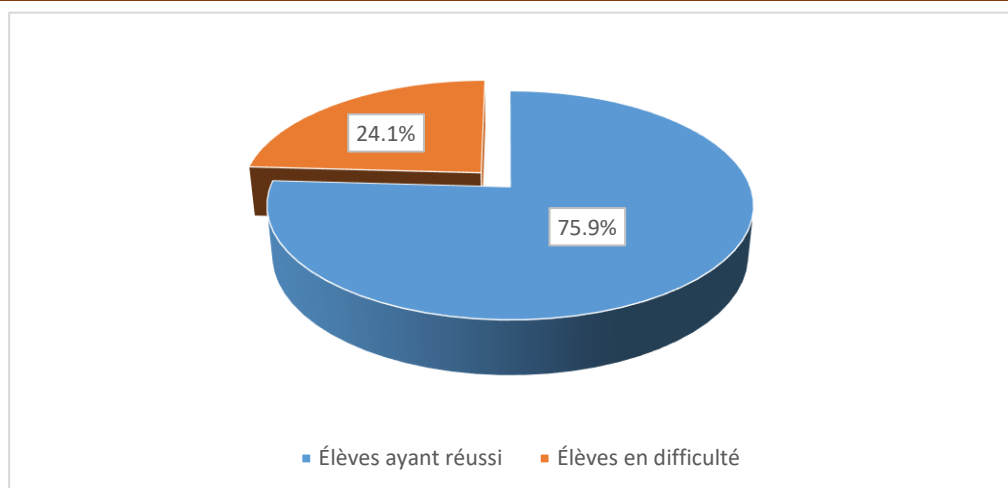


Figure 4 : Résultats de la séance de lecture (extraction / montage syllabique), (Séance n°4).

Analyse :

Sur un total de 29 élèves, 22 ont réussi à distinguer et à monter correctement les syllabes contenant les phonèmes [s] et [z], ce qui représente 75,9% de la classe. 7 élèves (24,1%) ont rencontré des difficultés lors de cette activité.

Commentaire :

Le diagramme illustre une nette majorité d'élèves ayant bien répondu aux objectifs de la séance grâce aux techniques différenciées utilisées : support visuel, lecture dans l'air, répétition collective. Les 7 élèves en difficulté bénéficieront, dans la séance de copie à venir, d'un accompagnement ciblé, basé sur les constats de cette séance. Cela permettra de consolider les acquis phonologiques et de faciliter le transfert vers l'écrit. Le rôle de la différenciation sera donc crucial pour renforcer l'autonomie et la maîtrise progressive de la lecture-écriture. Cette séance de lecture avec des moyens adaptés fera office de préparation à la séance d'écriture (copie) qui suivra.

Séance n° 5 : Copie d'une phrase en cursive.

Cette analyse s'inscrit dans le cadre de suivi d'une séquence pédagogique en 3e année primaire. Après une première séance axée sur la lecture (extraction et montage syllabique), une séance de copie a été organisée afin de mesurer l'impact des acquis orientée vers la maîtrise de l'écriture.

Tableau récapitulatif des observations (5) :

Catégorie	Lecture	Copie
Réussite totale	22	28
Succès partiel / difficultés	7	1

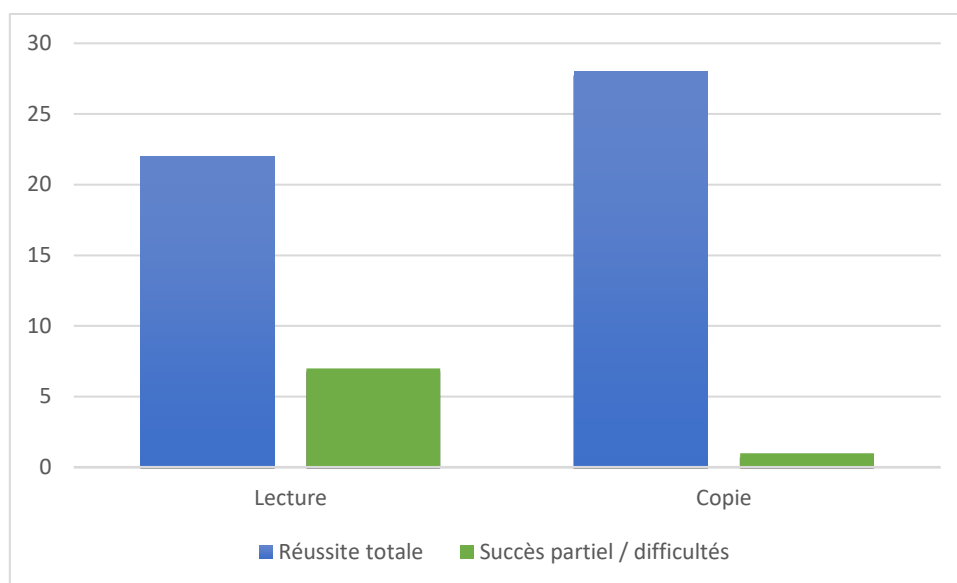


Figure 5 : Comparaison des résultats en lecture et en copie (Séance n° 5).

Analyse :

Lors de la séance de lecture, 22 élèves ont montré une réussite totale tandis que 7 ont rencontré des difficultés. Cependant, lors de la séance de copie, les élèves ont accompli une nette amélioration a été observée avec 28 élèves réussissant complètement la tâche et un seul élève rencontrant encore des difficultés. Cette progression témoigne d'un impact positif de la différenciation pédagogique utilisée dans la première séance.

Commentaire :

L'introduction de la différenciation pédagogique dans la séance de lecture a manifestement facilité la tâche de copie. La variété des supports, le rythme adapté et le recours à l'observation méthodique ont permis aux élèves d'ancrer leurs apprentissages et de les mobiliser efficacement dans une nouvelle activité. Cette continuité a favorisé la consolidation du succès de presque tous les élèves, démontrant la pertinence de cette approche pédagogique

Séance n° 6 : Etude des mots illustrés.

Dans cette partie appliquée, nous allons construire un graphique qui illustre le croisement entre la différenciation pédagogique et son impact sur l'acquisition simultanée de la lecture et de l'écriture lors de la séance étude des mots illustrés.

Tableau récapitulatif des observations (6) :

Compétence	Nombre d'élèves	Taux d'acquisition (%)
Lecture	25	86,2 %
Écriture	28	96,6 %

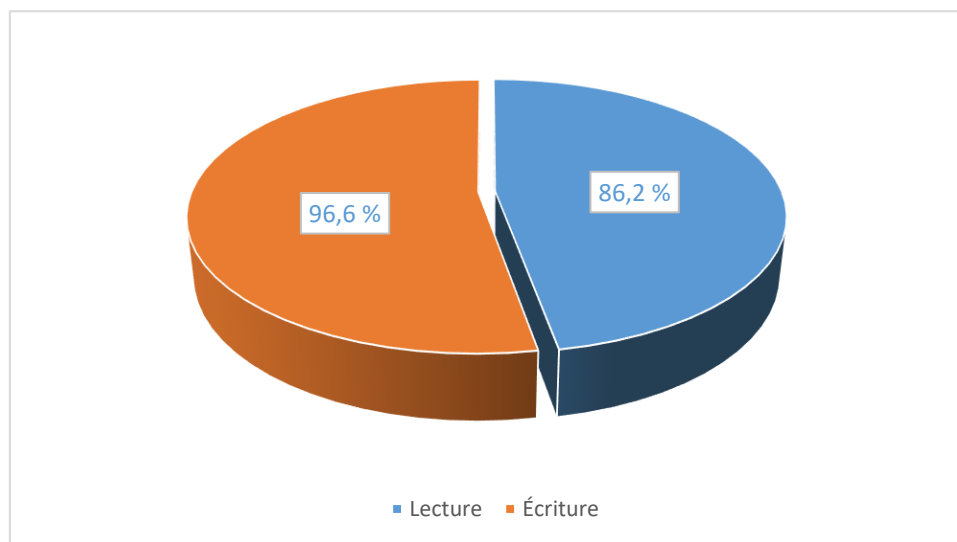


Figure 6 : Taux d'acquisition de la lecture et de l'écriture grâce à la différenciation pédagogique (Séance n° 6).

Analyse :

À partir des données recueillies, nous observons que 86,2 % des élèves ont montré une bonne acquisition de la lecture, tandis que 96,6 % ont bien acquis l'écriture. Cela révèle un effet positif notable de la différenciation pédagogique, particulièrement en production écrite, probablement grâce aux supports visuels et à l'accompagnement individualisé.

