

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des lettres et langue françaises



Mémoire
Présenté pour l'obtention du diplôme de Master
Option : didactique et langues appliquées
Intitulé

La prise en compte de l'hétérogénéité au supérieur.
Le cas de l'action pédagogique en master 1 du
département de français à l'université d'El Oued

Réalisé par :

BOUTERA Imane

TOUATI HAMAD Afaf

Supervisé par :

Dr MILOUDI Mounir

Présenté et soutenu publiquement le jeudi 25 juin 2020

Devant le jury composé de _____

- **M BASSI M^{ed} EL Hadi, Maitre-assistant A, Université d'El-Oued, Président**
- **Dr BERRA Bensalem, Maitre de conférences A, Université d'El-Oued, Examineur**
- **Dr MILOUDI Mounir, Maitre associé, Université d'El-Oued, Encadrant**

Année Universitaire : 2019/2020

Remerciements

*Nous remercions tout d'abord Allah, le tout puissant, qui nous a
donné la force pour réaliser ce modeste travail.*

*Nous adressons nos vifs remerciements à notre directeur de
recherche Dr. MILOUDI Mounir pour avoir accepté de nous
encadrer, pour son aide, ses conseils précieux qu'il nous a
prodigués et pour le grand intérêt qu'il a porté à ce travail*

Nous tenons à remercier également :

*Nos familles, particulièrement nos parents pour leur patience et
leurs encouragements.*

*Notre enseignante LAAMOUDI Fatiha et nos
collègues HAMIDATOU Kaouthar, ZERIBIT Maroua et OKBA Ali
pour leurs soutiens et conseils.*

*Les enseignants du département de lettres et langue françaises à
l'Université Hamma Lakhder qui ont participé à notre formation
durant ces cinq ans.*

*Un grand merci aussi aux membres de jury qui ont accepté
d'évaluer notre travail.*

*À tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin, nous exprimons
nos sincères remerciements.*

BOUTERA Imane

TOUATI HAMAD Afaf

Dédicace I

À mes très chers parents « BOUTERA Said » et « TOUATI Hamad Mebarka », pour leur amour, leur tendresse, leurs sacrifices et leurs prières pour mon bien.

À mes chers et adorables frères et sœur : Hamza, Sara, Bachir, Khanssa et Mohammed El Salah qu'Allah les garde et leur donne du bonheur et surtout de réussite dans leur vie.

À ma deuxième mère, ma belle-mère Chafika qui a pris soin de mon fils tout au long de mes études supérieures, qu'Allah la garde et la protège.

À la personne qui a partagé avec moi tous mes moments de joie et ainsi de tristesse, mon mari Houssam, qu'Allah le garde et bénisse notre union.

À mon fils Ahmed, mon trésor le plus précieux, qu'Allah le protège.

À toute la famille BOUTERA.

À toute la famille TOUATI HAMAD.

À tous mes amis et collègues...

Je dédie ce modeste travail avec des sentiments d'une profonde humilité.

BOUTERA Imane

Dédicace II

À ma chère mère KADDOURI Nadjia qui m'a toujours comblé de
sa tendresse qu'Allah la préserve du mal.

À l'homme de ma vie, mon cher père TOUATI HAMAD Ali qui m'a
toujours
encouragé d'aller au-delà de la lune pour cueillir les étoiles de
réussite.

Aux princesses de notre château, mes chères sœurs, Bahia,
Ikram et Khouloud qu'Allah leur accorde une vie pleine de bonheur
et de réussite.

Aux princes de notre royaume, mes frères, Abdallah et
Mohamed, que dieu les garde et les aide dans leurs études.

À l'homme qui me comble de joie de jour en jour, mon fiancé
Abdelkerim, qu'Allah bénisse notre union et le garde.

À Mon âme soeur Mofida, que Dieu ne m'en prive pas.

À toute la famille TOUATI HAMAD et toute la famille
KADDOURI.

À tous ceux qui nous ont donné un coup de main pour achever ce
modeste travail
de recherche

À tous ceux qui me sont chères.

Je dédie ce mémoire de fin d'étude.

TOUATI HAMAD Afaf

Résumé

Un enseignement supérieur de haute qualité nous semble très important pour répondre au marché du travail, contexte qui a connu plusieurs changements au niveau des démarches et méthodes pédagogiques.

Cette étude scientifique, qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, met en exergue les actions pédagogiques pour prendre en compte de l'hétérogénéité au supérieur.

Notre objectif est de faire montrer comment les enseignants peuvent prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants pour les aider à atteindre le même but, mais également d'analyser les outils qu'ils mettent en œuvre afin d'améliorer la gestion de ces classes hétérogènes.

Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour deux outils : le questionnaire (méthode quantitative) et l'observation en situation (méthode qualitative).

Mots clés : méthode d'enseignement, classe hétérogène, compétence, pédagogie différenciée, enseignement au supérieur, acteurs pédagogique.

Summary

High quality of higher education is very important for us to respond job market, a context with has several pedagogical methods.

This scientific study, which is a part of the changes in the approaches and domain of teaching French as a foreign language, highlights pedagogical actions to take account of higher heterogeneity.

Our goal is to show teachers can take into consideration the heterogeneity of students in order to help them achieve the common goal, but also to analyze the tools they use so as to improve the management of heterogeneous classes.

To achieve this goal, we opted two tools for these classes: the questionnaire (quantitative method) and the observation in situation (qualitative method).

Key words: teaching method, heterogeneous class, competence, differenced teaching, higher education, pedagogical actors.

Table des matières

« Vous êtes né pour gagner mais pour être un gagnant, vous devez planifier la victoire,

vous préparer à gagner et espérer gagner »

ZIG ZIGLAR

Remerciements.....	I
Dédicace I	II
Dédicace II.....	III
Résumé	IV
Table des matières	V
Introduction	09

CHAPITRE 01

Cadre conceptuel de la recherche

1. Qu'est-ce que l'hétérogénéité ?	14
2.En quoi réside la différence ?	15
2.1. Personnalité, motivation, créativité et rythmes largement différents	155
2.2.Hétérogénéité de cadre scolaire	166
2.3. Hétérogénéité du cadre de vie de l'apprenant	16
3.L'hétérogénéité, un processus historique.....	16
4.Les théories d'apprentissage	17
4.1.Les approches behavioristes (ou comportementalistes)	17
4.2.Les approches cognitivistes (ou rationalismes)	188
4.3. Les approches constructivistes	188
5.Les stratégies d'apprentissage	188
5.1. Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage ?	19
5.2. Les facteurs qui influent sur le choix des stratégies	19
6.Les approches possibles pour la gestion de l'hétérogénéité.....	233

CHAPITRE 02

Mise en œuvre de la différenciation pédagogique comme une solution de l'hétérogénéité

1. La différenciation pédagogique comme une solution ?	28
2. Compétences, comme un concept clé	29
2.1.Les compétences des enseignants selon le référentiel de compétences des enseignants – chercheurs 30	
2.2.Image d'un enseignant compétant.....	30
3. Outils pour la gestion de la diversité.....	311

Table des matières

3.1.Le rôle de l'évaluation.....	31
3.2 Feedback comme un outil de différencier	32
4. Les types de différenciation	32
4.1. La différenciation successive.....	322
4.2. La différenciation simultanée	333
5. Les quatre moments pour faire réussir une situation d'apprentissage	333
6. Dispositifs de différenciation	355
6.1. Différenciation du contenu	355
6.2. Différenciation des structures.....	35
6.3. Différenciation de processus d'apprentissage	366
6.4. Différenciation des productions.....	377
7. Conditions pour favoriser la mise en œuvre de la différenciation	37
8. Des situations de différenciation.....	38
8.1.Le travail de groupe	38
8.2. Le tutorat.....	39

CHAPITRE 03

Contextualisation de la recherche

1. Université algérienne : genèse et développement	Error! Bookmark not defined.
2. Le rôle de l'université	42
2.1. Dans le domaine de la formation supérieure	423
2.2. Dans le domaine de la recherche scientifique et la promotion technologique	423
3. Statut de la langue française en Algérie	433
4. Université Hamma Lakhdar à El-Oued : 25 ans de dons et de défi permanent	434
4.1. 1 ^{ère} étape: de 1995 à 1998.....	444
4.2. 2 ^{ème} étape: de 1995 à 2001.....	444
4.3. 3 ^{ème} étape: Centre universitaire à EL-Oued	445
4.4. 4 ^{ème} étapes: université d'El-Oued.....	445
5. Déroulement, circonstances et modalités de master didactique et langues appliquées, département des Lettres et Langue Françaises	455
5.1. Objectifs de la formation	456
5.2. Conditions d'inscription aux études universitaires en vue de l'obtention du diplôme de Master	466
5.3. Modules étudiés	467

CHAPITRE 04

Enquête par questionnaire auprès des enseignants

1. Méthodologie et recueil des données	535
--	-----

Table des matières

2. Présentation de l'échantillon enquêté.....	535
3. Description du questionnaire.....	53
4. Déroulement de l'enquête	546
5. Description graphique et analyse des données	546
6. Bilan synthétique.....	724

CHAPITRE 05

Observer les attitudes des enseignants de master 1 dans une classe hétérogène

1. Outil d'investigation.....	757
2. La grille d'observation	757
3. Déroulement de l'observation	768
4. Le lieu de l'observation.....	768
5. Méthode de traitement.....	768
6. Les participants à la recherche	768
7. Interprétation des résultats	779
7.1. Analyse des résultats du questionnaire	779
7.2. Analyse des résultats de l'observation	813
8. Synthèse des résultats.....	857
8.1. Comment gérer l'hétérogénéité en classe de master 1 à l'université d'El-Oued	857
8.2. Les contraintes rencontrées pour le fonctionnement de la pédagogie différenciée en classe de master 1	Error! Bookmark not defined.8
9. Les difficultés rencontrées	879

Conclusion.....	91
------------------------	-----------

Références bibliographiques	924
--	------------

Annexes.....	989
---------------------	------------

Introduction

« L'enseignant médiocre raconte, le bon enseignant explique, le très bon enseignant démontre. L'excellent enseignant, lui, inspire »

William ARTHUR WARD

L'enseignement supérieur occupe une place centrale dans le monde d'aujourd'hui. La responsabilité des professeurs est en matière de formation de futurs chercheurs, des enseignants et de cadres supérieurs de la société pour répondre au marché du travail est grande. La qualité de l'enseignement assuré dépend de leurs actions pédagogiques en classe.

L'hétérogénéité est l'un des sujets incontournable qui obligent les enseignants à s'adapter. En effet, l'hétérogénéité réside dans la spécificité individuelle de chaque apprenant, quant à ses compétences cognitives, son psychologisme, ses aptitudes biologiques, construite selon de nombreux facteurs dont ses vécus : social, psychologique, historique, etc.

En revanche, la différenciation pédagogique représente une des solutions de prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants et dépasser les difficultés. Selon le conseil supérieur de l'éducation :

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système... »¹.

Ce projet de fin de graduation intitulé « *La prise en compte de l'hétérogénéité au supérieur* » est né, entre autre, du constat personnel et professionnel car nous faisons partie de ce système éducatif comme des enseignants aux autres cycles ou des étudiants masterants.

Notre mémoire tente de répondre à la problématique suivante: comment l'hétérogénéité d'une classe peut-elle être prise en compte par l'enseignant afin de promouvoir l'enseignement/ apprentissage du FLE au supérieur ? Cas de master 1 université Echahid Hamma Lakhdar. La question de recherche que nous nous sommes posée se subdivise à son tour en quatre questions subsidiaires :

- Quels sont les différents types de pédagogie existants face à l'hétérogénéité?
- Quels sont les facteurs provoquant l'hétérogénéité d'une classe ?
- Comment les enseignants réagissent-il face à l'hétérogénéité des classes ?

¹ Philippe Meirieu, Cahiers Pédagogiques, « Différencier la pédagogie », n°277, 1989.

- Quels sont les outils pédagogiques favorables à mettre en action l'hétérogénéité en situation positive?

Afin d'atteindre nos objectifs et d'apporter des éléments de réponses à nos préoccupations, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- Une classe est, selon les enseignants, hétérogène en raison de divers facteurs tels que le niveau et le rythme d'apprentissage ainsi que la diversité de culture.
- Malgré la lucidité des enseignants face à l'hétérogénéité présente dans leurs classes, ceux-ci ne la prennent pas toujours en compte, car il est difficile d'appliquer une pédagogie différenciée pour répondre aux besoins de chacun.
- Certains enseignants comprennent la future efficacité de cette hétérogénéité.

Voici donc, l'hypothèse globale que nous avons mis en lien à notre problématique de recherche : les enseignants gèrent, selon nous, l'hétérogénéité d'une classe en appliquant une pédagogie différenciée. Pour ce faire, ils sont appelés à modaliser l'enseignement (contenus, supports, modalités de travail, matériel, etc.) en fonction des particularités de leurs étudiants".

Notre souci d'activer davantage la qualité de l'enseignement/apprentissage du français au supérieur reste notre principe de travail et de recherche en matière de la prise en compte de l'hétérogénéité.

Un autre facteur qui nous semble hyper important à prendre en compte est la situation particulière marquée par le manque grave des œuvres portées sur l'hétérogénéité à l'université dans notre région où ces recherches sont menées et l'absence de la mise en œuvre de différenciations pédagogiques durant nos études notamment en master.

Notre objectif général à travers la réalisation de cette étude est le suivant : montre comment les enseignants peuvent prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants en même temps, mais également d'analyser les outils qu'ils mettent en œuvre afin d'améliorer la gestion de ces classes hétérogènes.

Pour concrétiser nos objectifs fixés au départ, nous avons ciblé comme terrain d'enquête et de recueil de données le master 01 promotion 2019/2020 au département de français à l'université d'Echahid Hamma Lakhder où nous étudions actuellement. A travers le premier chapitre, nous avons suivi une méthodologie historique et explicative visant à faire un survol historique sur les concepts de base de notre sujet et à expliquer les différentes relations qui se trouvent entre eux. Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté les

conditions de la pratique de différenciation pédagogique comme une solution de l'hétérogénéité. Dans le troisième chapitre, nous avons essayé de contextualiser notre étude de mettre en lumière l'hétérogénéité à l'université. Nous avons essayé de donner un aperçu sur l'enseignement du français en Algérie en général et dans notre université en particulier, et de décrire les conditions de déroulement des cours.

Via le quatrième chapitre, nous avons opté pour l'enquête comme outil d'investigation via un questionnaire pour faciliter la collecte des données sur terrain afin d'identifier la prise en compte de l'hétérogénéité au supérieur pour les soumettre à une expérience par la suite. Le cinquième chapitre est relatif à une observation en situation auprès de notre échantillon cité ci-dessus. Enfin, nous avons travaillé avec la méthode analytique pour pouvoir analyser les différents résultats de notre recherche et confronter les résultats de l'analyse.

CHAPITRE 01

Cadre conceptuel de la recherche

« Que de choses il faut ignorer pour agir ! »

Paul Valéry

La gestion de l'hétérogénéité en classe de langue est l'un des sujets fortement abordés dans l'espace pédagogique d'aujourd'hui. Elle représente un défi pour l'enseignant. Elle construit également un obstacle pour certains et une richesse pour d'autres. Comme le souligne Marie-Claude Grandguillot dans le passage suivant :

« Pour les premiers, le maintien de la cohésion sociale, la socialisation de la jeunesse, le combat contre une société à deux vitesses et l'avènement d'une société plus juste, plus humaine, plus fraternelle passent nécessairement par le développement de l'hétérogénéité des classes. [...] Pour les seconds, il s'agit là d'une entreprise idéologique aux effets dévastateurs : elle conduit au nivellement par le bas des connaissances des élèves, elle place les professeurs devant des difficultés insurmontables [...] »¹.

Elle est une réalité incontournable dans un monde en changement constant comme le souligne Philippe Perrenoud dans cette citation : *« toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux »²*. Par conséquent, les enseignants dans ce contexte, sont invités à maîtriser bien la situation en question, mais qu'entendons-nous au juste par le thème de l'hétérogénéité ?