Commentaire :

Cette expérience a mis en évidence l'efficacité du recours à la différenciation pédagogique dans une classe hétérogène. Nous avons constaté que l'intégration d'outils variés (ardoises, images, gestes, travail en binômes, fiches de soutien) a permis de soutenir tous les profils d'apprenants. Cela confirme que le différencié ne doit pas être perçu comme un simple choix, mais comme une démarche indispensable pour garantir l'égalité des chances dans les apprentissages fondamentaux.

Séance n° 7 : Dictée.

Dans cette partie, nous présentons un graphique circulaire illustrant l'effet de l'approche différenciée adoptée lors d'une séance de dictée en classe de 3ème année primaire. Ce graphique permet de visualiser les proportions d'élèves ayant réussi et ceux n'ayant pas réussi, suite à

l'intégration de stratégies de différenciation pédagogique, telles que le regroupement par niveau, l'accompagnement individualisé et la variation des supports d'apprentissage.

Tableau récapitulatif des observations (7) :

Catégorie	Nombre	Pourcentage
Élèves ayant réussi	27	93,1%
Élèves n'ayant pas réussi	2	6,9%

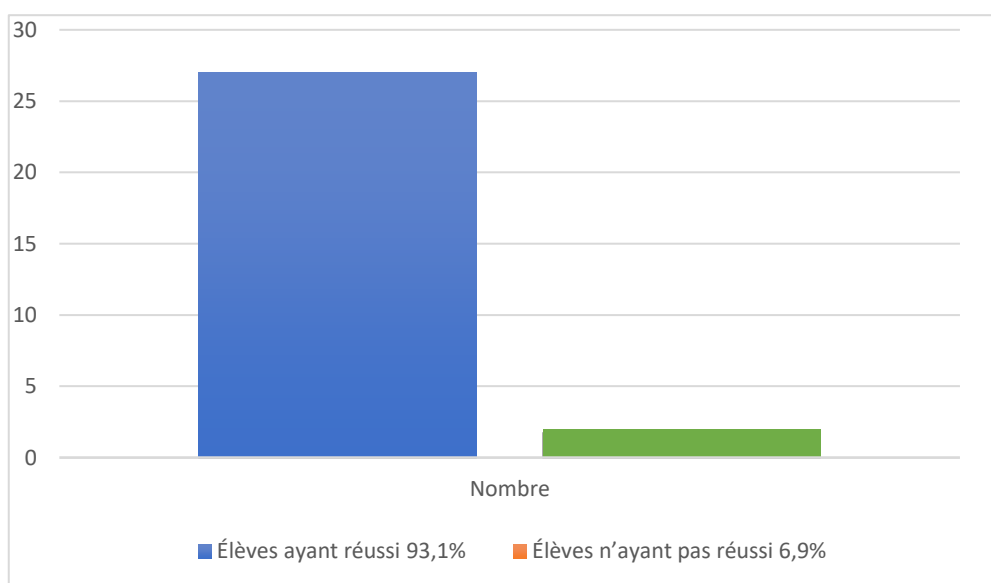


Figure 7 : Graphique circulaire de la réussite des élèves lors de la dictée différenciée (Séance n° 7).

Analyse :

Sur un total de 29 élèves, 27 ont réussi la dictée, ce qui représente 93,1 % de la classe. En revanche, seulement 2 élèves, soit 6,9 %, n'ont pas atteint les objectifs attendus. Ces chiffres manifestent une nette réussite collective, favorisée par l'adoption d'une approche différenciée qui prend en compte les rythmes et les besoins individuels, notamment à travers des consignes adaptées, un accompagnement personnalisé et des regroupements flexibles selon les niveaux de compétence observés durant la séance.

Commentaire :

Nous, en tant qu'étudiantes en formation, estimons que ces résultats confirment l'efficacité de la différenciation pédagogique dans le contexte de l'enseignement de la dictée différenciée. En permettant à chaque élève de bénéficier d'un accompagnement adapté, l'enseignante assure une meilleure inclusion et maximise les chances de réussite, ce qui favorise un aboutissement durable des apprentissages. Ce type de pratique devrait être encouragé et intégré systématiquement dans les dispositifs d'apprentissage.

10. Le questionnaire :

Dans le cadre de notre recherche, nous avons élaboré un questionnaire visant à explorer l'impact de la pédagogie différenciée sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les élèves de troisième année primaire, si l'on souhaite être plus spécifique, on peut dire : en langue française précisément, pour qui cette langue constitue un apprentissage nouveau. L'objectif était de mieux cerner le recours réel à cette approche par les enseignants, d'évaluer sa pertinence en contexte de classe, ainsi que de recueillir leurs impressions quant à ses avantages et ses contraintes.

Ce questionnaire, diffusé en ligne via la plateforme Facebook à l'aide de l'outil Google Forms, a enregistré plus de 23 participations d'enseignants et enseignantes de français exerçant dans le cycle primaire. Il comprend dix questions : huit fermées (à choix multiples), permettant de quantifier certaines tendances, et deux ouvertes, invitant les participants à exprimer librement leur point de vue.

Les questions s'articulent autour de points clés portant sur l'usage et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. L'usage concret de la différenciation pédagogique en classe, son efficacité telle qu'elle est perçue par les enseignants, ainsi que les difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre. Toutefois, le questionnaire ne se limite pas à une vision générale de ces éléments : il s'attarde plus spécifiquement sur leur application dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture, en interrogeant les pratiques liées à l'acquisition de ces compétences fondamentales. Le formulaire est resté accessible durant deux jours, ce qui a permis une collecte de données rapide mais significative, offrant un aperçu pertinent des réalités pédagogiques actuelles.

10.1 Analyse et interprétation des résultats du questionnaire :

Cette partie propose une analyse des réponses recueillies via le questionnaire, en mettant en lumière les tendances générales, les perceptions des enseignants ainsi que l'impact de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, notamment dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture :

Question N°1 : (fermée).

Utilisez-vous des stratégies de différenciation pédagogique dans vos séances de lecture et/ou d'écriture ?
23 réponses

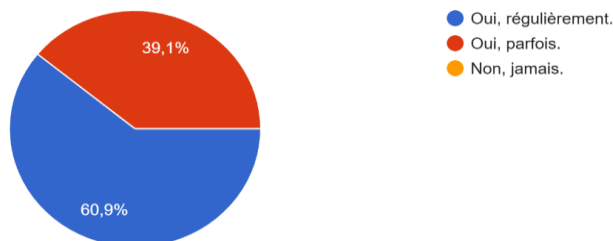


Figure 8 : Résultats de la question n°1, Usage des stratégies de différenciation pédagogique dans les séances de lecture et/ou d'écriture.

Analyse :

Parmi les 23 réponses recueillies à la première question :

- 60,9 % des enseignants affirment utiliser régulièrement des stratégies de différenciation pédagogique dans leurs séances de lecture et/ou d'écriture.
- 39,1 % déclarent les utiliser parfois.
- Aucun répondant n'a indiqué ne jamais les utiliser.

Ces chiffres révèlent une adoption large et consciente de la différenciation pédagogique parmi les enseignants interrogés, avec une majorité affirmant l'intégrer de façon continue à leurs pratiques.

Commentaire :

Ces résultats nous paraissent particulièrement encourageants. Ils démontrent que, malgré les contraintes du terrain, un grand nombre d'enseignants reconnaissent la valeur de la différenciation pédagogique, notamment dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Le fait qu'aucun participant n'ait répondu « *Non, jamais* » est révélateur d'une prise de conscience collective de l'importance de s'adapter aux besoins variés des élèves.

Cela conforte l'idée que cette approche n'est plus perçue comme un luxe pédagogique, mais bien comme une nécessité pour garantir l'équité et l'inclusion dans la salle de classe, en particulier dans le contexte délicat de l'apprentissage du français en 3^{ème} année primaire.

Question N°2 : (fermée).

Quand vous adaptez vos activités selon les niveaux des élèves, observez-vous une amélioration chez eux ?

23 réponses

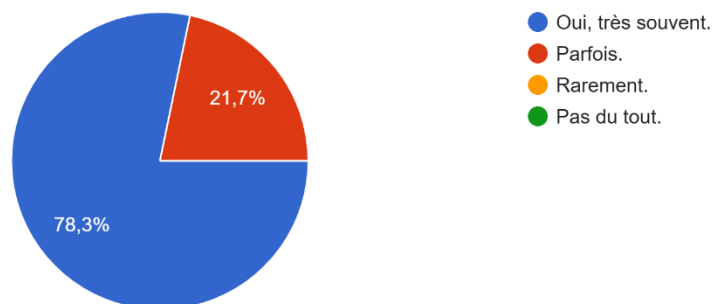


Figure 9 : Résultats de la question n°2, Effets de l'adaptation des activités selon les niveaux des élèves.

Analyse :

Sur les 23 enseignants interrogés :

- 78,3 % ont répondu qu'ils observent « *très souvent* » une amélioration chez les élèves lorsqu'ils adaptent leurs activités à leurs niveaux.
- 21,7 % constatent une amélioration « *parfois* ».
- Aucune réponse n'indique « *rarement* » ou « *pas du tout* ».

Ces données traduisent une efficacité manifeste de la différenciation pédagogique dans l'amélioration des apprentissages, notamment dans les domaines ciblés du questionnaire (lecture et écriture).

Commentaire :

Ces résultats viennent confirmer avec force l'intuition que nous avons en lançant cette enquête : adapter les activités pédagogiques au niveau réel des élèves porte ses fruits. Non seulement la grande majorité des enseignants affirment le faire, mais surtout ils en perçoivent les effets concrets sur les progrès des apprenants.

Ce constat est très parlant, surtout dans un contexte où les écarts de niveaux peuvent être très marqués dès les premières années de l'école primaire. Cela montre que la différenciation ne se limite pas à une belle idée théorique, mais qu'elle devient une réponse pragmatique et efficace à la diversité des profils en classe, notamment en lecture et écriture où les besoins sont souvent très hétérogènes.

Question N°3 : (fermée).

Selon vous, quel aspect est le plus difficile pour les élèves de 3^{ème} année.

23 réponses

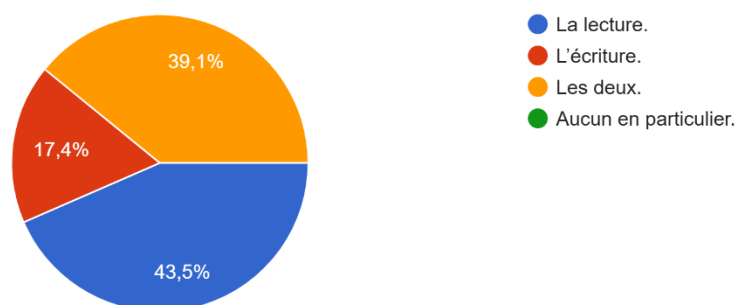


Figure 10 : Résultats de la question n°3, Aspects les plus difficiles pour les élèves de 3^{ème} année primaire.

Analyse :

Les résultats révèlent que :

- 43,5 % des enseignants considèrent que « *la lecture* » est la compétence la plus difficile à acquérir pour les élèves de 3^e année. C'est le pourcentage le plus élevé.
- 39,1 % estiment que « *les deux aspects* », lecture et écriture, posent problème simultanément. Cela représente presque la moitié des réponses.
- 17,4 % identifient uniquement « *l'écriture* » comme principale difficulté.
- Aucun enseignant n'a déclaré que « *ces compétences ne posaient pas de difficulté particulière* ».

Commentaire :

Ces données confirment les constats formulés dans plusieurs recherches : la lecture représente souvent un obstacle majeur dans les premières années du cycle primaire. Le fait que près de 4 enseignants sur 10 aient indiqué que « *lecture et écriture* » sont toutes deux problématiques démontre l'interdépendance entre ces compétences.

Cela suggère que des difficultés en lecture influencent inévitablement la qualité de l'écriture, notamment sur le plan orthographique, syntaxique et même motivationnel.

En tant qu'étudiantes en formation, nous considérons que ces résultats renforcent l'importance d'adopter une différenciation pédagogique ciblée, en particulier dans les situations d'apprentissage de la lecture. Il serait pertinent d'explorer davantage des approches intégrées où l'amélioration de la lecture entraîne des retombées positives sur l'écriture.

Question N°4 : (fermée).

Travaillez-vous souvent avec des groupes de niveaux ou des groupes de besoin en classe ?

22 réponses

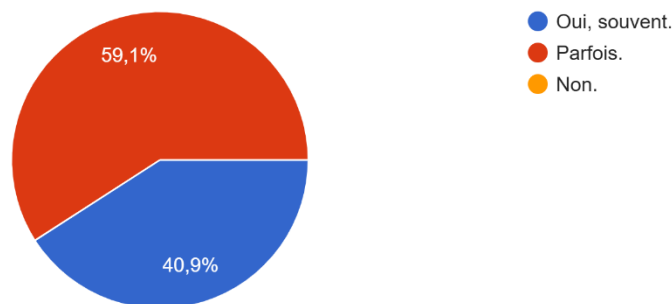


Figure 11 : Résultats de la question n°4, Fréquence du travail avec des groupes de niveaux ou de besoins en classe.

Analyse :

- 59,1 % des enseignants déclarent qu'ils travaillent « *parfois* » avec des groupes de niveaux ou de besoin.
- 40,9 % affirment qu'ils le font « *souvent* », ce qui reste une proportion significative.
- Aucun enseignant n'a répondu « *non* », ce qui signifie que tous les répondants utilisent cette méthode au moins occasionnellement.

Commentaire :

Ces résultats sont encourageants car ils montrent une sensibilité réelle des enseignants aux différences de niveaux et de besoins des élèves. Même si la majorité déclare utiliser cette approche « *parfois* » seulement, l'absence totale de réponses négatives est révélatrice : la logique de différenciation est bien présente dans les pratiques.

Cependant, le fait que moins de la moitié déclarent y recourir « *souvent* » souligne peut-être des contraintes organisationnelles, temporelles ou matérielles qui freinent une application systématique de cette stratégie.

En tant qu'étudiantes chercheuses, nous pensons qu'il serait pertinent d'explorer davantage les freins et les leviers liés à la mise en place des groupes de besoin, afin de proposer des pistes concrètes pour renforcer une différenciation efficace et durable dans les classes du primaire.

Question N°5 : (fermée).

La différenciation vous semble-t-elle faisable au quotidien dans votre contexte de travail ?

23 réponses

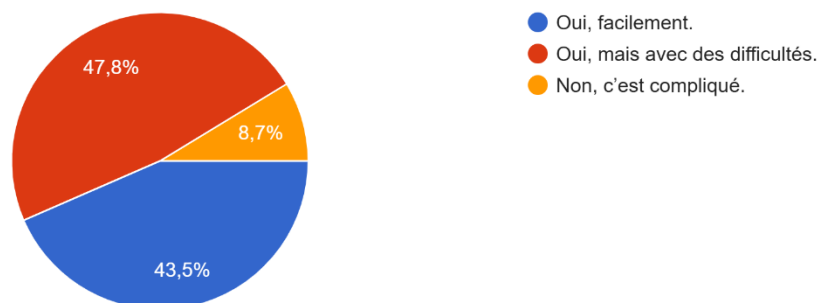


Figure 12 : Résultats de la question n°5, Faisabilité de la différenciation au quotidien dans le contexte de travail.

Analyse :

- 47,8 % des enseignants pensent que la différenciation est possible mais difficile, ce qui représente la majorité relative des réponses.
- 43,5 % estiment qu'elle est facilement réalisable, ce qui montre un niveau d'optimisme non négligeable.
- Une minorité de 8,7 % seulement considère qu'elle est compliquée voire irréalisable dans leur contexte.

Commentaire :

Ce graphique met en lumière une tension entre volonté pédagogique et réalité du terrain. Près de la moitié des enseignants affirment que la différenciation est faisable, mais avec des obstacles concrets, probablement liés au manque de temps, de formation, ou de moyens matériels et humains.

Le fait que plus de 91 % des répondants la jugent au moins possible, même avec des difficultés, est très révélateur : la différenciation est perçue comme une pratique souhaitable et importante.

Cela nous pousse, en tant qu'étudiantes, à réfléchir à des propositions concrètes d'accompagnement : formation continue ciblée, mutualisation des outils, temps de co-construction entre collègues, etc.

Il devient clair que l'acceptabilité de la différenciation existe, mais nécessite un meilleur soutien systémique pour s'imposer comme une pratique quotidienne et fluide.

Question N°6 : (fermée).

Avez-vous remarqué une différence dans l'engagement ou la participation des élèves grâce à la différenciation ?

23 réponses

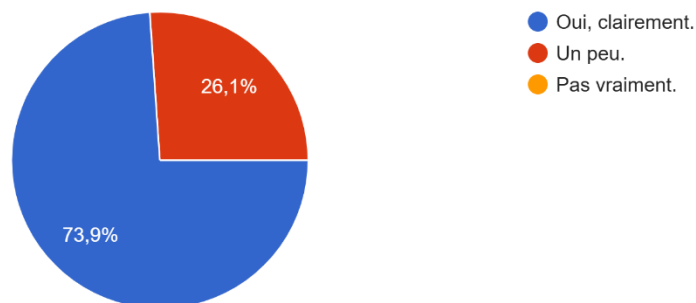


Figure 13 : Résultats de la question n°6, Impact de la différenciation sur l'engagement et la participation des élèves.