1. Qu'est-ce que l'hétérogénéité ?

Elle est une notion polysémique et inclue dans plusieurs domaines, la classe de langue française n'est pas au courant inverse, un rapport plus ou moins directe paraît clair dans les situations d'enseignement/ apprentissage du FLE. Nous mentionnons la définition citée dans Le Robert Historique :

« Hétérogène et hétérogénéité procèdent, à travers des formes latinisées heterogenitas, du grec heterogenes, constitué du préfixe hetero qui signifie autre, et du suffixe genos qui veut dire gène. Au sens commun, ils désignent proprement des éléments ou des objets reconnus d'espèces, de genres, biologiques, logiques ou grammaticaux, différents (par exemple la classification systématique aristotélicienne par genre et par espèce ; dans l'espèce humaine, les genres masculin et féminin) ceci dit que le terme hétérogène, désigne étymologiquement d'un autre genre, d'une autre espèce »³.

¹ Grandguillot Marie Claude, *Enseigner en classe hétérogène*, Paris: HACHETTE éducation, 1993, p. 06.

² Perrenoud P., *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Ed. ESF, 1997 ; cité dans Sello S., « La différenciation pédagogique: du concept à la réalité: niveau de classe: CE1 », dumas. HAL, 2017, p. 10.

³ Dictionnaire Robert Historique. 2001. P.518. Paris: Robert.

Grandguillot à son tour a cité, dans *Enseigner en classe hétérogène*, qu'une classe hétérogène désigne le grand écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres ou entre le nombre de faibles et de bons apprenants¹.

Le dictionnaire Dico 38 (version électronique) définit le concept d'hétérogénéité comme étant : « Caractère de ce qui est hétérogène, de ce qui est constitué d'éléments de nature différente »².

2. En quoi réside la différence ?

La présence de l'hétérogénéité a plusieurs facteurs qui rendent la gestion de classe difficile. Le premier déclencheur de ce phénomène est la pluralité humaine. En effet, nous sommes tous différents en raison des inégalités existantes entre les diverses strates sociales ainsi que la diversité culturelle. Afin d'égaliser l'apprentissage à tous les apprenants d'une même classe, l'enseignant doit être conscient de cette pluralité, de la prendre en compte et d'adapter son enseignement à travers les critères suivants:

2.1. Personnalité, motivation, créativité et rythmes largement différents

Robert Burns a déterminé les différences des apprenants via les sept postulats suivants :

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse, qui sont prêts à apprendre en même temps, qui utilisent les mêmes techniques d'étude, qui résolvent les problèmes de la même manière, qui possèdent le même répertoire de comportements, qui possèdent le même profil d'intérêt et qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts. »³.

Ces postulats introduisent que les étudiants sont complètement différents : attitudes, motivation, acquis scolaires, expériences, centre d'intérêt et codes culturels largement différents. Zakhartchouk cite dans son livre *Enseigner en classes hétérogènes* l'importance du rôle que jouent ces éléments dans la clarification des limites entre les apprenants⁴. De plus, certains apprenants ont des difficultés d'appropriation de ces acquis où les mobiliser si ces derniers sont intégrés.

¹ Grandguillot, op. cit., p.45.

² Dico 38. Version électronique; cité dans GHERBAOUI A., *Différencier dans la classe du FLE: pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants* (Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat), université de Biskra.

³ Przesmycki, H, *La pédagogie différenciée*. Parie: Hachette Education, 2008, p.76.

⁴ Zakhartchouk J.M., *Enseigner en classes hétérogènes*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 2015, p.222.

2.1. Hétérogénéité de cadre scolaire

Selon l'emplacement de l'école et ses caractéristiques, les chances de réussite diffèrent. La qualité d'enseignement varie entre les écoles rurales, urbaines ou en banlieue. Elle peut avoir un grand nombre d'élèves ou, à l'inverse, peu d'élèves. Elle doit fournir un climat propice à l'éducation.

2.2. Hétérogénéité du cadre de vie de l'apprenant

Nous savons bien que chaque apprenant a une vie personnelle issue d'une histoire familiale précise. Dans cette histoire, l'apprenant cerne l'ensemble de ses désirs, ses émotions, ses expériences, etc. et tout cela se traduit à partir des diverses formes de représentation que possède cet apprenant vis-à-vis de sa manière de concevoir le monde extérieur. Elle comprend aussi le cadre familial et social.

3. L'hétérogénéité, un processus historique

L'enseignement public pris en charge par l'Etat, est évoluer progressivement tout au long de son histoire.

Nous disons souvent que Jules Ferry¹ est le père créateur de l'école. C'est effectivement vrai en ce qui s'agit de l'universalité et la gratuité de l'instruction publique et la laïcité à l'école² en France. Pourtant Napoléon³ a créé la « *forme scolaire* » qui structure l'institution (un enseignement secondaire d'Etat, l'Université impériale.)

Au début du XIXe siècle, il existe alors trois modes pédagogiques pour faire la classe y compris la classe de langue. Le premier, le plus fréquent, est le mode « *individuel* », Le maître enseigne successivement à chaque élève individuellement en s'adaptant au niveau de chacun. Le second, appelé mode « *mutuel* » Il consiste à regrouper plusieurs dizaines ou centaines d'enfants dans une seule grande salle, à les diviser en groupes de niveaux-matières⁴. Le troisième mode imposait à regrouper les élèves en niveaux homogènes, on l'appelle mode « *simultané* »⁵.

En 1833, le ministre français de l'instruction publique Guizot impose à chaque commune d'ouvrir une école et d'effectuer le mode « *simultané* », un modèle pyramidal hiérarchique

¹Président du conseil et ministre de l'instruction publique

²Flora, RUSSIER et ASSAM Djamel, « *Gestion d'un groupe classe hétérogène par le numérique* », Ecrit professionnel, CEPEC-ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes, 2015, p.19.

³Lois de 1802 et de 1806

⁴Houssaye J., « *La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations* », 2012.

⁵Flora, RUSSIER, et ASSAM Djamel, *op. cit.*, p. 19.

pour l'institution scolaire¹. Cependant au fil des années, on constate que ce modèle ne peut résoudre les problèmes de l'ennui des élèves, les redoublements et le décrochage scolaire. De plus, il ignore toute différence. On transmettait sans prendre en compte à chaque élève.

Dans les années 1960, nous commençons à parler concrètement en ce qui concerne la construction du terme d'hétérogénéité.

Le terme « hétérogénéité » a fait son apparition progressivement à la suite de l'évolution du système éducatif français en raison de deux politiques: la massification du système et la démocratisation de l'école à cause de la loi HABY en 1975 qui mettait fin au décrochage scolaire et créait le collège unique ou le « collège pour tous » dans des classes hétérogènes: « *Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire [...]. Les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs.* »¹². Dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, l'évolution des flux d'étudiants pose la question de l'hétérogénéité fortement dans le contexte universitaire. Cette évolution est à l'origine de nombreuses transformations radicales qualitatives et quantitatives de l'enseignement supérieur qui engendrent des transformations pédagogiques et institutionnelles de l'université. Cette situation déclenche plusieurs tentatives d'ajustement entre la réussite et l'hétérogénéité des étudiants³.

4. Les théories d'apprentissage

Pour bien gérer une classe hétérogène et pour réaliser un bon apprentissage, il est préférable d'installer une série des théories d'apprentissage de la part des enseignants. Et pour une bonne compréhension et un bon traitement des informations, il est mieux de s'appuyer sur des stratégies de la part des apprenants.

4.1. Les approches behavioristes (ou comportementalistes)

C'est une théorie qui s'intéresse à l'étude des comportements observables. Ce qui a été marqué par Foulin et Mouchon dans leur œuvre *Psychologie de l'éducation* : « *Pour les behavioristes, les apprentissages sont régis par un certain nombre de lois générales qui*

¹Ibid., p.78.

²Cécile Eiselt, « *Pédagogie coopérative Dans quelle mesure la pédagogie coopérative peut-elle favoriser l'apprentissage de l'allemand dans des classes multiniveaux ?* » Mémoire professionnel PSTG-Master 2 MEEF, Université Catholique De Lyon CEPEC-ISFEC 2 nd degré Rhône-Alpes. 2019, p. 13.

³ ADANA S., « *L'impact de l'hétérogénéité d'âge sur la motivation dans une classe de FLE* », De master, EL Oued: Université Echahid Hama Lakhdar El-Oued, 2014, p.11.

peuvent être découvertes à partir des seules faits observables par l'expérience et l'étude des apprentissages comme une science du comportement»¹.

Selon ces approches, le langage est un comportement qui ne peut être acquis qu'en poussant l'apprenant à se comporter ou à pratiquer le langage ce qui guide l'apprenant à la réponse visée. Donc, l'enseignant doit accompagner ses apprenants en leurs répétant ou segmentant les savoirs en petites unités pour les rendre plus facile. Dans cette perspective, Reuchlin définit le comportement verbal comme une variété de comportement ayant un effet sur l'environnement.

4.2. Les approches cognitivistes (ou rationalismes)

Ce modèle anglo-saxon est proposé en réaction au behaviorisme en s'appuyant sur les manières de penser comme système de traitement de l'information. Le cognitivisme explique la manière d'organisation des informations dans une mémoire humaine.

« Le langage est ainsi soumis à des processus complexes de traitement des données, processus qui filtrent, sélectionnent, organisent, structurent, transforment et catégorisent, qui, en d'autres termes, mettent en ordre les matériaux linguistiques »². Il est donc important d'étudier le mode de fonctionnement de la mémoire humaine et comment elle traite, préserve et réutilise l'information.

4.3. Les approches constructivistes

Contrairement aux behavioristes, les constructivistes se basent davantage sur la manière dont les apprenants construisent leurs connaissances et traitent l'information. Ce modèle rend l'apprenant actif et conscient de son apprentissage car il prend en considération les différences entre les apprenants à partir de la négligence du programme valable.

5. Les stratégies d'apprentissage

L'apprenant au supérieur a besoin d'utiliser certaines stratégies pour lui faciliter le traitement de l'information et pour construire activement ses connaissances.

¹ Foulin, J. N., & Mouchon, S, *Psychologie de l'éducation*, Paris : Nathan, 2000, p.01.

² BERTHOUD Anne-Claude., *des linguistes et des enseignants Editions scientifiques européennes*, Berne, 1993, p.51.

5.1. Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage ?

Oxford définit les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère comme des «mesures prises par des apprenants d'une langue étrangère afin d'améliorer leur propre apprentissage»¹. Auzou, de sa part, propose la définition suivante «un art de diriger certaines opérations dans un but précis»². O'Malley et Chamot déclarent aussi qu'elles sont des «manières spéciales de traiter l'information qui assurent la compréhension, l'apprentissage, ou la conservation des informations.»³. Elles sont décrites aussi par wenden et Rubin comme étant : «l'ensemble d'opérations, d'étapes, de plans, de routines employé par l'apprenant pour faciliter l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation de l'information»⁴. Enfin selon Cyr une stratégie d'apprentissage en langue étrangère est « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir; intégrer et réutiliser la langue cible »⁵

En somme, les stratégies d'apprentissage sont les façons adoptées par les apprenants pour traiter les informations dans la classe de langue.

5.2. Les facteurs qui influent sur le choix des stratégies

Plusieurs facteurs peuvent influencer sur le choix des stratégies convenable :

5.2.1. Des facteurs reliés à la personnalité

5.2.1.1. Le style d'apprentissage :

Les styles d'apprentissage sont généralement reconnus par la façon différente et propre à chaque personne par laquelle l'interaction est assurée dans une situation d'apprentissage. Pourtant, les visions de spécialistes se distinguent autour ses définitions en acceptant des petites nuances à leurs définitions :

Reinert propose que le style d'apprentissage est : «la manière dont cette personne est programmée pour apprendre le plus efficacement, c'est-à-dire pour recevoir, comprendre,

¹ Oxford, R., *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House Publishers, 1990; cite dans Pezhman, Z., «Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners»: A Review of Literature .*International Journal of Humanities and Social Science*. 02(05), 2012, p.164.

² Auzou P., *Dictionnaire Encyclopédique*, Paris : Editions P, 2005; Auzou; cité dans Chaif I., *L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage*, Synergies Algérie, 2015, (22), p.174.

³ O'Malley J M., et Chamot A U., *Learning strategies in second language acquisition*, 1990, p.01; cité dans Hanachi-Ferhoun N., *Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue*. (Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister en linguistique et didactique, Université Mentouri, Canstantine), 2008, p.24.

⁴ Wenden, A. et Rubin, J., *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge : Prentice-Hall, 1987, p.19.

⁵ Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International, 1998, p.05.

retenir et être capable d'utiliser une nouvelle information»¹. Pour lui un style c'est un comportement spécial à un stimulus qui déclenche l'apprentissage. Keefe aussi donne une autre définition :

«Les styles d'apprentissage sont des comportements cognitifs, affectifs et physiologiques caractéristiques des individus et qui servent comme indicateurs relativement stables de la manière dont les apprenants perçoivent, interagissent et répondent dans un environnement d'apprentissage»².

En ce sens, le style d'apprentissage est défini comme une preuve constante qui peut fournir des informations sur la manière dont l'apprenant interagit dans une situation d'apprentissage.

5.2.1.2. La tolérance à l'ambiguïté

Plusieurs chercheurs la considèrent un signe de personnalité, une façon du style cognitif ou les deux à la fois.

« Elle fait partie toute façon, des variables affectives et a souvent été aussi au succès dans l'apprentissage des L2. Essentiellement tolérance à l'ambiguïté consiste à ne pas se sentir gêné, mal à l'aise ou même menacé face à des informations vagues, incomplètes, fragmentaires, incertaines, inconsistantes, contraires ou apparemment contradictoires»³

Ce propos affirme qu'elle prédit le mieux le succès dans l'apprentissage des L2 en mettant la confiance en soi et l'impulsivité à la connaissance.

5.2.2. Les facteurs d'ordre biologique

5.2.2.1. L'âge

Cyr explique la relation des stratégies avec l'âge :

« [...] Les enfants semblent utiliser à meilleur escient les stratégies dites sociales. Par contre, comme on pouvait s'y attendre, leur niveau de conscience métalinguistique et leur utilisation de ce type de stratégie est beaucoup moindre que chez les adolescents ou les adultes [...].»⁴

Il compare l'influence d'âge sur les stratégies des enfants et celles de l'adolescent et des adultes. Selon lui, les enfants sont plus intelligents émotionnellement et sur le plan social.

¹ Reinert H., *The modern Language Journal*, 1976, vol.60; cité dans Page- Lamarche V., *op. cit*, p.34.

² Keefe J.-W., *Learning Style Theory and Practice: National Association of Secondary School Principals*, 1987, p.01.

³ Ely C.-M., *Tolerance of Ambiguity and Use of Second Language Strategies*, 1989, p.438. ; cité dans Cyr, P., *op. cit*, p.85.

⁴ Cyr, P., *op. cit*, pp.87-88.

Par contre, les deux derniers sont plus conscients de leurs choix de stratégies d'apprentissage en L2 et celles-ci évoluent avec le temps.

5.2.2.2. Le sexe

Le sexe influence sur le choix de stratégies, « [...] les femmes recourent en général à un nombre beaucoup plus élevé de stratégies de tous les types que les hommes »¹. La femme a une vision plus maximale que l'homme, toujours la femme a son propre style. Elle a tendance aux stratégies sociales que les hommes.

5.2.2.3. L'origine ethnique ou la langue maternelle

Cyr a cité que : « il n'y a aucune corrélation significative entre les modes d'apprentissage préférés et les données personnelles d'ordre biographique, dont l'origine ethnique et la L1 »².

Ses études permettent d'affirmer que toute généralisation du genre est complètement fausse et ne résiste pas à l'investigation scientifique.

5.2.3. Les facteurs d'ordre situationnelle

Il s'agit de variables situationnelles comme le degré de compétence de l'apprenant, les approches pédagogiques, la langue cible et les tâches d'apprentissage.

5.2.3.1. Le degré de compétence de l'apprenant

Le choix des stratégies d'apprentissage se diffère d'un apprenant à un autre. Ainsi, un apprenant compétent utilise généralement des stratégies plus efficaces en se basant, par exemple, sur l'inférence. Alors qu'un débutant utilise souvent la répétition, traduction en se transférant à la langue maternelle.³

5.2.3.2. Les approches pédagogiques

Nous tentons de monter le lien entre le choix de stratégies et l'approche pédagogique ainsi que les tâches pédagogiques. Cyr a mentionné quant à ce point que les approches qui caractérisent l'enseignement de la langue au niveau universitaire reflètent les stratégies utilisées⁴.

¹*Ibid.*, p.88.

²*Ibid.*, p.89.

³*Ibid.*, p. 90-91.

⁴*Ibid.*, p.91.

5.2.3.3. La langue cible

Politzer remarque que ceux qui étudient le français ou l'allemand utilisent de bonne stratégie que ceux qui étudient l'espagnol¹. Nous pouvons dire alors que la variation des langues oblige l'apprenant à varier son style et sa stratégie en fonction de la langue à l'étude.

5.2.3.4. Les tâches d'apprentissage

Rubin souligne que le choix de la stratégie d'apprentissage se diffère d'un contexte à un autre car elle pouvait être efficace pour la réalisation d'une tâche alors qu'elle ne le serait pas pour une autre². À titre d'exemple, l'autocorrection peut être plus appropriée pour la réalisation des tâches à l'écrit qu'à l'oral.

5.2.4. Les facteurs d'ordre affectif

5.2.4.1. Les attitudes et la motivation

Pour réussir un apprentissage de langue, il faut choisir la stratégie d'apprentissage appropriée qui s'est déterminé par les variables d'ordre psychologique (anxiété, attitudes) et la motivation de l'apprenant. En ce sens, Oxford et Nyikos rapportent les résultats d'une recherche qui confirme qu'un apprenant motivé utilise une variété de stratégie qu'un autre apprenant démotivé³.

5.2.5. Les facteurs d'ordre personnel

5.2.5.1. La carrière ou l'orientation professionnelle

Il faut signaler que ce n'est pas uniquement la variable carrière qui joue ici mais que d'autres facteurs sont à considérer, tel que la motivation, la scolarité, et l'expérience préalable avec d'autres langues.

5.2.5.2. Le degré de conscience métacognitive

C'est la capacité de décrire leurs stratégies, d'une volonté et d'une certaine habileté.

¹*Ibid.*, p.92-93.

²*Ibid.*, p.93.

³*Ibid.*, p.94-95-96.

5.2.5.3. L'aptitude

Selon Cyr, la conception la plus courante, plus active de l'aptitude soit les stratégies les plus utiles qui a une relation avec le succès dans l'apprentissage de la langue cible. Elle sont les suivantes: le divinement, le fait de persévérer dans la communication, même dans des conditions adverses ou lorsque la compétence linguistique fait défaut, le fait de centrer son attention à la fois sur le sens et sur la structure de la langue et le fait de pouvoir venir à bout des difficultés d'ordre émotif qu'implique l'apprentissage d'une langue¹.

6. Les approches possibles pour la gestion de l'hétérogénéité

Chaque apprenant à sa manière d'apprendre, certains n'apprennent pas en écoutant mais en travaillant. De plus, les jeunes sont influencés plus de leurs camarades que des formateurs. Le moule unique n'est donc pas la bonne réponse². Tout cela montre qu'un groupe hétérogène bien géré par le professeur est efficace dans l'acquisition de connaissances et de compétences. Il est dans l'obligation de bien maîtriser le savoir et le savoir-faire et le savoir être pour qu'il puisse enseigner.

6.2. Le cours magistral où le professeur est le maître de la situation, l'étudiant dépend de l'enseignant pour toutes les informations et nécessite qu'il ait des prérequis.

6.3. La pédagogie de projet impose d'élaborer des savoirs. FERRIER dit sur ce sujet:

« Cette démarche favorise la finalisation des apprentissages car elle confronte les élèves à des obstacles, donc leur permet d'apprendre, le tout en visant un objectif connu de tous. Les enfants sont alors très motivés car la réalisation est concrète, ils sont impliqués et s'engagent plus volontiers dans les activités de recherche et de rédaction »³.

Elle s'appuie sur la motivation suscitée par la réalisation des tâches concrètes qui donne du sens aux apprentissages mis en œuvre pour y parvenir⁴. Elle fournit une meilleure compréhension de l'information en les pratiquants et un développement des capacités de recherche, autrement dit, rendre l'apprenant acteur de son apprentissage.

¹Ibid., p.101.

² Sellos, Sandrine, *op. cit.* p.12.

³ Adeline, FERRIER, *op. cit.* pp.19-20.

⁴ « Définitions des différentes pédagogies ». s. d. *Lettres et langue française* (blog).

<https://www.languefr.net/2018/11/definitions-des-differentes-pedagogies.html>. Consulté le 22 décembre 2019

6.4. La pédagogie active appelée aussi éclectique, cette pédagogie est née comme un alternatif à l'enseignement traditionnel qui est lié à la transmission frontale de savoir. En effet, depuis le début du siècle et à partir des plusieurs réflexions des didacticiens et pédagogues tels que Decroly, Montessori, Freinet et Cousinet, est née l'École nouvelle qui a pour principe de faire davantage confiance à l'apprenant, dans le sens où les apprentissages viennent de lui-même et non de l'enseignant¹. En effet, cette pédagogie relève de ce qu'on nomme habituellement l'apprentissage expérientiel c'est-à-dire apprendre en pratiquant qui amène l'étudiant à être actif. Pour eux, tout acte pédagogique commence de l'apprenant et y retourne, le formateur n'est qu'un médiateur et facilitateur, comme l'indique M. Montessori dans le passage suivant : « *la véritable éducation consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant et à réaliser sa libération* »².

Comme mentionné ci-dessus, la pédagogie active est basée sur l'implication de l'apprenant dans des situations fictives ou réelles pour qu'il puisse transformer les connaissances en comportements et les faire évaluer au cours de la formation en considérant la motivation comme un élément clé dans le processus d'apprentissage. En effet, elle fait référence à l'apprenant dans la construction de son savoir. De plus, les méthodes de la pédagogie active mettent en avant deux théories : premièrement, « *la connaissance doit être construite et non apprise* » et deuxièmement, « *on va de l'action à la réflexion, du global à l'analyse* »³.

6.5. La pédagogie coopérative : Connac définit la coopération ainsi :

*« La coopération se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe [...]. La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (labeur) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit. »*⁴.

¹ Alexia, Granoli, et Perrin Laetitia, *op. cit.* p.09.

² Montessori M., *L'enfant*, p.93. Cité dans Salines, *op. cit.* p.330.

³ Alexia, Granoli, et Perrin Laetitia, *op. cit.*

⁴ Connac S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris: ESF, 2009; cité dans Eiselt Cécile Cécile. 2019. « *Pédagogie coopérative Dans quelle mesure la pédagogie coopérative peut-elle favoriser l'apprentissage de l'allemand dans des classes multinationales ?* » Mémoire professionnel PSTG-Master 2 MEEF, Université Catholique De Lyon CEPEC-ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes.

Elle est formée de deux règles d'apprentissage : d'un côté les apprenants doivent «*apprendre à coopérer et de l'autre, ils sont amenés à coopérer pour apprendre*»¹. De plus, cette pédagogie est caractérisée par des valeurs de respect, la confiance, le plaisir, l'entraide, l'équité, l'ouverture aux autres, le partage, le droit à la différence, l'engagement, l'autonomie, la solidarité, l'écoute empathique. Afin de mettre en œuvre ces deux visions apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre, la pédagogie coopérative propose un certain nombre de démarches et d'outils pour gérer la classe et instaurer un climat propice à la coopération, tels que le conseil de coopération, la médiation par les pairs, l'éducation à la paix, les jeux de coopération, ainsi que la connaissance de soi et des autres. Effectivement, la pédagogie coopérative voit que l'interaction entre pairs développe les compétences cognitives et sociales. Comme expliqué par, celles-ci peuvent se présenter sous trois formes différentes ²:

- L'aide où un enfant reconnu comme expert vient apporter ses connaissances à un enfant qui en a manifesté le besoin ;
- L'entraide qui voit deux ou plusieurs enfants se réunir pour tenter à plusieurs de résoudre un problème ou une difficulté ;
- Le tutorat où un enfant accepte pour un temps et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat.

Ces trois formes que l'enseignant utilise dans le but d'amener les étudiants à partager leurs connaissances avec leurs camarades. Donc, elle les sollicite à respecter les différences et les prendre en compte et développe la participation, l'autonomie et la responsabilité individuelle et collective.

Le fonctionnement pédagogique est varié dans la pratique. Selon J.P. Astolfi³, il en existe quatre types :

- déduction : de la loi nous allons à l'application, du général au particulier.
- induction : nous allons du particulier vers le général, autrement dit, elle permet de passer d'observations, d'analyses particulières ou spécifiques, à des perspectives plus générales¹.

¹ Granoli Alexia et Laetitia Perrin, *op. cit.* p. 11.

² *Ibid.*

³ Astolfi, J.P, *L'École pour apprendre*, Paris: ESF, 1992, p.205.

- dialectique : qui se rapporte aux contradictions, la complexité d'un phénomène et au raisonnement dans la structure et dans les règles.
- divergence : approches créatives, originales et inventives en envisageant plusieurs solutions possibles.

Souvent la déduction est très fréquente dans tous les modules. L'induction permet d'insérer des exemples de la vie quotidienne, elle est notamment utilisée en sciences. La dialectique exige une certaine préparation par le professeur, il peut, par exemple, faire démontrer des choses opposées puis les faire se confronter en séparant la classe en deux. Enfin, la pensée divergente, les situations problèmes ouverts, des énigmes permettent de faire sortir des solutions créatives, dans un court laps de temps.

Au terme de ce chapitre, nous avons montré que l'hétérogénéité est une chose naturelle et incontournable. Elle dépend de plusieurs facteurs. Chaque apprenant a sa propre façon pour approprier différents les savoirs. Ainsi, l'enseignant est invité à être bien formé pédagogiquement pour pouvoir harmoniser entre les stratégies et les approches pour bien confronter les multiples styles d'apprentissage de ses étudiants.

Dans le prochain chapitre, nous mettons l'accent sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique comme solution de l'hétérogénéité.

¹« Démarches déductive et inductive ». s. d. https://www.ac-paris.fr/portail/display.jsp?id=p1_1318536. Consulté le 22 décembre 2019.

CHAPITRE 02

Mise en œuvre de la différenciation pédagogique comme une solution de l'hétérogénéité

« ... Quoi qu'on en pense et malgré les efforts déployés pour masquer cette réalité, la classe la plus homogène a toujours été, sur bien des plans, traversée de différences, voire de divergences importantes... Le mythe de l'homogénéité s'enracine vraisemblablement dans l'angoisse devant la différence, la peur que secrète un groupe morcelé. »

Philippe MEIRIEU

Durant nos différentes études aux cours de première année master, nous avons pu observer la présence de niveaux hétérogènes. Les étudiants de la promotion en question différents et n'ont pas les mêmes aptitudes lors des apprentissages. Pour cela nous nous sommes intéressés particulièrement à la différenciation pédagogique pour la réalisation de ce mémoire de fin de graduation. Il nous semble très important de traiter cette thématique et étudier comment améliorer la pratique d'enseignement et prendre en compte les différences entre les étudiants au sein de la même classe.

1. La différenciation pédagogique comme une solution ?

De nombreuses personnes ont tenté de définir le concept « la différenciation pédagogique » ou également appelée « pédagogie différenciée ». Voici quelques exemples tout en commençant par celle de Legrand :

« Différencier l'enseignement peut avoir deux sens complémentaires. Il s'agit dans tous les cas de prendre en compte la diversité de chaque élève. Ceci peut se faire en adaptant son enseignement à la situation de l'élève ; ou bien en fixant un objectif commun qui sera atteint en prenant en compte la diversité de chaque élève [apprenant] »¹.

Selon Philippe Perrenoud, « *Différencier, c'est placer régulièrement chaque élève [apprenant] dans une situation optimale et de la ou de le confronter aux situations didactiques les plus fécondes pour elle ou lui* »².

Pour sa part Meirieu, définit la pédagogie différenciée comme suit

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la [pédagogie différenciée] comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système »³.

Selon Prezesmycki la pédagogie différenciée se définit comme :

« Une pédagogie de processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves [apprenant] puissent travailler selon leurs propres itinéraires »

¹LEGRAND L, *Les différenciations de la pédagogie*. Spiral: Revue de recherche en éducation, 1986.

²PERRENOUD, P. *op. cit.*

³MEIRIEU, P., *op. cit.*

Chapitre 02 Mise en œuvre de la différenciation pédagogique comme une solution de l'hétérogénéité

d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et des savoir-faire communs exigés»¹.

A partir de ces définitions, nous constatons que cette pédagogie implique l'enseignant à adapter une pédagogie concrète, diversifiée, variée et compréhensive pour aider les apprenants à atteindre le même but d'une manière hétérogène. Il doit donc faire varier les outils et les situations d'apprentissage.

- Les outils d'apprentissage correspondent « à l'ensemble des médiations utilisées par le maître »². C'est à dire le tableau, l'écriture, la parole, la télévision, le crayon à papier, le stylo, la fiche individuelle, le tube de colle, le cahier, le livre...
- Les situations d'enseignement-apprentissage peuvent être de 3 ordres :
 - **collectives** : l'enseignant présente des connaissances à toute la classe d'une façon frontale. Les élèves peuvent être acteurs de leurs apprentissages, chacun d'eux doit assimiler par une activité intellectuelle individuelle, ils sont en situation de recherche.
 - **individuelles** : l'enseignant propose une situation, une activité à un étudiant donné adaptée à ses propres difficultés. L'enseignant doit le laisser travailler seul et parfois le guider si besoin.
 - **interactives** : l'enseignant forme les étudiants pour travailler en petits groupes d'apprentissage, ils échangent sur un sujet dans lequel chacun d'eux confronte réellement ses représentations avec celles de ses pairs.

2. Compétences, comme un concept clé

Nous parlons dans ce cadre des compétences de l'enseignant pour les adapter aux besoins dans sa classe. Philippe Meirieu n'a eu aucune difficulté pour répondre à la question : qu'est-ce qu'une compétence ? « [...], on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé »³.

De sa part, J P Quq, présente la compétence linguistique comme suit :

« Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire

¹PRZESMYCKI H., *La pédagogie différenciée*. Parie: Hachette Education, 2008.

² DAVID D., *Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? (Classes à plusieurs niveaux et multi-cours)*. IUFM de Bourgogne, 2006, p.16.

³ Meirieu Philippe, s. d. *Apprendre...oui, mais comment*, Paris: ESF éditeur, 1987, p. 130.

et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue. »¹

De ce qui précède, nous pouvons déduire que la compétence n'est qu'un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir être consacrés pour accomplir une tâche demandée.

2.1. Les compétences des enseignants selon le référentiel de compétences des enseignants – chercheurs :

En 2016, le référentiel de compétences des enseignants – chercheurs détermine les compétences professionnelles attendues d'un enseignant dans l'objectif de rendre son activité d'enseignement la plus efficace possible (N° 932 du 28 juillet 2016)²

- Concevoir et transmettre des connaissances. L'enseignant-chercheur a pour seul objectif, celui de la maîtrise, de la préparation de la connaissance et lui donner une existence par la transmission de celle-ci à son public universitaire visé de manière sereine, de manière à ce qu'elle soit exploitable dans des cas réels.
- Être une interface inter-générationnelle entre ceux qui forment, ceux qui font leurs classes. C'est-à-dire les étudiants, et ceux qui sont déjà dans l'activité de la recherche.
- Connaître de manière approfondie son module et sa didactique.
- S'associer à un groupe de recherche et en fonction de ses capacités, suggérer et prendre en charge un programme de recherche et le faire valider avec les membres de l'équipe dont il fait partie.
- Participer à la consolidation des réformes engagées par le secteur.