Analyse :

- Une large majorité des enseignants (73,9 %) affirment avoir clairement constaté une amélioration de l'engagement ou de la participation des élèves grâce à la différenciation.
- Un quart environ (26,1 %) ont remarqué un effet modéré.
- Aucun enseignant n'a estimé que la différenciation n'avait pas d'effet, ce qui montre une tendance générale positive.

Commentaire :

Ce graphique confirme nettement notre hypothèse de départ, à savoir que la différenciation pédagogique a un impact favorable sur l'implication des élèves en classe.

Le fait qu'aucun répondant n'ait choisi l'option « *Pas vraiment* » est révélateur : tous les enseignants interrogés reconnaissent un effet positif, même s'il peut être variable. Cela met en évidence que la différenciation, loin d'être un simple concept théorique, constitue une pratique efficace et tangible, susceptible d'améliorer la dynamique de classe.

Ces résultats renforceront notre argumentation, notamment dans la partie consacrée à l'impact de la différenciation sur la motivation et la participation des apprenants.

Question N°7 : (fermée).

Avez-vous accès à des ressources ou à une formation sur la pédagogie différenciée ?

23 réponses

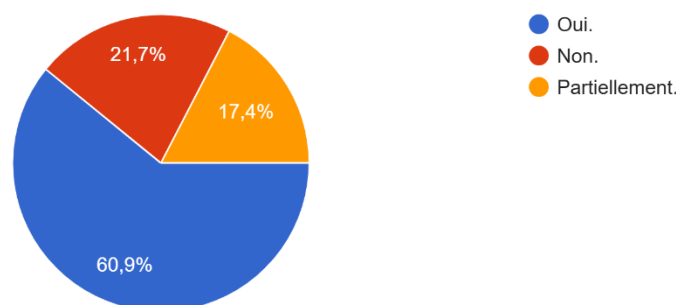


Figure 14 : Résultats de la question n°7, Accès aux ressources ou à une formation sur la pédagogie différenciée.

Analyse :

- 60,9 % des enseignants déclarent disposer d'un accès plein à des ressources ou à une formation dédiée à la différenciation.
- 17,4 % y ont partiellement accès, ce qui signifie qu'ils bénéficient peut-être d'une documentation limitée ou d'un seul module de formation.
- 21,7 % ne disposent d'aucune ressource ni formation spécifique.

Commentaire :

Ces chiffres montrent que, si une majorité d'enseignants semble bien outillée ce qui est un point positif plus d'un sur cinq est totalement dépourvu de support. Or, la différenciation demande non seulement de la volonté, mais aussi des connaissances concrètes et des repères méthodologiques.

Le fait que près de 40 % des répondants aient un accès limité ou inexistant à ces outils souligne un besoin urgent de formations continues et de mutualisation des pratiques. En tant qu'étudiantes en formation, nous estimons que renforcer l'offre de formation et créer des banques de ressources partagées pourrait être un levier décisif pour généraliser une différenciation réellement efficace dans toutes les classes.

Question N°8 : (fermée).

La pédagogie différenciée vous aide-t-elle à mieux gérer l'hétérogénéité en classe ?

23 réponses

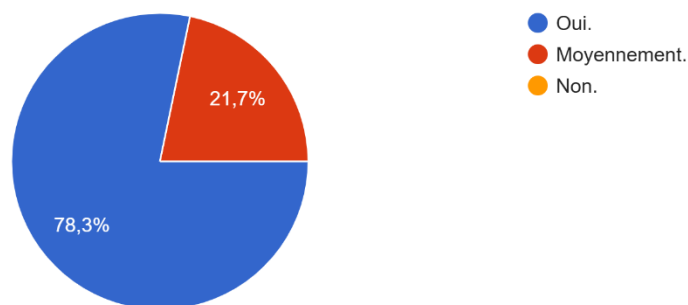


Figure 15 : Résultats de la question n°8, Aide de la pédagogie différenciée à gérer l'hétérogénéité en classe.

Analyse :

- 78,3 % des enseignants considèrent que la différenciation « *les aide clairement* » à gérer la diversité des niveaux en classe.
- 21,7 % estiment qu'elle le fait « *modérément* ».
- Aucun répondant n'a jugé que la différenciation « *ne servait pas* » à cet effet.

Commentaire :

Ces chiffres confirment que la différenciation pédagogique est perçue comme un outil essentiel pour faire face à l'hétérogénéité des profils en 3^{ème} année primaire. Le fait que près de 4 enseignants sur 5 observent un bénéfice net souligne l'efficacité de cette approche.

Toutefois, le quart restant qui ne la trouve que « *moyennement* » utile montre qu'il reste des ajustements à prévoir : par exemple, affiner les regroupements, varier davantage les supports, ou encore renforcer le suivi individualisé.

En tant qu'étudiantes en formation, nous pensons qu'il serait judicieux de compléter cette démarche par des temps de concertation réguliers pour partager les retours d'expérience et élaborer ensemble des grilles de prise en charge plus fines. Cela permettrait d'optimiser l'impact de la différenciation sur l'ensemble des élèves.

Question N°9 : (ouverte).

- À votre avis, quels sont les avantages les plus visibles de la pédagogie différenciée sur vos élèves ?

- Réponses 1, 6, 8, 9, 12, 14, 16 :

Idée centrale : La différenciation pédagogique stimule la motivation des élèves et renforce leur engagement en classe.

Exemples cités :

« Les élèves se sentent plus concernés... Ils participent davantage en classe. » (1).

« La pédagogie différenciée motive les élèves... » (9).

« Ils deviennent plus enthousiastes à apprendre, car ils sentent que la leçon leur est adressée personnellement. » (12).

- **Réponses 2, 11, 13, 17 :**

Idée centrale : Chaque élève progresse à son propre rythme, ce qui limite l'échec et réduit le risque de décrochage scolaire.

Exemples cités :

« En répondant aux difficultés spécifiques de chaque élève, cette pédagogie permet à chacun d'avancer à son rythme... » (2)

« On observe aussi moins de décrochage, car chacun trouve un intérêt et un défi adaptés à son niveau. » (11)

« Leur niveau s'améliore aussi de manière significative, chacun à son propre rythme... » (13)

- **Réponses 3, 7 :**

Idée centrale : Les élèves prennent confiance en eux grâce à des réussites adaptées à leurs capacités.

Exemples cités :

« Les élèves en difficulté réussissent mieux... ce qui leur redonne confiance. » (3)

« Ils gagnent en confiance en eux... sans se sentir jugés ou en retard. » (7)

- **Réponse 4 :**

Idée centrale : Les élèves apprennent à mieux se connaître et à choisir les méthodes qui leur conviennent.

Exemple cité :

« Les élèves apprennent à mieux se connaître et à utiliser les outils ou méthodes qui leur conviennent le plus. » (4)

- **Réponses 5, 9, 14, 18 :**

Idée centrale : L'hétérogénéité devient une richesse qui favorise un environnement plus serein et plus solidaire.

Exemples cités :

« L'hétérogénéité devient une richesse plutôt qu'un obstacle... » (5)

« ...réduit les inégalités et améliore le climat de classe. » (9)

« L'ambiance en classe est souvent plus calme et agréable. » (14)

• **Réponses 6, 13, 14, 16 :**

Idée centrale : Une différenciation bien mise en œuvre permet des progrès académiques notables, surtout en lecture et en écriture.

Exemples cités :

« ...tout en répondant à leurs besoins individuels, ce qui améliore leurs résultats académiques. » (6)

« Facilite la compréhension chez les apprenants. » (13)

« Progrès individualisés : chaque élève avance à son rythme... » (17)

• **Réponses 2, 11 :**

Idée centrale : En s'adaptant à tous les profils, on limite l'abandon scolaire.

Exemple cité :

« ...moins de décrochage, car chacun trouve un intérêt et un défi adaptés à son niveau. » (11)

• **Réponses 10, 15, 19 :**

Idée centrale : Nécessité pour l'enseignant de diversifier ses approches pour répondre à tous les niveaux.

Exemples cités :

« Utiliser des nouvelles méthodes. » (10)

« L'enseignant doit utiliser n'importe quel moyen pour transmettre l'information à tous les élèves. » (15)

« Il est très important d'utiliser de nouvelles méthodes et approches... » (19)

Commentaire :

À la lecture des réponses des enseignants, nous avons été très touchées par la richesse de leurs réflexions et par l'importance qu'ils accordent réellement à la réussite de leurs élèves. Alors les réponses montrent clairement que la différenciation pédagogique a un impact positif sur la motivation, la confiance et les progrès des élèves. Cela confirme pour nous, en tant que futures enseignantes, l'importance d'adapter nos pratiques pour répondre aux besoins de chacun et favoriser un climat de classe plus serein et inclusif.