2.2. Image d'un enseignant compétant

Enseignant est une personne qui : construit des contenus adaptés à la diversité des apprenants (concernant les niveaux de difficultés, les données supplémentaires et les consignes...et) ; prépare pour eux des situations d'apprentissage adaptées à leurs

¹ Cuq J.-P. dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris 2003, p. 48

² Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, *Référentiel de compétences des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés* (N° 932 du 28 juillet 2016), p.02.

Chapitre 02 Mise en œuvre de la différenciation pédagogique comme une solution de l'hétérogénéité

compétences et leurs connaissances et les conditions nécessaires pour qu'ils s'engagent dans les tâches ou les projets proposés. Il est un ingénieur des dispositifs pédagogiques et le maître des savoirs disciplinaires. Cet enseignant doit avoir en outre certaines qualités pour gérer la situation : il porte un regard critique sur le savoir scientifique ; responsable de ce qui suppose l'adoption d'une posture d'adulte ; il éveille leur curiosité, ce qui l'amène entre autre à s'interroger les modalités d'évaluation et leurs effets sur leur motivation¹.

Les enseignants sont au service de la réussite de tous les apprenants. Ils sont invités à construire, et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte les quatre compétences des apprenants. Une grande partie de son travail dépasse la transmission de connaissances. Il fait acquérir aux apprenants des outils et méthodes réinvestissables, susciter le plaisir d'apprendre, et permettre à chaque apprenant de construire des bases dans la discipline.

3. Outils pour la gestion de la diversité

Pour bien gérer les différences entre les étudiants de même stade universitaire, nous devons suivre des méthodes identiques en entretenant leur stade de développement intellectuel, leurs expériences antérieures, leur capital culturel et linguistique et leur attitude face à l'université. Selon M.C Grandguillot², *«l'hétérogénéité demande à l'enseignant d'organiser les conditions de la transmission du savoir, pour que chacun intègre les connaissances nouvelles quel que soit son bagage initial et le cheminement suivi»*. Il s'agit d'adapter l'enseignement aux stratégies d'apprentissage des apprenants. Il est nécessaire d'avoir recours aux instruments d'évaluation pour bien déterminer les besoins de la classe et les guider dans le choix des situations d'apprentissage susceptibles pour faire progresser le niveau pédagogique des étudiants.

3.1. Le rôle de l'évaluation

L'adaptation à la situation de l'hétérogénéité suppose de bien la connaître. FERRIER Adeline a mentionné que l'évaluation est une dimension centrale de l'activité des enseignants³, Elle facilite l'adaptation des activités aux besoins du groupe, et la tâche à choisir les outils appropriés au cours de la gestion de la classe.

¹ Thérèse, Perez-Roux, « Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires en Institut Universitaire de Formation des Maîtres ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle* Vol. 40 (4): 107-34. 2007

² Marie claudie, Grandguillot, *op. cit.*

³ FERRIER Adeline, « Gérer l'hétérogénéité en cycle II », IUFM DE Bourgogne, 2005, p.11.

Chapitre 02 Mise en œuvre de la différenciation pédagogique comme une solution de l'hétérogénéité

La différenciation en évaluation peut être effectuée en plusieurs formes : dans un 1^{er} cas, nous traitons l'évaluation diagnostique qui va permettre à l'enseignant de tester les acquis et les lacunes des étudiants et préparer une séquence adaptée à leurs besoins spécifiques. Mais cette seule forme d'évaluation n'est pas suffisante. Raison pour laquelle, l'enseignant doit avoir recours à l'évaluation formative. Celle-ci fait partie de l'observation de la progression de l'apprenant et privilégie la régulation en cours de la formation, en l'observant généralement, par la discussion, l'exercice d'application...etc. Le point essentiel ici est le traitement des erreurs. Ces dernières sont des signes de besoin d'apprentissage. A partir de ces erreurs l'enseignant évalue l'apprenant. De ce point de vue, l'évaluation donne des idées sur sa démarche d'apprentissage pour l'améliorer. L'évaluation sommative est présentée à la fin d'une séquence. Elle sert de bilan des compétences et connaissances de l'apprenant, pour assurer si l'objectif soit atteint. L'apprenant est interrogé sur ce que nous attendons de lui, il comprend mieux les critères de cette évaluation et lui faire plus d'autonomies dans son apprentissage.

3.2.Feedback comme un outil de différencier

Le feed-back est un outil souvent implicite voire méconnue. C'est aussi l'un des outils qui permet à l'enseignant de mettre en place un enseignement différencié et d'apporter plus de soutien aux apprenants en difficulté « *il existe une relation positive entre les feedback et la modification du comportement des étudiants, et donc leurs acquisitions. Les progrès seraient impossibles sans feedback et la performance diminuerait même en leur absence* »¹.

Son utilisation à l'enseignement donne à l'étudiant une liste détaillée des erreurs qu'il a commises et lui indiquer quelles sont ses difficultés d'apprentissage dont il a encore besoin de travailler pour maîtriser la notion étudiée.

4. Les types de différenciation

4.1. La différenciation successive

Meirieu définit la différenciation successive comme « *le souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage* »². Pour lui, sa pratique exige la flexibilité de l'enseignant, c'est-à-dire la capacité de varier des outils,

¹Carlier, Renard & Swalus, 1991; Cloes et al, 1988; cité dans Importance des feedback pour enseigner, Repéré à http://uv2s.cerimes.fr/media/s1401_supervision/co/module_supervision_49.html

² MEIRIEU, P. *op. cit.* p. 134.

les supports, les consignes, les expérimentations et des situations diversifiées à un objectif repéré. Elle se retrouve généralement dans le cadre d'une leçon collective.

4.2. La différenciation simultanée

La différenciation simultanée est plus difficile à pratiquer car elle utilise simultanément plusieurs moyens et consiste à distribuer à chaque apprenant des activités qui répondent à ses besoins.

5. Les quatre moments pour faire réussir une situation d'apprentissage

Pour Meirieu, une séquence d'apprentissage consiste d'un ensemble d'activités pédagogiques prédéfinies et qui se déroule pendant plusieurs sessions pédagogiques. *«C'est un ensemble d'activités pédagogiques, pouvant s'étendre sur plusieurs heures de cours, ordonnées à un objectif défini»¹*. Cette séance d'apprentissage peut être organisée en 4 étapes :

5.1. La découverte : Cette phase vise à orienter le déroulement de l'activité et mener à la centration au vif d'étude. Pour ce faire, l'enseignant est appelé à susciter l'intérêt et la curiosité, lancer un défi. La maîtrise de la classe nécessite d'harmoniser les outils et les situations d'apprentissage; il s'agit d'une différenciation successive.

«On voit que ce premier temps pour être efficace, doit être mené avec souplesse et que le professeur peut y utiliser tous les outils dont il dispose : un texte, un exposé, un schéma, une chanson, une diapositive, un film, un dessin, une manipulation, il peut emprunter des exemples à des registres différents : l'actualité, l'histoire, la vie quotidienne, l'art, la télévision, la littérature, la science-fiction, il peut procéder à des petits exercices d'appel: puzzle, phrase à compléter, dessin à interpréter, jeux de toutes sortes, etc.»²

Cette fois, il doit se terminer par un résumé des éléments identifiés par les étudiants sous forme de présentation orale ou de production écrite.

5.2.L'intégration : A ce moment, nous choisissons la différenciation simultanée guidée par un plan de travail qui respecte le rythme de chacun, ainsi que l'indépendance de l'étudiant. Chaque apprenant est censé approprier des itinéraires différenciés *«Selon*

¹Ibid., p.140

²Ibid.

Chapitre 02 Mise en œuvre de la différenciation pédagogique comme une solution de l'hétérogénéité

l'objectif poursuivi? L'enseignant percevra s'il doit faire porter l'effort de différenciation sur les méthodes de travail ou sur la maîtrise de différents éléments mis en jeu; si cela lui semble nécessaire, il pourra évidemment combiner les deux formules»¹.

C'est le temps où l'enseignant découvre ce qui aide les apprenants à comprendre l'apprentissage et ce qui constitue des obstacles à atteindre leurs objectifs.

5.3. L'évaluation : c'est le temps fondamental pour examiner l'acquisition des étudiants. L'enseignant les met en test, qui va avec l'objectif d'apprentissage escompté. L'enseignant fait appel à l'évaluation en question. C'est le temps où il peut s'informer sur la validité de ses choix. L'enseignant peut différencier les supports lors de l'évaluation pour s'assurer de l'atteinte d'un objectif d'apprentissage. Le passage suivant confirme ce que nous venons d'avancer

« Faut-il différencier l'évaluation? Non, évidemment en ce qui concerne l'objectif qu'elle s'assigne ; peut-être pour ce qui est des supports utilisés : on peut imaginer en effet, qu'un même objectif puisse faire l'objet d'évaluation différentes, utilisant des outils comme l'écriture, la parole, le schéma, la manipulation ou même le mime»².

5.4. La remédiation : dans cette phase, il s'agit des apprenants sélectionnés qui n'ont pas acquis la notion. L'enseignant doit remédier à partir des résultats obtenus lors de l'évaluation. L'enseignant est obligé donc de reformuler son style.

«Certain sauront besoin d'exercices supplémentaires ; d'autres de reprendre des notions antérieures qui, n'étant pas complètement maîtrisées, ont bloqué l'apprentissage ; d'autres encore devront se défaire de représentations qui ont faussé leur compréhension ; d'autres, enfin, devront prendre un autre itinéraire et reconstruire le savoir avec d'autres outils»³.

La mise en pratique de ces quatre temps rend l'emploi du temps plus riche. Il devient un moyen pour structurer l'apprentissage ce qui pousse l'apprenant à travailler de façon rigoureuse et à participer à son apprentissage volontairement en se fixant des objectifs au préalable.

¹Ibid, p.141.

²Ibid.

³Ibid, p.142.

6. Dispositifs de différenciation

Ces dispositifs permettent aux enseignants de maîtriser les situations d'apprentissage dans lesquelles certaines élèves n'ont pas atteint tous les objectifs visés :

6.1. Différenciation du contenu

Consiste de différencier le contenu de la même tâche en mettant des exercices et des ressources audiovisuels variés d'une manière individuelle ou en groupe. Perrenoud indique que l'un des rôles de l'enseignant est la sélection des objectifs noyaux par lesquels chaque étudiant doit les atteindre et d'autres objectifs accessoires pas accessibles à tous: « *la différenciation doit porter sur ces éléments de base qui sont les objectifs ou concepts noyaux afin de pouvoir soumettre des contenus différents à des sous-groupes différents d'élèves* »¹. Dans ce cas l'enseignant est invité à :

- faire des contrats d'apprentissage pour certains étudiants ;
- utilisez une variété de manuels scolaires couvrant le même cycle;
- adapter les tâches aux niveaux réels des apprenants;
- Les supports de texte qui traitent la même tâche doivent différencier;
- l'utilisation des logiciels qui favorisent la réalisation d'une même tâche.

6.2. Différenciation des structures

Selon Sylvain Grandserre:

*«Le traitement des différences entre élèves a longtemps été géré par leur répartition dans des structures différentes, en principe, dans un même système éducatif, c'est la structuration du travail dans la classe qui doit évoluer pour que chacun apprenne»*².

Cette citation montre qu'il s'agit de la structuration de la classe en sous-groupes en proposant des tâches différentes à réaliser afin d'enrichir l'interaction entre les membres des groupes et manifester des conflits cognitifs (répartition des apprenants à partir de leurs

¹ Perrenoud, P., *op. cit.*, p. 123.

² Grandserre, S., *Faire travailler les élèves à l'école : Sept clés pour enseigner autrement*, Paris: ESF, 2013, p.01.

Chapitre 02 Mise en œuvre de la différenciation pédagogique comme une solution de l'hétérogénéité

niveaux, leurs besoins, leurs rythmes, leurs styles cognitives). Perrenoud montre comment mettre en place cette différenciation¹ :

- paires construites d'une façon spontanée par choix mutuel des apprenants ;
- paires organisées par l'enseignant selon les normes de formation. Dans ce type, l'enseignant doit choisir les membres qui n'ont pas un grand écart afin de pouvoir travailler en équipe ;
- travail en équipe où les étudiants eux-mêmes qui identifient les membres ;
- le travail en équipe où l'enseignant qui choisit les membres ;
- le travail en groupe-classe.

6.3. Différenciation de processus d'apprentissage

Le groupe opère simultanément sur les mêmes buts selon des processus différents représentés en l'ensemble des stratégies exploitées ainsi que les rythmes d'apprentissage fournis. Pour Caron : « *Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu de cheminements différents qui reposent, entre autres, sur les rythmes d'apprentissage et les stratégies* »².

Par conséquent, l'étudiant doit doubler la manière d'organisation de son propre apprentissage. Puis l'enseignant est invité à évoluer des stratégies approuvées afin de les adapter correct aux différents niveaux des étudiants selon ses intérêts et leurs besoins.

Pendant l'apprentissage, l'enseignant est invité à :

- Simplifier le travail demandé en le décomposant sous forme de petites tâches ;
- structurer les contenus en cartes mentales, des schémas, des diagrammes ou des tableaux explicatifs ;
- commencer le travail par l'étape qui construit un stimulus réel pour les étudiants ;
- consacrer plus de temps aux étudiants qui ignorent la manipulation du matériel éducatif pour savoir comment l'utiliser ;
- utiliser des situations problèmes afin que les étudiants puissent mobiliser leurs prérequis en leurs fournissant des manières de résolution ;
- varier les types d'exercices à réaliser pour être accessible à tout le monde.

¹ Perrenoud, P., *op. cit.*, p. 102.

² Caron J., *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal: Les Éditions de la Chenelière, 2003; cité dans Pozza N. & Massart D., *La pédagogie différenciée influence-t-elle la représentation stéréotypée des enseignants vis-à-vis des élèves à haut potentiel ?*, 2016, p.33

Chapitre 02 Mise en œuvre de la différenciation pédagogique comme une solution de l'hétérogénéité

Quand les partenaires terminent l'apprentissage, l'enseignant est invité à contrôler les acquis de la séance :

- Développer l'autocorrection chez l'apprenant par l'utilisation des grilles d'évaluation personnelles;
- favoriser la correction collective du travail avec les apprenants;
- fournir des commentaires aux étudiants tout en marquant la qualité des réponses, les difficultés rencontrées par ces derniers ainsi que les stratégies et l'approche adoptée par l'enseignant.

En somme, l'autonomie de l'apprenant est renforcée par la différenciation des processus.

6.4. Différenciation des productions

Nous voulons dire que la production, l'ensemble des œuvres que les étudiants font. Pour Caron, elles fournissent la façon dont un étudiant veut transférer son apprentissage: « *C'est le choix du véhicule de communication pour démontrer l'apprentissage des élèves.* »¹. Ces productions peuvent être: un exposé, une expérimentation, une recherche documentaire, une bande dessinée, une vidéo, un journal web, etc.

7. Conditions pour favoriser la mise en œuvre de la différenciation

Ces conditions sont : le travail d'équipe, la concentration, la gestion souple de l'emploi du temps et l'information régulière des partenaires. Pour Przesmycki « *ces quatre conditions essentielles représentent des changements dans les structures et les mentalités réalisables sans trop de bouleversement ni trop de moyens supplémentaires* »².

7.1. Le travail d'équipe

Le travail d'équipe garantit suffisamment du temps pour atteindre les objectifs pédagogiques visés. Il aide les participants à être créatifs car il assure la rapidité et l'efficacité.

7.2. La concentration

Przesmycki montre :

« Mon expérience de concentration me montre qu'elles prennent en fin de compte assez peu de temps sur la vie privée (une à deux heures par

¹Ibid., p. 35

² Przesmycki, H., *op. cit.*, p. 16.

Chapitre 02 Mise en œuvre de la différenciation pédagogique comme une solution de l'hétérogénéité

semaines) toute en donnant des satisfactions et des joies importantes par l'efficacité de l'élaboration collectives des outils nécessaires et les réussites qu'elles entraînent»¹.

L'institution doit fournir un environnement scolaire stable et favorable pour les pratiques didactiques et pédagogiques

7.3. La gestion souple de l'emploi du temps

La pédagogie différenciée a besoin plus de temps pour pouvoir la pratiquer. Le savoir du rythme de la classe permet de déterminer la durée qui convient. L'enseignant doit comprendre qu'une séance peut prendre plus d'une heure : *«la rigidité de l'emploi du temps traditionnel représente un obstacle. Différencier les contenus et les processus exigent de structurer le temps autrement pour l'adapter aux apprentissages proposés en modulent plus librement la durée des cours»².*

7.4. L'information régulière des partenaires

Les tuteurs sont des partenaires sociaux dans le processus éducatif. L'école doit les informer du déroulement scolaire de leurs enfants pour être à niveau et éviter toutes sortes de malentendu *«Il serait plus efficace de les informer par des voies plus personnalisées comme un court bulletin mensuel ou bi/trimestriel sur la vie de l'établissement et les projets pédagogiques spécifiques»³.*

8. Des situations de différenciation

8.1. Le travail de groupe

Il existe différents types de groupe :

8.1.1. Les groupes de niveau-matière

Sont constitués d'étudiants qui ont le même niveau dans un même module. Il est défini par Meirieu ainsi :

« L'on propose de diversifier la répartition des élèves selon les disciplines: ainsi tel élève sera affecté en mathématiques dans un groupe de niveau A, alors qu'en français ses difficultés le contraindront à participer au groupe de niveau C ; en langue vivante en revanche, des résultats honorables lui permettront de suivre l'enseignement du

¹Ibid. p. 17.

²Ibid.

³Ibid., P.18.

groupe B.»¹

Au cours de l'apprentissage l'étudiant doit pouvoir se déplacer à un groupe différent selon la discipline pour éviter la constitution des classes caractérisées par la ségrégation des groupes (Les apprenants puissants occupent le devant de la scène, tandis que les faibles sont relégués dans les coins).

8.1.2. Les groupes d'affinité

Dans lesquels les étudiants ont le droit de choisir leurs partenaires.

8.1.3. Les groupes géographiques

N'ont rien à voir avec les normes pédagogiques spécifiques mais ils lient aux positions des étudiants dans la classe.

8.1.4. Les groupes de besoin

Ils sont constitués d'étudiants qui ont les mêmes lacunes. Pour Meirieu, *«ils pourront alors profiter de l'heure qu'ils ont en commun pour proposer une répartition des élèves en fonction de ces trois types de besoins et se spécialiseront, cette fois-ci, dans des apprentissages correspondant aux déficits observés.»²*

L'importance de cette distribution réside dans sa flexibilité et le pouvoir de changer les critères de répartition des étudiants. Elle s'applique à tous les niveaux.

8.2. Le tutorat

Sa nécessité apparaît dans les classes à plusieurs niveaux. Cette situation réside dans l'aide de l'étudiant fort à l'autre plus faible. Elle sera bénéfique pour les deux. Le premier grave ses informations et le deuxième les assimile.

A travers ce qui précède, la pédagogie différenciée constitue un mécanisme compliqué qui facilite la transmission des savoirs et qui demande la différenciation des contenus, des structures, des processus et des productions. Sa mise en pratique demande des compétences spéciales de la part des enseignants pour pouvoir élaborer et transmettre les connaissances et gérer la situation. La disponibilité de conditions suivantes : le travail d'équipe, la concentration, la gestion souple de l'emploi du temps et l'information régulière des

¹MEIRIEU, P., *op. cit.*, p. 149.

²*Ibid.*, p. 151.

Chapitre 02 Mise en œuvre de la différenciation pédagogique comme une solution de l'hétérogénéité

partenaires sont très importantes pour la mise en place de la pédagogie différenciée. Le prochain chapitre sera consacré à la contextualisation du travail de la recherche.

CHAPITRE 03

Contextualisation de la recherche

« Dites-moi et j'oublierai. Montrez-moi et je comprendrai. Impliquez-moi et je me souviendrai »

Benjamin Franklin

En ce début de la 3ème décennie du troisième millénaire, le contexte mondial actuel agit sur la vision que nous avons de nous-mêmes et de nos sociétés. Cette évolution a suscité les besoins d'adapter et d'ajuster les processus universitaires pour suivre l'actualité. Les multiples facettes du changement sociétal associées à la mondialisation sont donc les raisons qui inspirent les réformes universitaires dans le globe terrestre. En ce début du vingt et unième siècle. Par conséquent, les réformes de l'université dans le monde au début du XXIe siècle sont inspirées aux multiples aspects du changement sociétal liés à la mondialisation.

Ce chapitre est consacré à une mise en évidence de la prise en compte de l'hétérogénéité universitaire dans le cadre du FLE en Algérie en général, et à l'université de Echahid Hamma Lakhdar El-Oued en particulier. Contexte qui a connu plusieurs changements au niveau des démarches et méthodes pédagogiques mises en œuvre au cours des années dont la pédagogie différenciée en est une.

1. Le rôle de l'université

Nous pouvons dire que les emplois principaux de l'université se situent dans les points suivants ¹:

2.1. Dans le domaine de la formation supérieure

- former des cadres nécessaires au développement économique, social et culturel ;
- Enseigner les étudiants les approches de recherche et de développement technologique ;
- Contribuer à la production et la diffusion des connaissances ;
- Participer à la formation continue.

2.2. Dans le domaine de la recherche scientifique et la promotion technologique

- Contribuer aux efforts nationaux à la recherche scientifique et la progression technologique ;
- Promouvoir la culture nationale et la diffuser ;
- Soutenir les capacités scientifiques nationales ;
- Participation au sein de la communauté internationale à l'échange et à l'enrichissement des connaissances.

¹Bulletin statistique, Un magazine statistique publié par l'Université de ECHAHID HAMMA Lakhdar, la première publication, 2018/2019, p.11.

2. Statut de la langue française en Algérie

L'Algérie est le troisième pays francophone au monde après la France et le Congo, selon une étude de l'Observatoire de la langue française en 2010, où le nombre de francophones en Algérie était estimé à 11,2 millions¹. C'est le résultat de l'histoire coloniale de 132 ans.

« En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue de littéraire, et finalement un véhicule de la culture Algérienne et idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde »²

Par conséquent, la langue française a acquis une place très importante dans notre société, et elle est même en concurrence avec la langue arabe et ses variétés par ses apports technologiques et scientifiques. Le nombre de jeunes désireux d'apprendre la langue française est en augmentation, il atteint 11 500. En conséquence, en 2013, le nombre d'inscrits a augmenté de 12%³. Aujourd'hui, la langue française donne accès à la culture et au monde du travail en Algérie ou dans le monde francophone. À l'école, la langue française est l'une des trois matières de base en plus de l'arabe et des mathématiques, le français est enseigné comme la première langue étrangère vivante à partir de la troisième année du primaire avec un volume horaire de 3 à 5 heures par semaine.

Aujourd'hui, il existe des départements français dans presque toutes les universités algériennes. La création d'un réseau mixte de la langue française et d'expressions francophones a permis de tisser des liens très forts entre l'Algérie et la France, qui rassemble une quarantaine d'universités et laboratoires de recherche algériens et français. Ils forment de futurs médecins et organisent des journées d'étude, des séminaires et des travaux de recherche communs. A l'intention de ce public, plus de 50 000 étudiants sont aujourd'hui répartis dans 44 départements⁴ français et 2 000 dans les écoles normales françaises⁵.

3. Université Hamma Lakhdar à El-Oued : 25 ans de dons et de défi permanent

Selon le décret exécutif n°03-279 du 23 août 2003, on définit les tâches et les règles de l'université pour son organisation et son fonctionnement, modifié par le décret exécutif

¹La langue française fait face à une demande croissante en Algérie - *La France en Algérie*; consulté le 02 mars 18:15, <https://dz.ambafrance.org/>.

²KANOUA S. *Culture et enseignement du français en Algérie*, édition Synergies, Alger, 2008, p.88.

³La langue française fait face à une demande croissante en Algérie- *La France en Algérie*, op. cit., consulté le 02 mars 18:15, <https://dz.ambafrance.org/>.

⁴ Agence universitaire de la francophonie, le français dans l'enseignement supérieur au Magreb, mars 2016

⁵*Ibid.*, consulté le 17 mars 2020 à 20:38

n° 06-343 du 27 septembre 2006 que l'Université de Hamma Lakhdar est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel doté de la personnalité morale, de l'indépendance financière et placée sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique¹.

L'Université d'El-Oued a traversé quatre étapes essentielles du début de 1995 jusqu'à 2012².

3.1. 1^{ère} étape: de 1995 à 1998

L'annexe de l'Institut national du commerce a été établie par une décision ministérielle conjointe datée du 3 juin 1995, en tant que succursale de l'Institut national du commerce où l'étude a été lancée pour la première fois au cours de la saison académique 1995/1996 avec 65 étudiants, considérée comme le premier noyau universitaire de la wilaya de El-Oued.

3.2. 2^{ème} étape: de 1995 à 2001

La wilaya d'El-Oued a été profitée de l'ajout de branche des sciences juridiques et administratives au cours de l'année 1998/1999 et de département de la littérature arabe à l'année 1999/2000. Les deux ont été dépendants à l'université de Biskra.

3.3. 3^{ème} étape: Centre universitaire à EL-Oued

Le centre universitaire à El-Oued a été établi par le décret exécutif n°06/280 du 16 août 2006 modifiant et complétant le décret exécutif n° 01/277 du 18 septembre 2001, par lequel l'annexe universitaire est devenue un centre universitaire composant de cinq départements:

- Faculté des sciences juridiques et administratives;
- Faculté des lettres et des langues;
- Faculté des sciences économiques, commerciales et de gestion;
- Faculté des sciences et technologies;
- Faculté des sciences sociales et humaines.

3.4. 4^{ème} étapes: université d'El-Oued

L'université d'El-Oued a été créée par le décret exécutif n°12-243 du 4 juin 2012 et comprend :

- Faculté des sciences et technologies ;
- Faculté des sciences naturelles et de la vie ;
- Faculté des lettres et des langues ;

¹Bulletin statistique, *op. cit.*, p.11.

²*Ibid.*, p.11.

- Faculté des sciences sociales et humaines ;
- Faculté des sciences économiques, commerciales et de gestion ;
- Faculté de droit et de science politique.

4. Déroulement, circonstances et modalités de master didactique et langues appliquées, département des Lettres et Langue Françaises

Sous ce titre, nous évoquons les conditions selon lesquelles se déroulent les cours de master didactique et langues appliquées à l'université Echahid Hamma Lakhder à EL-Oued.

Selon l'arrêté¹ n° 300 du 01 octobre 2012, qui prévoit la qualification d'un master ouvert de l'année académique 2012/2013, le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique décide:

- Article 01 : La qualification du master ouvert de l'année académique 2012/2013 à l'université Echahid Hamma Lakhder à El Oued.
- Article 02 : Il charge le directeur de l'enseignement supérieur et le directeur de l'université Echahid Hamma Lakhder à El Oued, chacun à part entière, d'appliquer cette décision.

4.1. Objectifs de la formation

Selon le projet final du parcours de master en langue française à l'université d'El-Oued, les objectifs finaux à l'issue de la formation consistent d'une manière générale à former des enseignants qualifiés assurant des formations en FLE/FOS et les modules de langue des filières LMD, à valoriser des acquis et des savoir-faire en FLE/FOS et promouvoir la recherche en didactique du FLE/FOS. D'autre part de la formation, d'une manière spécifique, le formé doit être capable encadrer des stages pratiques d'observation et d'enseignement, concevoir et élaborer des programmes d'enseignement du FLE/FOS, mener de recherches liées à la didactique du FLE/FOS et conduire des analyses de besoins en formation continue².

¹Arrêté n°300 du 01 octobre 2012 portant sur la qualification d'un master ouvert de l'année académique 2012/2013.

² Bulletin statistique, *op. cit.*, p. 11.

4.2. Conditions d'inscription aux études universitaires en vue de l'obtention du diplôme de Master

Selon l'arrêté n°363 du 09 juin 2014¹, Le master a un caractère national. L'inscription est ouverte aux étudiants qui remplissent les conditions fixées dans le présent arrêté, quel que soit leur établissement d'origine.

L'établissement universitaire fixe annuellement la capacité d'accueil en places pédagogiques du master et détermine sa répartition en quota pour chacune des catégories de diplômés suivantes :

- nouveaux diplômés LMD de l'établissement,
- nouveaux diplômés LMD des autres établissements,
- anciens diplômés LMD de l'établissement,
- anciens diplômés LMD des autres établissements,
- diplômés du système classique,
- titulaires d'un diplôme étranger reconnu équivalent,
- diplômés exerçant dans le secteur socioéconomique

L'accès en première année de master est prononcé par l'établissement après classement par ordre de mérite des candidats selon la procédure fixée par l'arrêté n°714 du 03 novembre 2011. Ce classement est porté à la connaissance des étudiants par voie d'affichage et de tout autre support d'information.

4.3. Modules étudiés

Les programmes véhiculant cette formation sont destinés aux étudiants (notre public cible dans ce travail) contiennent une série de modules officialisés par la tutelle, organisés en deux semestres, à savoir ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de cette façon²:

● Premier semestre

- **« Approches didactiques de l'enseignement du FLE »** ce module possède deux coefficients. Il traite les thématiques suivantes :
 - ✓ Théories de l'apprentissage : empirisme et associationnisme, behaviorisme, innéisme, constructivisme et socio-cognitivism.

¹ Arrêté n°363 du 09 juin 2014 portant sur les conditions d'inscription aux études universitaires en vue de l'obtention du diplôme de Master.

² Université HAMMA Lakhdar El-Oued, Harmonisation Offre De Formation Master Academique, 2016/2017, P. 20-35.

- ✓ Composantes du schéma constructiviste de l'apprentissage : entrée, saisie, intégration, sortie ; langue cible, inter-langue ; faute, erreur, interférence
- ✓ Modalités d'appropriation de la grammaire : règle d'application ; exercices structuraux et réemploi ; corpus, observation, conceptualisation
- ✓ Approches méthodiques : méthode grammaire/ traduction, méthode lecture/ traduction, méthode directe, méthode audio orale, méthode SGAV, approche fonctionnelle-notionnelle, approche communicative, approche actionnelle

Dans le but d'amener les formés à découvrir les différentes approches didactiques de l'enseignement du FLE : soubassements théorique, modèle d'apprentissage, etc.

- **« L'évaluation en FLE »**: il traite les thématiques suivantes :

- ✓ Les modes d'évaluation
- ✓ Evaluer les apprentissages
- ✓ Evaluation : formes (sommatives/ diagnostique), fonctions et moments
- ✓ Evaluation : (évaluation formative/ évaluation sommative)
- ✓ Comment évaluer les compétences orales
- ✓ Comment évaluer les compétences écrites
- ✓ L'évaluation en formation
- ✓ Banque d'outil d'évaluation
- ✓ La pédagogie de l'erreur- le traitement de l'erreur dans les apprentissages
- ✓ Vers une nouvelle conception du traitement de l'erreur
- ✓ La pédagogie de l'erreur- corriger et remédier
- ✓ Typologie des erreurs- analyse et production d'élève

Dans l'objectif de maîtriser les typologies et les modalités opératoires de l'évaluation en FLE.

- **« Français sur objectifs spécifique spécifiques 1: introduction »**: il traite les thématiques suivantes :

- ✓ Outils pédagogiques spécifiques : écrits de synthèse, écrits professionnels, la communication orale en entreprise, la simulation globale en FOS, élaboration de scénarios pédagogiques en FOS
- ✓ Formation dans un domaine de spécialité au choix : affaires, juridique, tourisme et hôtellerie, scientifique, médical et paramédical

Pour amener les formés à découvrir, puis maîtriser les concepts fondamentaux en FOS.