Question N°10 : (ouverte).

- Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous essayez d'individualiser l'apprentissage en lecture et en écriture ?

• **Réponses 1, 3, 6, 7, 10, 12, 13, 16 :**

Idée principale : Adapter les activités à chaque élève prend beaucoup de temps, ce qui complique la gestion de la séance.

Exemples cités :

« Adapter les activités de lecture et d'écriture au niveau de chaque élève demande beaucoup de préparation. »

« Je trouve difficile de gérer le temps en classe, car répondre aux besoins individuels ralentit parfois le rythme global. »

• Réponses 2, 4, 6, 7, 9, 13 :

Idée principale : Les écarts entre les élèves sont souvent très larges, ce qui rend difficile la différenciation.

Exemples cités :

« Les niveaux trop variés rendent la gestion compliquée. »

« Il est parfois complexe de gérer l'hétérogénéité des niveaux surtout avec des classes chargées. »

• Réponses 3, 6, 7, 13 :

Idée principale : Il est difficile de suivre les progrès de chaque élève de façon régulière et personnalisée.

Exemples cités :

« Le suivi individualisé est compliqué, surtout avec des effectifs élevés. »

« Certains élèves nécessitent un accompagnement très personnalisé... »

• Réponses 4, 6, 7, 10, 13 :

Idée principale : Il est difficile de trouver ou de créer des supports adaptés à tous les niveaux, surtout pour la lecture et l'écriture.

Exemples cités :

« Le manque de ressources rend cette individualisation compliquée. »

« Préparer des supports variés pour chaque niveau demande beaucoup d'efforts. »

• Réponses 6, 10, 13 :

Idée principale : L'individualisation demande une organisation rigoureuse, souvent difficile à tenir au quotidien.

Exemples cités :

« Le manque d'organisation peut compliquer la mise en œuvre. »

« Cela demande une organisation rigoureuse. »

• Réponses 5, 7 :

Idée principale : Tous les élèves ne sont pas également motivés, ce qui peut freiner l'efficacité des démarches différenciées.

Exemples cités :

« *La motivation variable des élèves rend la tâche plus complexe.* »

« *Manque de motivation...* »

• **Réponses 17 :**

Idée principale : Certains élèves ont des difficultés précises liées à la lecture ou l'écriture (ex. dictée, calligraphie, articulation).

Exemples cités :

« *À l'écriture, certains ne respectent pas les espaces... à la lecture, ils ne prononcent pas bien les lettres.* »

« *La dictée.* »

• **Réponses 14 :**

Idée principale : Certains enseignants estiment que les difficultés rencontrées sont normales et peuvent être surmontées.

Exemples cités :

« *Il n'y a pas de difficultés majeures, juste normales et réversibles.* »

Commentaire :

Les réponses montrent que l'individualisation est bénéfique mais difficile à mettre en œuvre, surtout à cause du manque de temps, de ressources et de la diversité des niveaux. En tant qu'étudiantes, cela nous fait prendre conscience des vrais défis du métier, mais aussi de l'importance de s'y préparer pour mieux répondre aux besoins de chaque élève.

Un entretien avec l'enseignante :

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons mené un entretien semi-directif avec une enseignante de langue française au cycle primaire exerçant à l'école Bachen Mabrouk. L'entretien s'est déroulé le 28 avril 2025 dans l'enceinte de l'établissement, et a duré environ une heure.

Cette rencontre avait pour objectif principal de recueillir le point de vue de l'enseignante auprès de laquelle nous avons effectué notre stage, afin d'enrichir notre collecte de données par des éléments issus de son expérience professionnelle.

L'enseignante a exprimé un avis très positif quant à l'apport de la différenciation pédagogique dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en soulignant son efficacité particulière dans un contexte où la langue française est enseignée pour la première fois en 3e année primaire. Selon elle, adapter les démarches et les outils aux profils variés des élèves

constitue un levier essentiel pour favoriser leur engagement et leur progression, notamment dans les compétences langagières de base.

11. Synthèse :

À travers notre travail sur **l'effet de la différenciation pédagogique sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves de 3^e année primaire**, un ensemble d'informations et de constats riches et cohérents a émergé.

En nous appuyant sur **une approche à la fois qualitative et quantitative** pour la collecte des données, et en commençant par **l'observation** comme premier outil d'investigation en classe, il est clairement apparu que lorsque l'enseignant adapte son enseignement à la diversité des façons de penser et de comprendre des élèves (que ce soit par la diversification des supports ou par un accompagnement ciblé...), l'impact est visible et logiquement perceptible. Les élèves se sont montrés plus engagés en classe, plus attentifs et plus à l'aise dans leur processus d'apprentissage. La lecture est devenue moins mécanique et plus vivante, tandis que l'écriture s'est améliorée sur le plan formel et en précision.

Ensuite, **l'entretien** qui s'est déroulé avec l'enseignante nous a permis de recueillir un témoignage précieux sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en 3^{ème} année primaire à l'école Bachen Mabrouk. Elle y a exprimé une opinion très favorable, soulignant l'efficacité de cette approche surtout dans le contexte où le français est introduit pour la première fois à ce niveau. Selon elle, adapter les démarches et les outils aux besoins variés des élèves est essentiel pour favoriser leur implication et soutenir leurs progrès en lecture et en écriture.

Les résultats du **questionnaire** adressé aux enseignants sont venus confirmer et appuyer, une fois de plus, la pertinence des observations précédentes ainsi que de l'entretien mené avec l'enseignante. En effet, la majorité des enseignants bien qu'ils soient confrontés à des obstacles qui freinent l'application de la différenciation pédagogique (manque de temps, hétérogénéité des niveaux, absence de moyens...) s'accordent à dire que cette stratégie est efficace et structurée. Elle permet de motiver un plus grand nombre d'élèves, de renforcer leur participation et leur engagement, de réduire les écarts entre eux, et de créer un climat de classe plus serein et coopératif.

Donc, nos deux hypothèses principales se trouvent clairement confirmées :

Oui, la différenciation pédagogique facilite l'acquisition des compétences en lecture et en écriture.

Et oui, l'approche individualisée s'avère plus efficace pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

En somme, la différenciation ne signifie pas complexité ou lourdeur. Bien au contraire, elle s'inscrit dans une logique humaine et rationnelle avant même d'être éducative ou pédagogique. Certes, elle exige beaucoup d'efforts et comporte des défis quotidiens, mais ses fruits sont précieux et bénéfiques, tant pour l'élève que pour l'enseignant, ce qui la rend non seulement efficace, mais essentielle.

CONCLUSION

GÉNÉRALE

Conclusion générale

Ce travail n'a pas été un simple parcours académique. En réalité, il a représenté une plongée profonde dans la réalité pédagogique et éducative, avec tout ce qu'elle comporte de défis, de découvertes et d'applications concrètes sur le terrain.

L'approfondissement du thème de la différenciation pédagogique nous a permis de repenser les notions d'enseignement et d'apprentissage. Transmettre le savoir ne peut se faire de manière uniforme, c'est une relation souple, précise et profondément ancrée dans l'humain. Cette expérience a marqué un véritable tournant dans notre parcours, tant en tant qu'étudiantes-chercheuses qu'en tant qu'enseignantes en devenir.

À travers les données et les observations recueillies, une conviction s'est imposée : chaque élève a sa propre manière d'apprendre, sa propre façon d'acquérir une compétence. Chaque élève mérite une attention qui le valorise et qui peut même transformer son parcours scolaire.

C'est peut-être cela, le véritable sens de l'école : accompagner chaque enfant selon ses capacités, ses potentialités, et parfois même ses conditions de vie.

Principaux constats de notre recherche :

1. L'adaptation de l'enseignement aux différents profils d'apprenants favorise leur engagement et leur participation active en classe.
2. La lecture devient plus fluide et vivante, tandis que l'écriture s'améliore à la fois sur le plan formel et en précision.
3. Le témoignage de l'enseignante interrogée confirme l'efficacité de la différenciation, surtout dans le contexte du français langue étrangère en 3^{ème} année primaire.
4. Les réponses au questionnaire valident les observations : les enseignants reconnaissent la pertinence de la différenciation malgré les obstacles rencontrés.
5. Cette approche contribue à réduire les écarts entre les élèves, à instaurer un climat de classe plus coopératif et à renforcer la motivation générale.
6. Les deux hypothèses de départ sont confirmées : la différenciation facilite l'acquisition des compétences, et l'individualisation répond mieux aux besoins spécifiques de chaque élève.

Donc ce travail de recherche touche à sa fin, mais il ouvre en réalité de nouvelles perspectives de réflexion. Comprendre cette diversité restera toujours une mission prioritaire, portée par une vision éducative profondément humaine.

C'est la Créativité humaine libre, critique et innovante qui s'en chargera pour davantage de compréhension des phénomènes au bénéfice d'une application efficace sur le terrain de l'Humanité.

RÉFÉRENCE

BIBLIOGRAPHIQUE

- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.

Articles :

- Jobin, V. et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Journal éducatif Brock*, 18 (1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v18i1.109>
- MOURRE Michel, dictionnaire encyclopédique d'histoire - *éducation, Paris, Bordas, 1997, volume d.h., p. 1790.*
- Jean-Pierre Zigliara, « Contribution à l'histoire de la psychologie. Les idées pédagogiques de Carleton Washburne et l'expérience de Winnetka 1930. », *Enfance*, vol. 17, n° 4, 1964, p. 343–356 (DOI 10.3406/enfan.1964.2345, [lire en ligne \[archive\]](#), consulté le 27 novembre 2023)
- Pierre Roche, « Célestin Freinet : une pédagogie nouvelle et populaire: », *La Pensée*, vol. N° 390, n° 2, 4 janvier 2017, p. 19–25 (ISSN 0031-4773, DOI 10.3917/lp.390.0019, [lire en ligne \[archive\]](#))
- Référence à King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College teaching*, 41(1), 30-35.
- AGGOUN, S. (2024). L'image numérique au service de la compréhension de l'écrit. *Revue Afak Des Sciences*, 09(04), p 601-603.
- (Bazyk, S., Michaud, P., Goodman, G., Papp, P., Hawkins, E., & Welch, M. A. (2009). Integrating occupational therapy services in a kindergarten curriculum: A look at the outcomes. *The American Journal of Occupational Therapy*, 63(2), 160-171.)
- Harris, Roy (2000). *Repenser l'écriture*. Bloomington : Indiana University Press. p. 185. ISBN. 978-0-253-33776-4.
- ESCARPIT, Robert, *L'écrit de la communication*, collection "que sais-je" presse universitaire de France, 1993, p17.
- Zesiger, P. (2003). Acquisition et Troubles de L'écriture. *Enfance*, . 55(1), 56-64. <https://doi.org/10.3917/enf.551.0056>.) <https://shs.cairn.info/revue-enfance1-2003-1-page-56?lang=fr>
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.

- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press.
- Elbow, P. (1998). *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. Oxford University Press.

Sites web :

- https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php?title=P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e&action=edit
- FOLZ R., Carol HEITZ, « Carolingiens », *Encyclopædia Universalis* [<https://www.universalis.fr/encyclopedie/carolingiens/>]
- « L'éducation protestante au XVIe siècle [archive] », sur museeprotestant.org
- Jean Vial, *Histoire de l'éducation*, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2009 (ISBN 978-2-13-057509-2)
- « Archives UNIGE - Notices d'autorité [archive] », sur archives.unige.ch
- https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e#Histoire_de_la_p%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e
- <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/revue-de-questions/>
- « bidok :: Bibliothek :: Hinz - Integration und Heterogenität », sur web.archive.org, 1^{er} février 2022
- Oscar Wilde, dandy revendiquant son excentricité, est un pur produit de l'individualisation des mœurs, dans une Angleterre victorienne en pleine industrialisation. , <https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Individualisation>
- (en) Chivers, M. (1991). Definition of Dysgraphia (Handwriting Difficulty). *Dyslexia A2Z*. Retrieved from.
- Bien Enseigner. (2020, 16 février). 5 stratégies de la différenciation pédagogique. [BienEnseigner.com](https://www.bienenseigner.com/5-strategies-de-la-differentiation-pedagogique/). , <https://www.bienenseigner.com/5-strategies-de-la-differentiation-pedagogique/>
- <https://www.bienenseigner.com/differentiation-pedagogique-et-pedagogie-differenciee/>
- Tomlinson, C. A. (August, 2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

- Astolfi J-P. (1998). « La pédagogie différenciée ou mieux : La différenciation de la différenciation ». Modulo, n° 9.
- CTREQ. (2024, 10 juin). L'évaluation des apprentissages dans une perspective inclusive. RIRE – Réseau d'information pour la réussite éducative. <https://rire.ctreq.qc.ca/levaluation-des-apprentissages-dans-une-perspective-inclusive/>
- Hattie, J. (2022). Explicit instruction. <https://vimeo.com/88176157>.
- Evans, A. (2024, June 3). 5 Common Reading Problems of Students. Listening. <https://www.listening.com/blog/common-reading-problems>.
- (Ross-Nicolas, A. (2024, 21 février). [Quels sont les composantes de l'écriture ?]. Axo Physio MDR et St-Émile.) , <https://axophysio.com/quels-sont-les-composantes-de-lecriture/>.
- Plume. (2023, 11 avril). Difficultés en écriture : les stratégies pour aider vos élèves. <https://blog.plume-app.co/tendances-et-education/difficultes-ecriture-strategies/>
- Bien Enseigner. (2020, 4 décembre). Les 7 rôles de l'enseignant en classe. <https://www.bienenseigner.com/les-7-role-de-lenseignant-en-classe/>

Thèses et mémoires :

- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre.
- Diedra Andenas, Kassandre Lapin. Échec scolaire et difficultés scolaires : la pédagogie différenciée, une réponse ? . Education. 2013. ffdumas-01017113f.
- Mons, N., Chesné, J.-F., Piquet, N. & Coudroy, T. (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. Cnesco.
- Younes Hierso. La pédagogie différenciée : un moyen de lutte contre l'échec scolaire. Education. 2021. dumas-03891580, https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03891580v1/file/HIERSO_Younes_SVT_2021.pdf
- Mons, N., Chesné, J. F., Piquet, N., & Coudroy, T. (2017). Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves? Dossier de synthèse (Doctoral dissertation, Cnesco). <https://hal.science/hal-04622717/document>
- (Mons, N., Chesné, J. F., Piquet, N., & Coudroy, T. (2017). Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves? Dossier de synthèse

(Doctoral dissertation, Cnesco.), <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/revue-de-questions/>

- Cette étude a été réalisée avec l'aide financière du FCAR (Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, gouvernement du Québec). Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, Équipe Théodile (E.A. 1764.)
- Djedid Ibtissem, D. (2021). Apprentissage de la lecture en français au cycle primaire : Apports du manuel scolaire [Learning of reading at the primary school: Contributions of the school textbook]. *Dirassat Journal*, 10(02), 477-492 (p :480 – 481).
- LAKEHAL, N., & BELLATRECHE, H. De la lecture à l'écriture... Le réinvestissement des connaissances de lecture en compétence scripturale Cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne au Cem BEN CHIKH Ben Saber.
- BOUDJERIDA AHLAM, H. R. (2020). La lecture pour l'amélioration de la production écrite chez les élèves de la 1^{AS}.

Autres sources :

- (Observatoire national de la lecture, Inspection générale de l'éducation nationale, & Groupe de l'enseignement primaire. (2005). L'apprentissage de la lecture à l'école primaire (Rapport n° 2005-123). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.)

ANNEXES

Grille d'observation : Compréhension orale

Élément observé	Indicateurs	Oui / Non	Observations / Commentaires
Objectifs différenciés	Les objectifs de compréhension sont-ils adaptés aux niveaux des élèves ?	Oui	- Les objectifs sont clairs, progressifs et adaptés aux rythmes d'apprentissage des élèves
Supports auditifs adaptés	Les enregistrements audio sont-ils clairs, variés et compréhensibles ?	Oui	- 3 écoutes ont été proposées avec des objectifs précis pour chaque, facilitant l'assimilation
Activités de reformulation	Les élèves ont-ils été invités à reformuler les idées entendues ?	Oui	- Les apprenants ont reformulé avec leurs propres mots ce qu'ils avaient compris.
Stratégies d'écoute	Des stratégies d'écoute ont-elles été enseignées ou guidées ?	Oui	- L'écoute a été guidée par des questions précises à chaque étape.
Modalités de travail	Travail en binômes ou en groupes selon les niveaux ?	Non	- Le travail s'est fait collectivement, sans répartition en groupes ↓
Aide individualisée	L'enseignant apporte-t-il une aide ciblée selon les besoins ?	Oui	- L'enseignante a adapté ses explications et utilisé la langue maternelle pour clarifier.