- **« Pratique de la langue »**: il traite les thématiques suivantes :

- ✓ Repérer/ utiliser des indices corporels (occupation de l'espace, posture, regard, gestes, mimiques, etc.).
- ✓ Repérer et reformuler des idées en maîtrisant les interactions entre les locuteurs (par exemple : expression du désaccord).
- ✓ Rapporter, de manière directe ou indirecte, le discours d'autrui (les reformulations permettent d'évaluer la réussite de l'échange).
- ✓ Reformuler le sens général d'un message présenté dans une structure complexe.
- ✓ Dédire le sens à partir des éléments périphériques : titre, auteur, source du texte, date de publication, etc.
- ✓ Dégager les informations essentielles d'un texte.
- ✓ Identifier les repères stratégiques (porteurs d'information) d'un texte, la fonction des titres, des images et des indices contextuels.
- ✓ S'appuyer sur les connecteurs logiques et chronologiques pour inférer le type de discours.
- ✓ Développer le potentiel lexical en déduisant le sens des mots inconnus par le biais de contexte, de l'étymologie, des connaissances antérieures.
- ✓ Repérer les passages/ phrases/ mots clés pour prélever les informations explicites d'un texte : informations-clés, articulateurs, etc.
- ✓ Identifier l'intention de l'auteur, le message et le destinataire en s'appuyant sur des indices apparents et sous-jacents.
- ✓ Retrouver la cohérence d'un texte à partir d'indices pertinents.
- ✓ Mettre en relation les éléments verbaux et non verbaux pour construire le sens d'un texte.
- ✓ Reconnaître la macrostructure spécifique à certains types de textes : rapport, consignes, modes d'emploi, faits divers, recettes, etc.

Afin de consolider les règles de fonctionnement de la langue ; les mettre en œuvre oralement et à l'écrit.

- **« Recherche documentaire web, bibliographie »**: Il traite les thématiques suivantes :

- ✓ Technique de recherche documentaire.
- ✓ Recherche documentaire et recherche bibliographique.

Dans le but d'acquérir et consolider les techniques de recherche documentaire, la recherche web et l'exploitation de bibliographies.

- **« Observation de pratiques pédagogiques »**: il traite les thématiques suivantes :

- ✓ Observation de l'objet : définition, justification et limites.
- ✓ Observation participante : caractéristiques, acteurs et espaces
- ✓ Méthode d'observation.
- ✓ Recueil de données.
- ✓ Interprétation.

Afin d'amener les formés à acquérir une méthodologie de l'observation des pratiques de classe.

- **« Multimédia et enseignement du FLE »** se déroule avec un volume horaire global de 22 heures et demi, 90 minutes par semaine, c'est-à-dire une seule séance par semaine. En somme, ce module possède deux coefficients.

- **« Bureautique et TICE »** : il traite les thématiques suivantes :

- ✓ Initiation à l'informatique.
- ✓ Traitement de texte Word.
- ✓ Traitement Excel.

Dans l'objectif d'être capable de connaître les lignes directrices pour l'utilisation de l'outil informatique (fiche Word)

• Deuxième semestre

- **« Théories et situations d'apprentissage du FLE »** : il traite les thématiques suivantes :

- ✓ Ancrages historique et évolution des théories de l'apprentissage.
- ✓ L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du FLE.
- ✓ De la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe.
- ✓ L'approche communicative.
- ✓ De l'approche communicative à l'approche actionnelle.
- ✓ L'évolution des perspectives méthodologiques en didactique des langues- culture.

Dans l'objectif de consolider sa culture didactique par une connaissance optimale des théories et situations d'apprentissage en FLE.

- **« Interaction et acquisition des langues »** : il traite les thématiques suivantes :

- ✓ Les différentes théories interactionnelles.
- ✓ Interaction en contextes formelles.
- ✓ Interaction en situations informelles.

Afin de consolider sa culture didactique par une connaissance optimale des théories interactionnelles en classe de FLE.

- **« Les écrits universitaires »** se déroule avec un volume horaire global de 45 heures, divisé en deux séances par semaine, une consacrée au théorique (l'explication des enseignants) et l'autre à la pratique des données. chaque séance prend 90 minutes. En somme, ce module possède deux coefficients.

- **« Français sur objectifs spécifique 2 »** : il traite les thématiques suivantes :

- ✓ L'analyse des besoins des apprenants.
- ✓ La collecte des données.
- ✓ L'élaboration des activités des cours de FOS.
- ✓ L'évaluation dans les cours de FOS.

Pour la présentation des différentes étapes que chaque formateur doit suivre en vue d'élaborer ses cours. Études de cas.

- **« Langue de spécialité (vocabulaire, terminologie, phraséologie) »**: il traite les thématiques suivantes :

- ✓ Communautés discursives : la langue des affaires, la langue de médecine, la langue des sciences, du journalisme, du droit, etc.

Pour découvrir les textes de spécialité ; se familiariser avec les mécanismes de production spécifiques.

- **« Outil d'investigation de la recherche »**: Il traite les thématiques suivantes :

- ✓ L'observation systématique.
- ✓ Les recherches basées sur les statistiques.
- ✓ Les méthodes expérimentales.
- ✓ Les études sur archives.
- ✓ Le choix des méthodes.
- ✓ Etudes de cas.

Dans l'objectif d'amener les formés à découvrir et à exploiter des outils d'investigation de la recherche afin de le réinvestir dans leurs projets d'études.

- **« Techniques rédactionnelles »** : il traite les thématiques suivantes :

- ✓ Lisibilité.
- ✓ Rigueur d'écriture (le mot juste, nettoyage du style, syntaxe logique, concordance des temps, précision, allégorique...).
- ✓ Fiabilité du récit.
- ✓ Hiérarchie de l'information.

Afin d'amener les formés à mettre en pratique les techniques et les normes rédactionnelles relatives aux travaux de recherche.

- **« Environnement scolaire et universitaire »** se déroule avec un volume horaire global de 22 heures et demi, 90 minutes par semaine, c'est-à-dire une seule séance par semaine. En somme, ce module possède un coefficient.
- **« Langue étrangère 2 »** se déroule avec un volume horaire global de 45 heures, 90 minute par semaine, c'est-à-dire une seule séance par semaine. En somme, ce module possède deux coefficients.

Dans ce chapitre, nous avons évoqué la contextualisation de notre recherche. Nous avons tenté de cerner la dimension spatiale et temporelle de notre terrain de recherche. A cet égard, nous avons essayé de regarder de près le déroulement des études dans les universités algériennes, en prenant l'Université de Hamma Lakhdar à El-Oued comme modèle. Le prochain chapitre portera sur l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de master1.

CHAPITRE 04

Enquête par questionnaire auprès des enseignants

*« Un homme sage peut apprendre plus d'une question stupide qu'un fou
peut apprendre d'une réponse sage. »*

Bruce Lee

Promouvoir l'enseignement/ apprentissage du FLE au supérieur représente un atout incontournable pour assurer la réussite du processus d'apprentissage. En effet, l'émergence d'un possible lien entre l'hétérogénéité et la réussite académique nous mène certainement à proposer des processus d'enseignement différenciés et adaptés aux différents profils d'apprentissage des étudiants de français. L'option pour cette technique nous paraît indispensable. Elle nous permet d'interroger les enseignants de façon directe.

Dans l'objectif de collecter les informations et de vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons opté dans le présent chapitre pour une technique d'enquête par questionnaire¹ auprès des enseignants. Un protocole d'enquête précis et détaillé est à mettre en relief ultérieurement.

1. Méthodologie et recueil des données

Ce questionnaire a été effectué auprès des enseignants de français de l'université d'Echahid Hamma Lakhdar, département des lettres et langues étrangères, filière de français de l'année académique 2019/2020.

Nous souhaitons entrer en communication avec nos informateurs via ce questionnaire pour pouvoir dégager leurs traits comportementaux, plus précisément, leurs styles d'enseignement préférés. L'adoption de la méthode analytique nous semble plus pratique pour pouvoir décoder la langue chiffrée du questionnaire.

2. Présentation de l'échantillon enquêté

Avant que nous intéressions aux données collectées du questionnaire, nous commençons par une présentation de notre échantillon. Notre travail de recherche cible tous les enseignants qui ont enseigné les différentes promotions de master 01 au département de français depuis son début en 2012/2013. La population en question se compose de 32 enseignants, auxquels nous avons envoyés le lien de notre questionnaire confectionnée par le biais de Google Form, mais seulement 14 enseignants ont répondu.

3. Description du questionnaire

Ce questionnaire contient vingt-neuf questions simples, claires et précises dont trois parmi eux sont ouvertes pour leur donner l'opportunité de s'exprimer librement et le reste de questions est fermé :

¹ Voir : Maurice Angers, IPMSH, Quebec : les éditions CEC, 2014, P. 48.

- des questions fermées avec des réponses multiples où l'interrogé peut choisir une ou plusieurs réponses parmi les propositions (QCM) avec la possibilité de mettre sa propre réponse dans une case réservée à cet effet ;
- des questions fermées avec des réponses de type binaire « Oui » ou « Non ». Trois parmi eux ont été complétée par une sous-question ouverte ou de choix multiple où l'enquêté aura à justifier sa réponse ou la préciser.

Les cinq premières questions se focalisent sur la carrière de l'enseignant. La sixième et la septième question traitent le phénomène de l'hétérogénéité en classe du FLE. L'ensemble des questions restantes va de leurs styles d'enseignement, leurs avis autour la différenciation pédagogique et la mesure dans laquelle cette méthode est appliquée.

4. Déroulement de l'enquête

En vue de vérifier les hypothèses émises au début de la présente recherche, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire réunissant les différents indicateurs que l'analyse conceptuelle nous a permis de dégager.

Le déroulement de notre questionnaire coïncidait avec les conditions sanitaires complexes (la propagation de virus corona et le confinement) ce qui nous a empêchés de l'imprimer et le distribuer. Alors, nous avons vu de mettre le questionnaire en ligne le 21 mars 2020 via Google form et inviter les enseignants à répondre via le lien donné. Il garantit l'anonymat et la crédibilité où nous ne pouvons pas connaître l'identité de l'enseignant ou modifier sa réponse.

5. Description graphique et analyse des données

5.1. Le sexe de l'enseignant

Vous êtes :

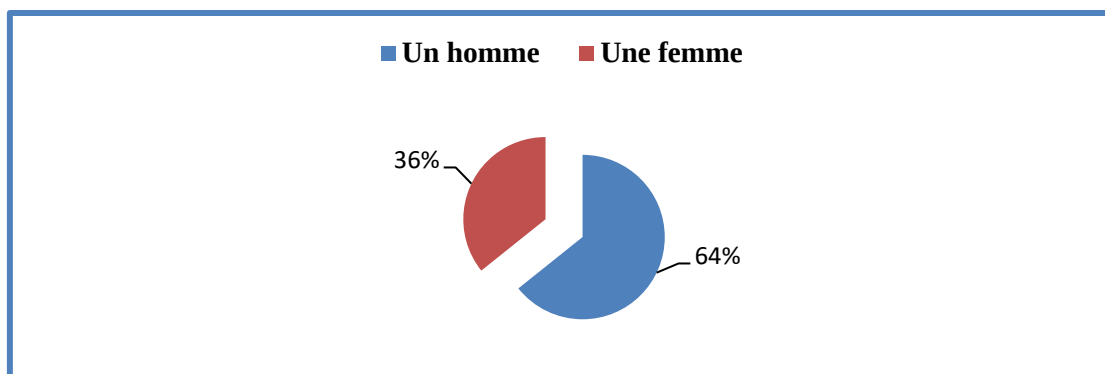


Figure n°01: Sexe du public visé.

Ce résultat permet tout d'abord de mieux cerner le public enquêté, et mettre l'accent sur le facteur de sexe sur le rendement. Nous remarquons que le staff de l'enseignant en master est relativement masculin au contraire des autres cycles éducatifs qui a une majorité féminine. Nous espérons que le sexe ne sera pas un obstacle à l'exercice de leur métier.

5.2. L'ancienneté de l'enseignant

Sur combien d'années, votre expérience dans l'enseignement s'étend-elle ?

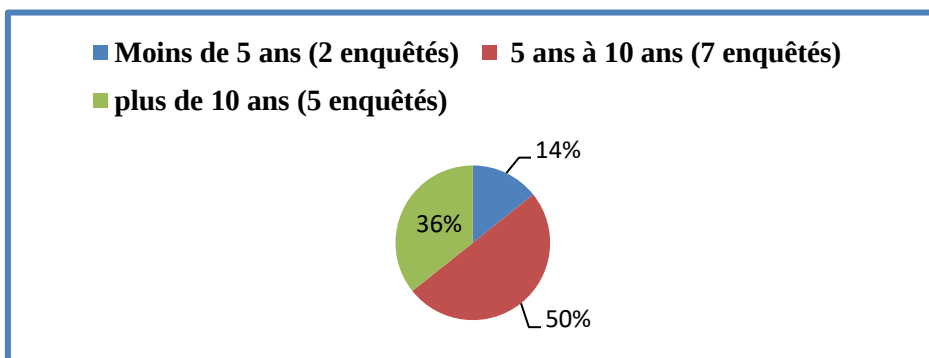


Figure n°2: les années d'expérience

Cette question tend à identifier les sources de lacunes découvertes dans les pratiques des enseignants, notamment celles dues au manque d'expérience. Comme nous le montre la figure n°2 ci-dessus, 82% a plus de cinq ans d'expérience, le public qui domine le secteur est donc expérimenté. Il est notable la diminution de nouveaux professeurs embauchés en permanence au supérieur à cause de plusieurs facteurs administratifs.

5.3. Le statut de l'enseignant

Quel est votre statut ?

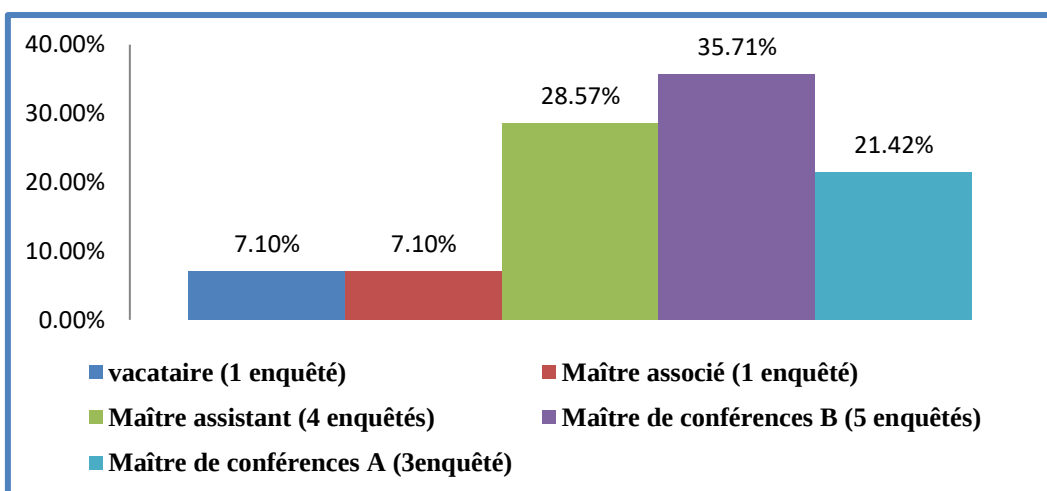


Figure n°3: Le statut académique des enseignants.

Nous essayons de traiter dans cette question l'influence de statut académique sur la performance de l'enseignant. Un taux 85.71% des enquêtés est permanent, autrement dit, leur position est stable. Un taux de 57.14% d'enseignants a le statut de maître conférencier (A, B) c'est-à-dire, ils ont soutenu leurs thèse de DOCTORAT. Ces résultats sont considérés comme stimulants et un atout pour l'université.

5.4. La spécialité de l'enseignant

Quel est votre spécialité?

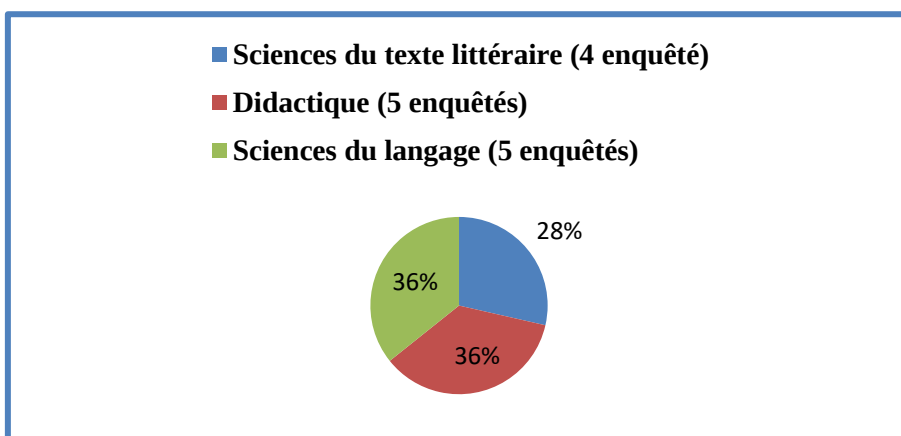


Figure n°4: les spécialités des enseignants.