Grille d'observation : Production orale

Élément observé	Indicateurs	Oui / Non	Observations / Commentaires
Objectifs différenciés	Les consignes de production sont-elles modulées selon les niveaux ?	Oui	- L'enseignant a adapté les consignes selon le niveau des élèves (ex: reformulation / correction ...)
Supports déclencheurs variés	Images, gestes, ou objets ont-ils été utilisés pour faciliter l'expression ?	Oui	- Utilisation d'une illustration et d'un dialogue audio pour stimuler l'expression orale.
Temps de parole équitable	Chaque élève a-t-il eu le temps de s'exprimer à son rythme ?	Oui	- Tous les élèves ont été encouragés à parler à leur rythme, avec des interactions en groupe.
Correction bienveillante	Les erreurs sont-elles reprises de manière constructive ?	Oui	- L'enseignant a corrigé les erreurs de prononciation de façon positive et encourageante.
Interactions	Des échanges oraux entre élèves ont-ils été encouragés ?	Oui	- Les échanges entre élèves ont été favorisés par les jeux de rôle et les dialogues à deux.

Grille d'observation : Dictée

Élément observé	Indicateurs	Oui / Non	Observations / Commentaires
Types de dictée différenciés	Dictée à l'adulte, de mots, de phrases selon les profils ?	Oui	* L'enseignant a proposé une dictée par phrase (entraînement) mais avec une segmentation oral qui a permis aux élèves en difficulté de suivre plus facilement pour rendre la dictée accessible à tous.
Préparation différenciée	Certains élèves ont-ils eu droit à une phase préparatoire ?	Oui	* Un rappel structuré des syllabes et des sons étudiés auparavant a été effectué, ce qui a permis aux élèves de réactiver leurs acquis avant la dictée.
Aide pendant la dictée	L'enseignant guide-t-il discrètement les élèves en difficulté ?	Oui	* L'enseignant a répété plusieurs fois les mots, avec une intonation claire, et a utilisé les ardoises pour permettre un entraînement sans pression.
Évaluation formative	La correction est-elle utilisée comme outil d'apprentissage ?	Oui	* La correction collective a été bien menée. L'erreur est traitée comme un outil d'apprentissage, et un accompagnement individuel a été assuré pour les élèves qui en avaient besoin.

Grille d'observation : Copie

Élément observé	Indicateurs	Oui / Non	Observations / Commentaires
Choix des phrases	Les phrases à copier sont-elles adaptées aux niveaux des élèves ?	Oui	- La phrase est riche, claire et bien choisie pour stimuler les élèves à différents niveaux.
Supports visuels ou modèles	Y a-t-il des aides pour les élèves ayant des difficultés motrices ou visuelles ?	Oui	- Utilisation des ardoises, lecture collective et individuelle, modèle fourni par l'enseignant.
Respect de la graphie	L'enseignant observe-t-il les tracés, la posture, l'alignement ?	Oui	- L'enseignant corrige immédiatement et passe individuellement pour observer la posture et les tracés.
Rythme de travail	Les élèves peuvent-ils copier à leur propre rythme ?	Oui	- Utilisation des ardoises puis copie dans les cahiers de classe à un rythme individualisé, correction personnalisée.

Grille d'observation : Étude des mots illustrés

Élément observé	Indicateurs	Oui / Non	Observations / Commentaires
Association image-mot	Les images sont-elles claires, pertinentes et stimulantes ?	Oui	- L'enseignante a utilisé des images concrètes (ex : la maison / la gazelle / le gibre / la souris ...) en lien direct avec les lettres et les sons étudiés, cela a stimulé
Gradation	Les mots proposés varient-ils en complexité selon les groupes ?	Oui	- l'intérêt et favorisé la compréhension - On note une progression dans la complexité : des syllabes simples à des mots plus riches phonétiquement (sons : ou / ai / elle / ou / é..)
Modalités d'apprentissage	Manipulation, jeu, découpage ou lecture ?	Oui	- Les élèves ont manipulé des étiquettes, utilisé l'ardoise, lu à haute voix, travaillé en binômes et en ateliers, diversité bien dosée.
Réinvestissement	Les mots illustrés sont-ils réutilisés dans d'autres contextes ?	Oui	- Les mots ont été réemployés dans des phrases, exercices de transformation et reformulation, et même dans l'évaluation finale.

Grille d'observation : Lecture (extraction + montage syllabique) .

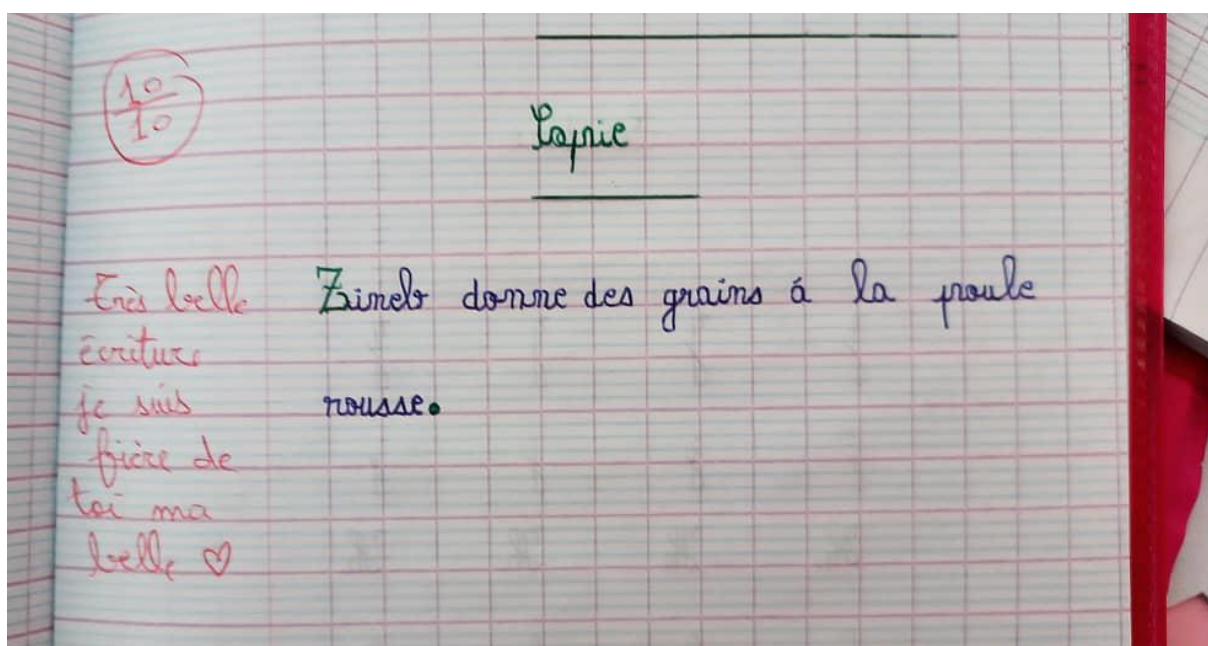
Élément observé	Indicateurs	Oui / Non	Observations / Commentaires
Différenciation des syllabes	Les syllabes proposées sont-elles graduées en difficulté ?	Oui	→ L'enseignante a commencé par des mots simples et familiers « Sami / Zimab » avant d'introduire d'autres syllabes contenant [s] et [z] ce qui monte une gradation.
Aide à l'assemblage	Des supports ou manipulations sont-ils proposés aux élèves en difficulté ?	Oui	→ Elle utilise la lecture collective, la répétition lente, et la lecture dans l'air, ce qui soutient les élèves en difficulté de manière active et sensorielle.
Modalités de lecture	Lecture silencieuse, à voix haute, guidée selon le niveau ?	Oui	→ Il y avait une lecture à voix haute guidée, les élèves avancés lisent seuls, les autres étaient soutenus collectivement ou par l'enseignante.
Lien avec l'écriture	L'activité de lecture est-elle suivie par une application écrite adaptée ?	Oui	→ La classe aux sons s'est terminée par une écriture sur ardoise + les cahiers de classe et dans l'air, adaptée à tous les profils (visuels, kinesthésiques, ...).