La présente question a été posée pour identifier l'influence de spécialité sur le rendement. La spécialité de science de langage et didactique sont égales, elles ont le taux le plus élevé 36% lesquelles la différenciation pédagogique est au cœur de leurs études. La spécialité de science du texte littéraire a 28%. Certainement, la spécialité mentionne le profil de l'enseignant et sa relation avec la pédagogie différenciée.

5.5. Les promotions de master enseignées par l'enseignant

Quelle(s) promotion(s) de master 01 auriez-vous enseigné?

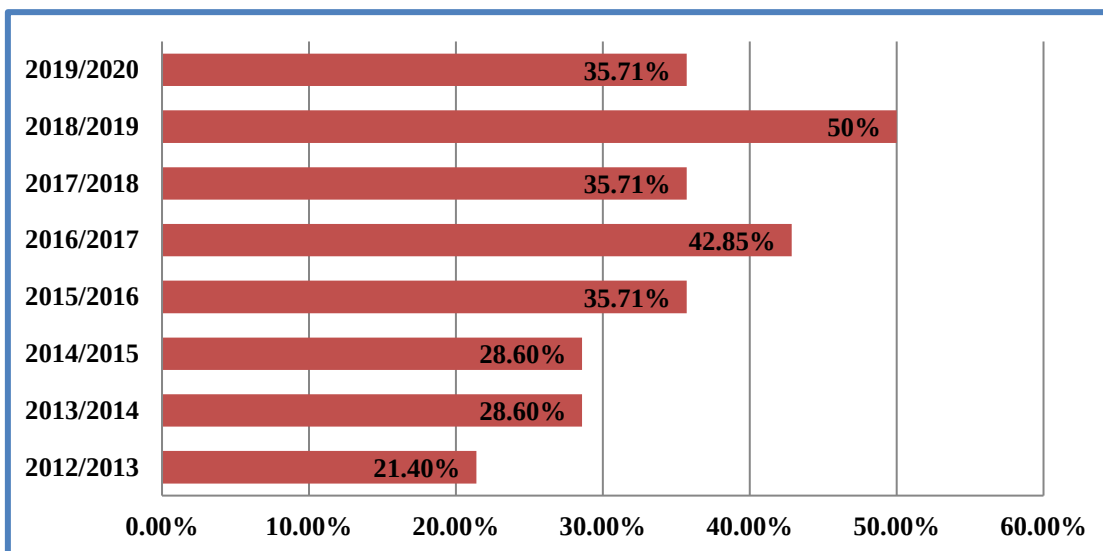


Figure n°5: le nombre de promotions enseigné.

Le présent item a pour but de détecter les années d'expérience avec master 01. Le savoir-faire augmente avec les années d'enseignement. Ces résultats nous montrent que la plupart d'enseignants répondants ont enseigné le master 01 récemment, autrement dit, La plupart parmi eux ont été récemment embauchés ou ont enseigné master 01 après seulement quelques années d'embauche. 50% du public enquêté a enseigné la promotion 2018/2019.

5.6. L'hétérogénéité selon les enseignants (les représentations)

Pour vous, l'hétérogénéité c'est?

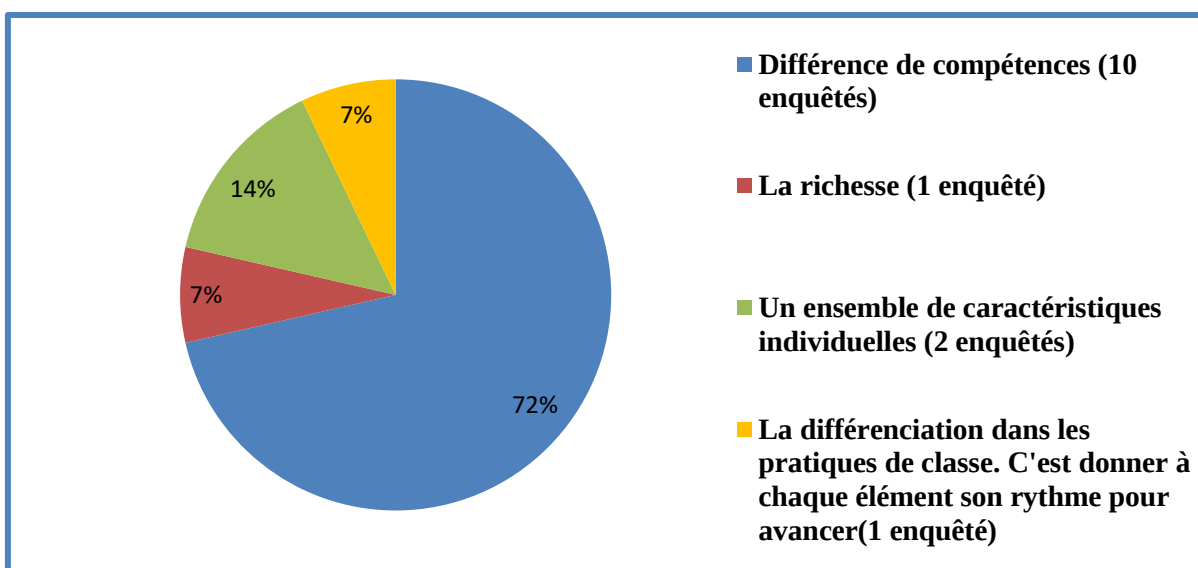


Figure n°6: l'hétérogénéité selon les enseignants.

Nous avons fait cette question ouverte pour obtenir leurs avis librement. Les définitions ne sont pas changées donc selon les représentations de divers statuts d'enseignant. La majorité des enseignants 72% ont répondu que l'hétérogénéité est la différence de compétences. Pas loin de cette réponse, 14% ont répondu qu'il s'agit d'un ensemble de caractéristiques individuelles, et aussi 7% a répondu qu'elle est la différenciation dans les pratiques de classe de donner à chaque élément son rythme pour avancer. Entre autres, il y a qu'un seul enseignant soit 7% qui la voit une richesse.

5.7. La signification de l'hétérogénéité chez les enquêtés

Pensez-vous que l'hétérogénéité constitue ?

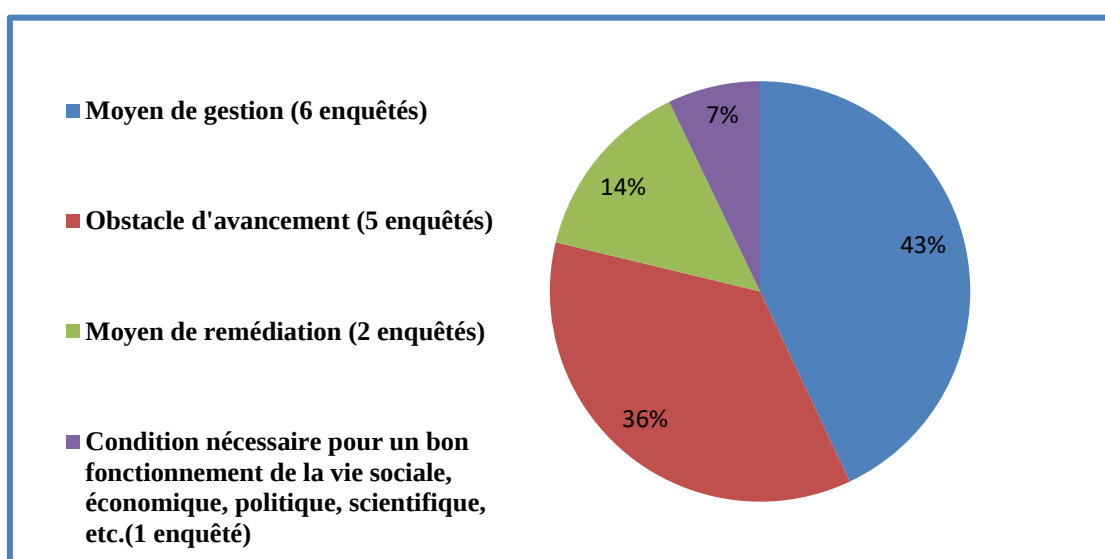


Figure n°7: l'avis des enseignants sur l'hétérogénéité.

A l'inverse de la question précédente, nous avons fait cette question de choix multiple, pour bien cerner la signification de l'hétérogénéité chez les enquêtés. Huit enseignants pour un pourcentage de 57% ont choisi le premier et le troisième choix, Cela indique qu'elle les aide dans leur métier. Il y a un(e) enseignant(e) qui a mis une autre hypothèse «condition nécessaire pour un bon fonctionnement de la vie sociale, économique, politique, scientifique, etc.». Il voit qu'elle est utile dans tous les domaines. Cinq enseignants pour un pourcentage 36% ont dit que c'est un obstacle d'avancement qui influence sur leur pratique.

5.8. Les méthodes d'enseignement préférées

Quelle méthode d'enseignement préférez-vous appliquer ?

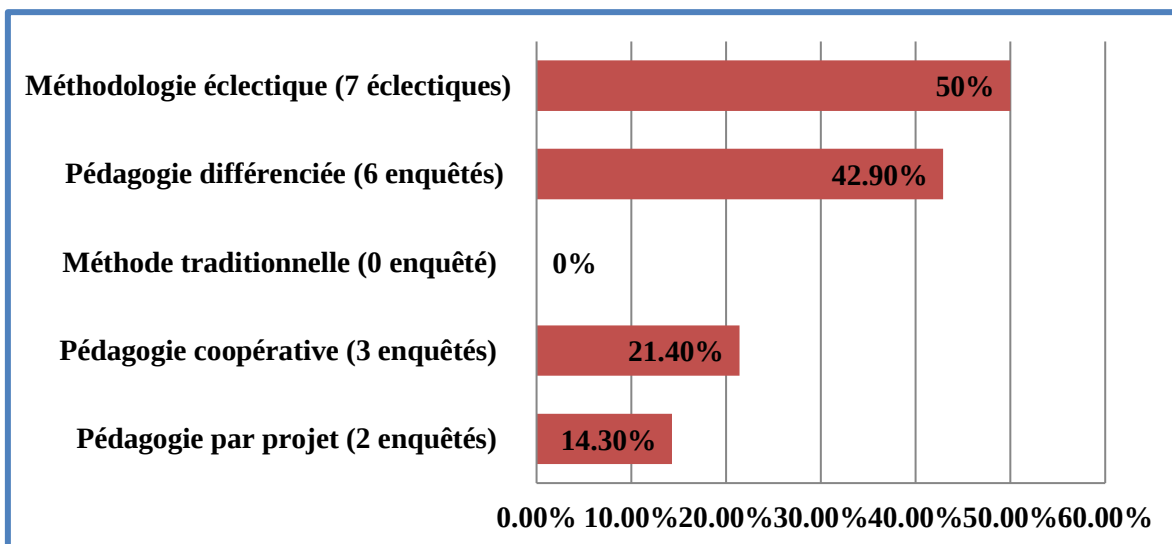


Figure n°8: les méthodes d'enseignement préférées par les enseignants.

Cette question est considérée importante puisqu'elle a une relation directe avec la prise de l'hétérogénéité en considération. D'après la lecture de ce diagramme, nous constatons que la majorité des enseignants pratique la méthode éclectique 50% et la pédagogie différenciée 42.9% ce qui montre qu'elles sont les méthodes les plus efficaces pour une meilleure gestion, tandis que ces méthodes englobent et rassemblent toutes les méthodes. Raison pour laquelle, ces méthodes sont souvent utilisées. Un taux faible de 14% adopte la pédagogie par projet et 21.4% pour la pédagogie coopérative mais personne n'adopte la méthode traditionnelle.

5.9. Quels mots pour définir la pédagogie différenciée

A votre avis, quels sont les mots qui définissent la pédagogie différenciée?

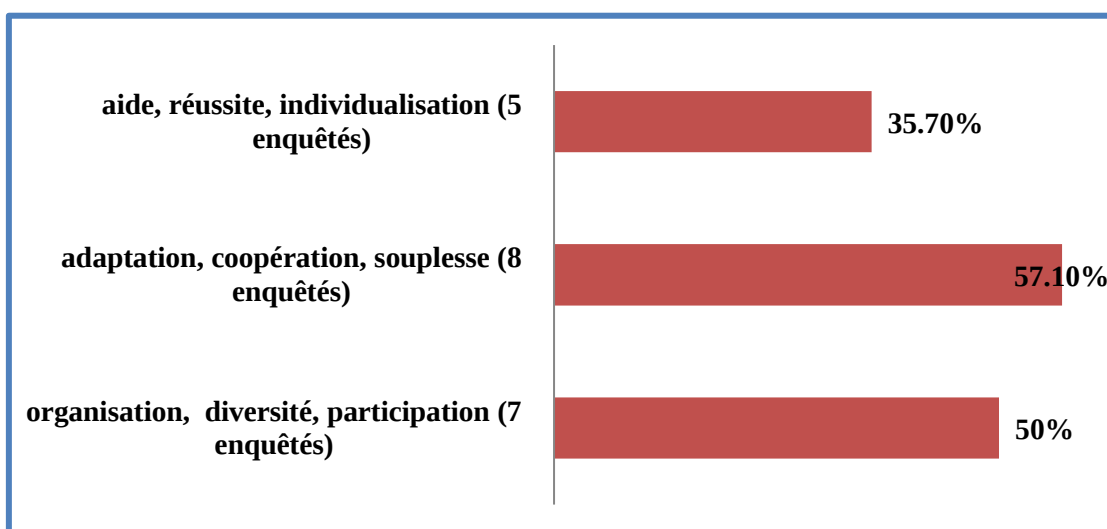


Figure n°9: les mots qui définissent la pédagogie différenciée selon enseignants

A travers cette question, nous avons pu savoir que la pédagogie différenciée est présente au sein des pratiques enseignantes. Nous avons met l'option de choisir plusieurs réponses, nous constatons que la plupart d'entre eux a choisi au moins deux choix. Cela signifie qu'elle comprend plusieurs éléments, techniques, processus et surtout la souplesse pour pouvoir les coordonner.

5.10. L'efficacité de la pédagogie différenciée

Estimez-vous que la pratique d'une pédagogie différenciée au sein d'une classe hétérogène dans le supérieur soit une méthode efficace pour prendre en compte l'hétérogénéité ?