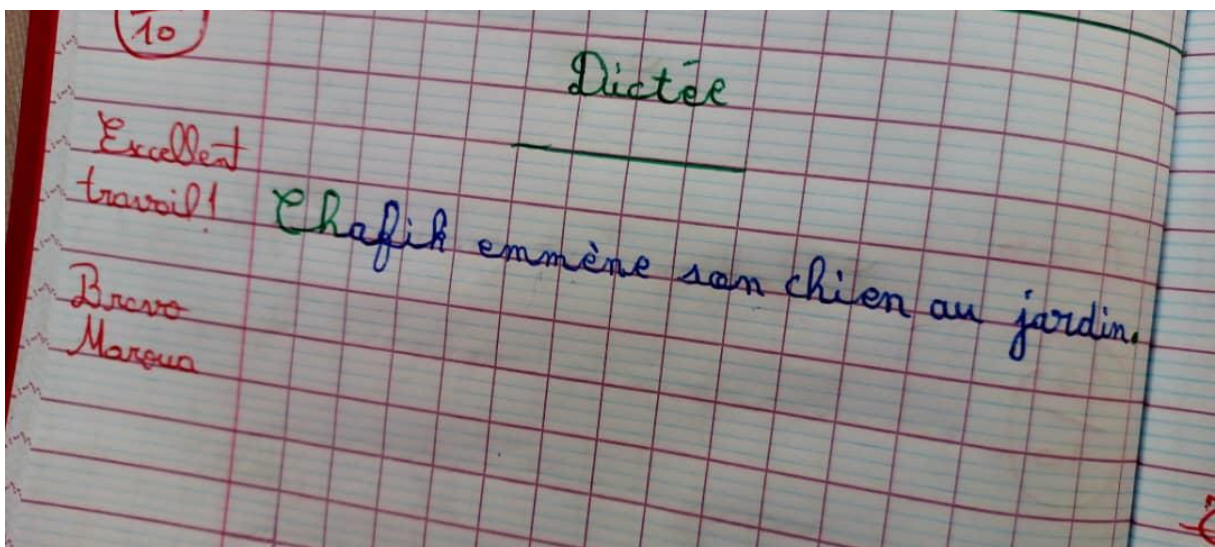
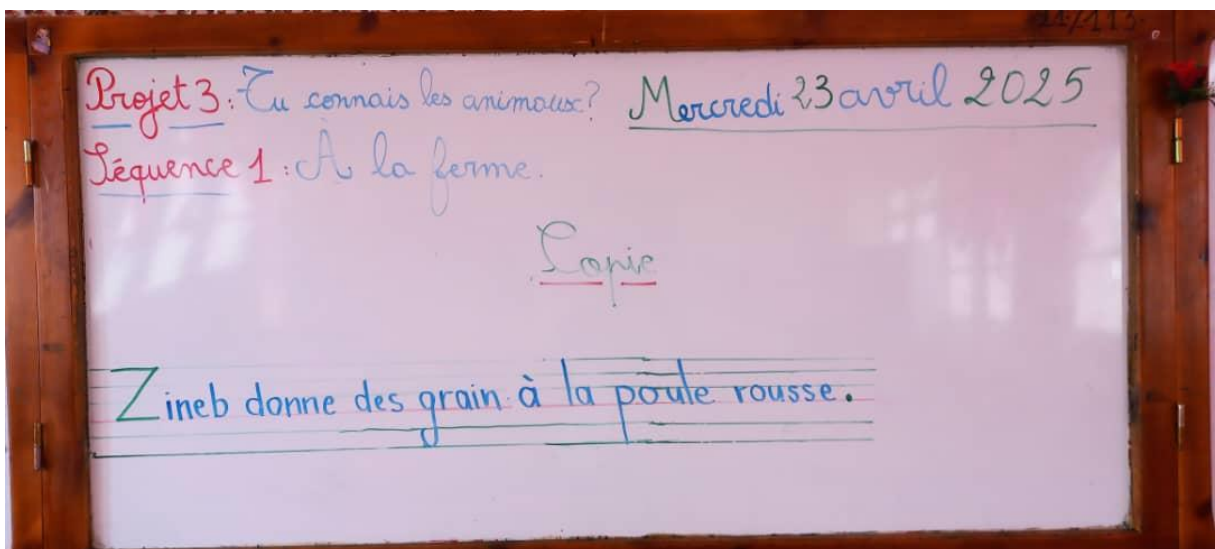
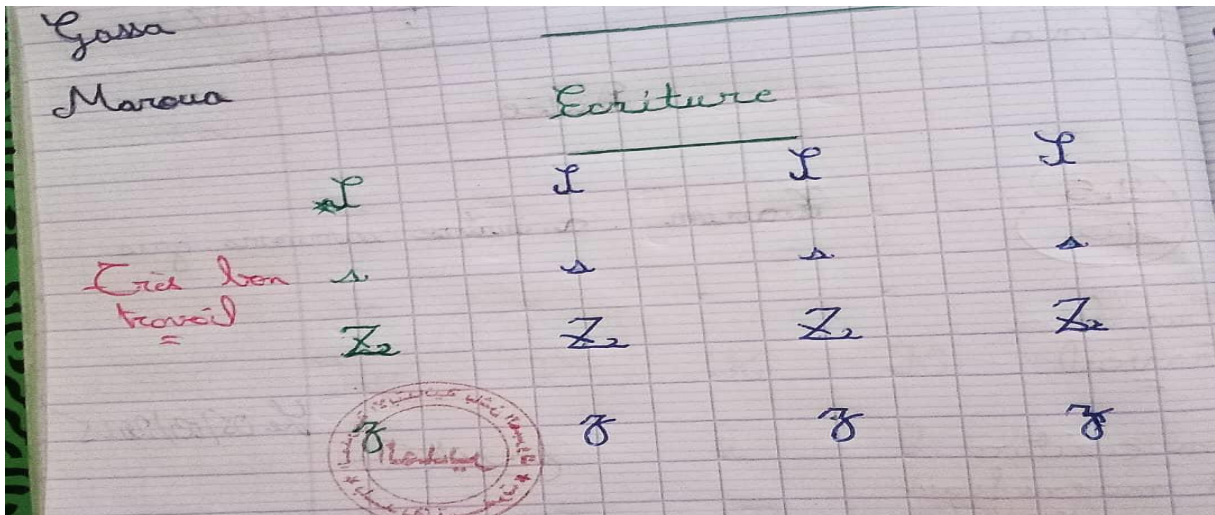
Grille d'observation : Comptine

Élément observé	Indicateurs	Oui / Non	Observations / Commentaires
Objectifs langagiers adaptés	La comptine cible-t-elle un objectif clair (son, rythme, lexique) ?	Oui	- L'objectif était clair : mémorisation de la rime et amélioration de la prononciation.
Participation active	Les élèves sont-ils engagés dans la répétition ou les gestes ?	Oui	- Les élèves ont participé activement au geste et répétitions en groupe et individuellement.
Différenciation des supports	Le texte est-il proposé en audio, visuel ou gestuel ?	Oui	- L'enseignante a utilisé l'audio, les images du manuel et les gestes pour soutenir la chanson.
Intégration des styles d'apprentissage	Les approches auditives, visuelles et kinesthésiques sont-elles présentes ?	Oui	- Une approche multisensorielle a été observée tout au long de la séance.









Résumé :

Cette mémoire porte sur l'effet de la différenciation pédagogique dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les élèves de 3^{ème} année primaire, qui sont confrontés pour la première fois à l'apprentissage du FLE. En raison des disparités dans les capacités d'apprentissage des élèves, il devient essentiel de recourir à des approches didactiques adaptées à cette hétérogénéité. La partie théorique de l'étude s'articule autour de deux axes principaux : le premier est consacré à la définition de la différenciation pédagogique et à ses caractéristiques, tandis que le second s'intéresse aux notions de lecture et d'écriture ainsi qu'aux relations qui les unissent. L'enquête de terrain a été menée à l'école Bachen Mabrouk, située à Bordj Zemoura, à travers une combinaison d'observations en classe, de questionnaires et d'entretiens. Les résultats obtenus mettent en évidence l'efficacité de la différenciation pédagogique dans l'amélioration de la compréhension des élèves, favorisant ainsi l'acquisition des compétences en lecture et en écriture.

Mots-clés : différenciation pédagogique, acquisition, lecture, écriture, élèves du primaire, hétérogénéité, FLE.

Summary:

This dissertation focuses on the effect of differentiated instruction on the acquisition of reading and writing skills among third-year primary students who are encountering the learning of French as a Foreign Language (FFL) for the first time. Due to the disparities in students' learning abilities, it becomes essential to adopt teaching approaches that are tailored to this heterogeneity. The theoretical part of the study is structured around two main areas: the first is dedicated to defining differentiated instruction and its characteristics, while the second explores the concepts of reading and writing, as well as the interrelations between them. The field investigation was conducted at Bachen Mabrouk Primary School, located in Bordj Zemoura, through a combination of classroom observations, questionnaires, and interviews. The results highlight the effectiveness of differentiated instruction in improving students' comprehension, thereby facilitating the acquisition of reading and writing skills.

Keywords: differentiated instruction, acquisition, reading, writing, primary school students, heterogeneity, FFL.