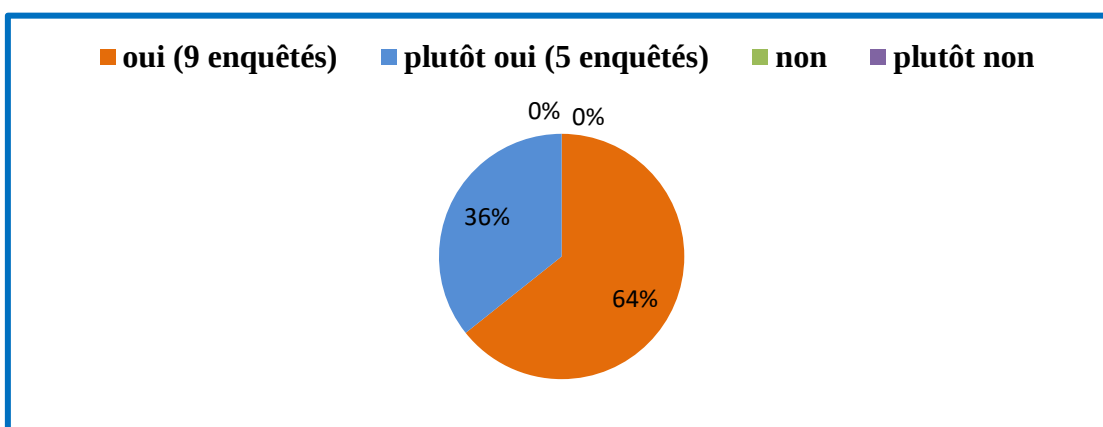


Figure n°10: l'efficacité de la pédagogie différenciée

Les résultats obtenus sont similaires et proches, 64% des enquêtés répondent "oui" et 36% "plutôt oui", d'un autre côté, 0% des enseignants pour "non" et "plutôt non". Cela indique qu'elle est efficace et a une place à l'enseignement au supérieur

- **Veillez-vous expliquer pourquoi ?**

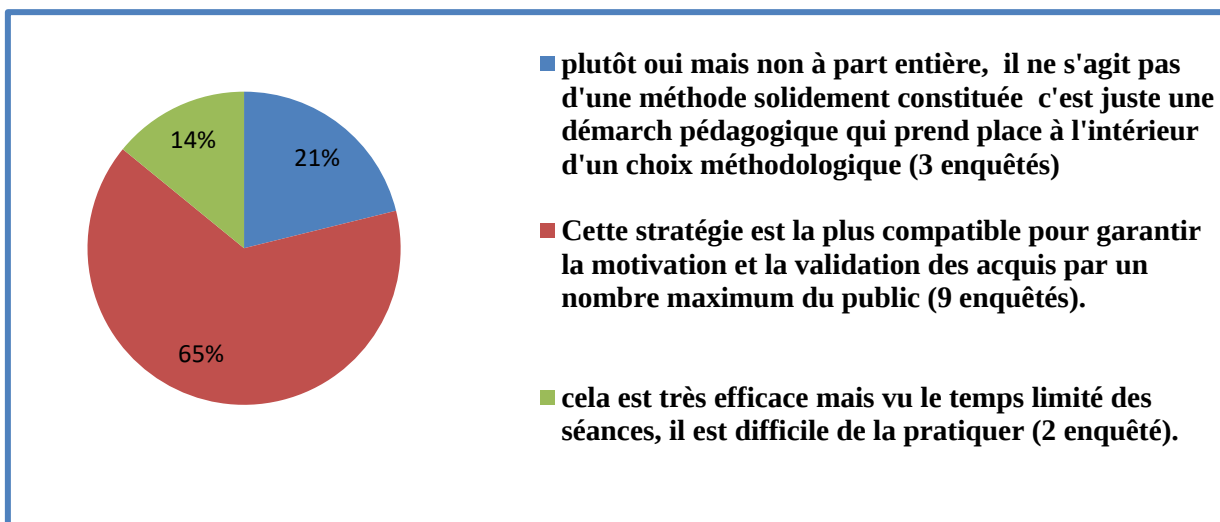


Figure n°11: les raisons d'inclure la différenciation pédagogique au supérieur

De manière globale, les données récoltées concernant la différenciation nous ont permis de constater que ce terme est perçu, Pour la moitié des enseignants interrogés 50%, la différenciation correspond à une modification de l'enseignement dans le but qu'il soit adapté aux différents étudiants.

Quant au reste des enseignants, leurs réponses gravitent autour de deux points principaux : 21% des enquêtés ne la voit pas comme une méthode au sens plein du terme. Par ailleurs, 14% des enquêtés ne sont pas à l'aise à sa pratique à cause du volume horaire consacré pour la séance.

5.11. L'intégration de la différenciation pédagogique dans les pratiques enseignantes

Intégrez-vous de la différenciation pédagogique dans votre enseignement ?

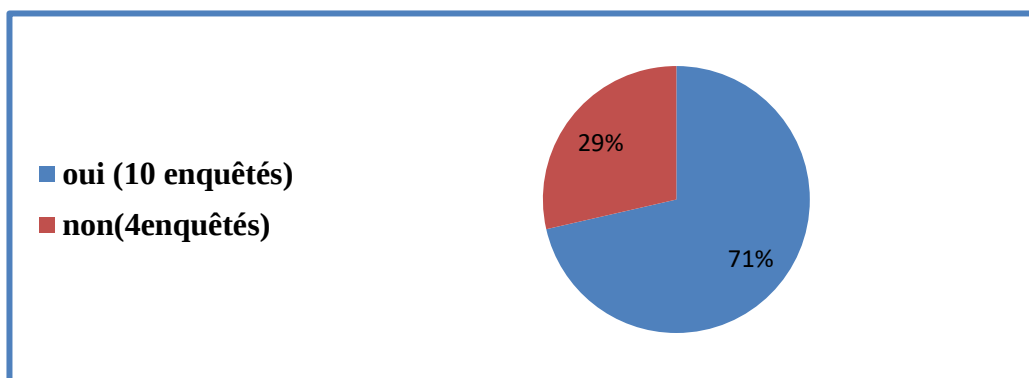


Figure n°12: L'application de la différenciation pédagogique.

Il y a dix enseignants soit 71 % a répondu par "oui", ils l'intègrent. Cela explique les résultats précédents. Le reste soit 29 %, connaît son importance (voir la question n°10) mais il y a des facteurs qui les empêchent.

- **Si oui, en tenant compte de quels éléments ?**

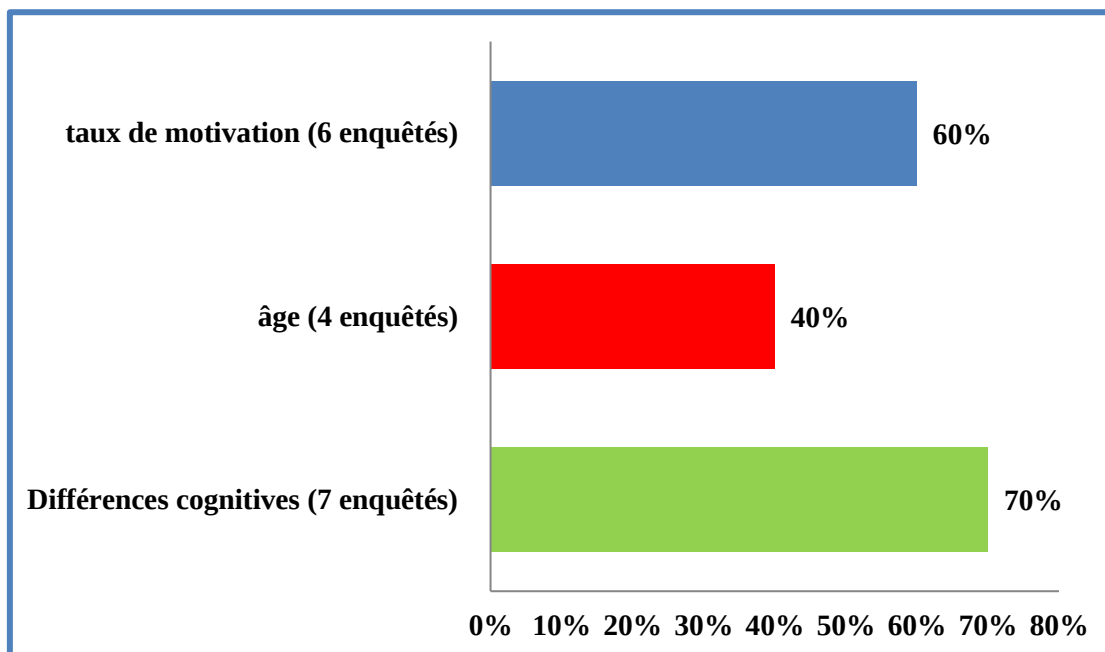
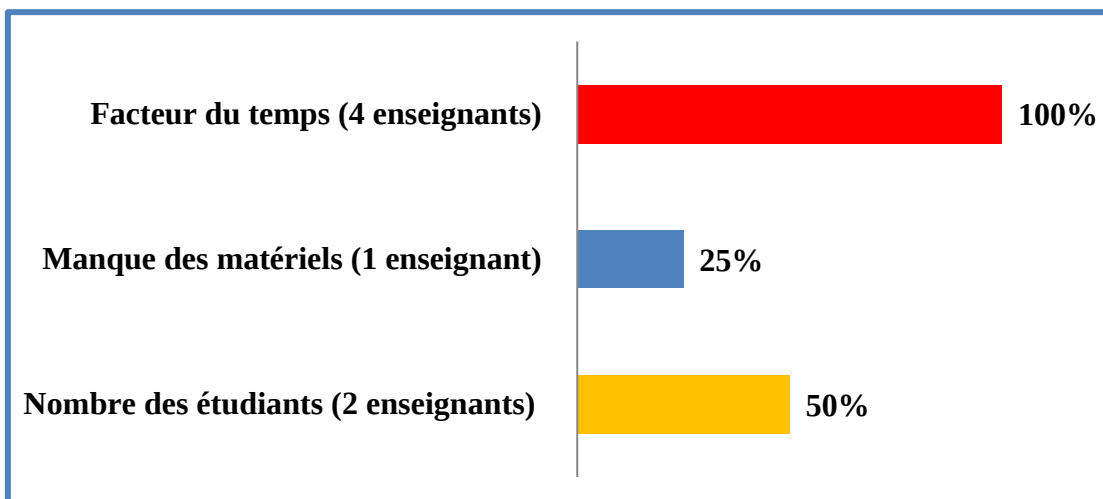


Figure n°13: les éléments pris en considération de la part des enseignants.

C'est une question à choix multiple, avec la possibilité de choisir plus d'une réponse.

Notre objectif quand à cette question est de savoir les éléments pris en considération par les enseignants. Sept enseignants sur dix qui intègrent la différenciation pédagogique, désormais pédagogique différenciée se concentrent sur différences cognitives, Ces enseignants pensent que les compétences cognitives soient l'élément qui fait la différence. En outre, 40% et 60% des enseignants interrogés prennent l'âge et la motivation en compte et voient qu'ils puissent influencer le rendement de l'apprenant.

- **Si non, pour quelles raisons ne l'intégrez-vous pas à votre enseignement ?**



Figures n°14 : les éléments qui empêchent les professeurs de pratiquer DP.

Dans le même sillage, nous cherchons à savoir à travers la présente question les facteurs qui empêchent l'application de la DP. Nous notons que les quatre enseignants qui ne la pratiquent pas à pourcentage 100%, avancent le propos de l'insuffisance du temps.

Le nombre des étudiants constitue un problème pour deux enseignants (50%), non loin de manque de matériels ayant le pourcentage de 25% (1 enseignant). Il faut admettre que nous avons surpris de ce résultat car on parle toujours du déficit et du surpeuplement des universités algériennes.

5.12. La signification des enseignants quant à la DP

Vous sentez-vous à l'aise en appliquant cette méthode avec vos étudiants?

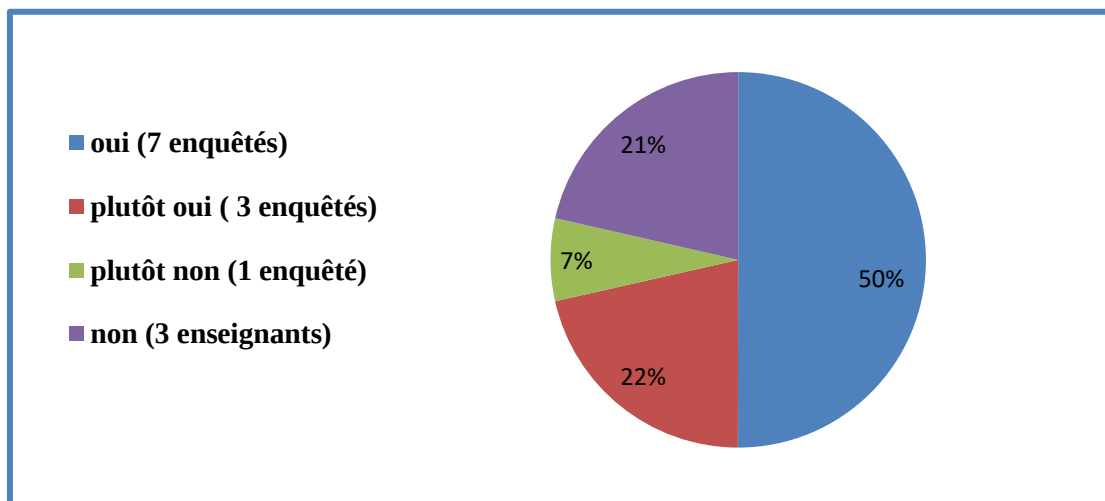


Figure n°15 : le pourcentage d'enseignants qui se sentent à l'aise en appliquant DP.

Nous avons posé cette question dans le but de connaître le taux de satisfaction d'enseignants d'eux même. L'analyse des réponses nous a permis de constater que le taux de 50% à 72% se sent à l'aise. Cela signifie que ces enseignants ont la capacité de la pratiquer avec souplesse et sans aucun problème. Les différentes compétences de

l'enseignant répondent aux attentes des apprenants pour satisfaire à leurs besoins. Il faut reconnaître qu'il est un résultat positif. Par ailleurs, ceux qui ont dit (non) de 7% à 21% ont réellement un problème quant à la gestion convenable du programme avec l'horaire conçu (voir le figure n°17).

5.13. Que pensent les étudiants de l'action pédagogique de l'enseignant

Selon vous, que pensent vos étudiants de votre action pédagogique?

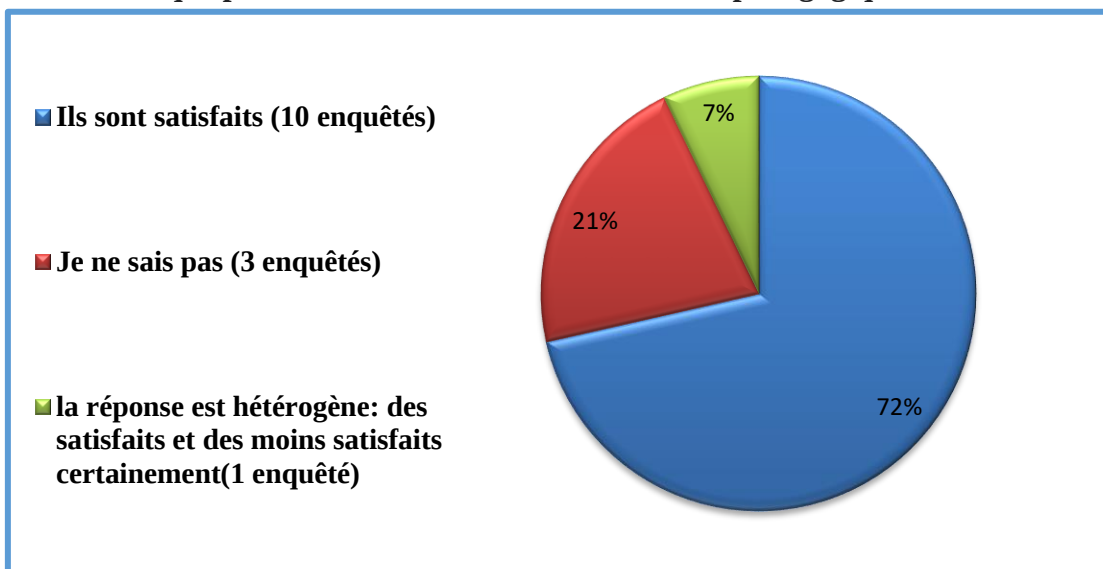


Figure n°16 : le pourcentage de satisfaction des étudiants vers les actions pédagogiques de leurs enseignants.

Cette question est au centre de notre étude, car le but de la variation de méthodes est d'atteindre et de combler les lacunes des étudiants. Nous constatons que la grande majorité des enseignants (soit un pourcentage de 72%) a déclaré "oui" pour cette question, selon eux, leurs étudiants sont satisfaits. Afin qu'ils puissent voir leur satisfaction, il faut attirer leur attention et les amener à interagir. 21% des enquêtés ayant répondu par le non savoir. Ceci s'explique par le fait qu'ils n'ont pas un contact aux étudiants ou ils ne peuvent pas voir leur satisfaction à cause de désintérêt. Un enseignant (7%) a répondu qu'ils sont satisfaits ou des moins satisfaits certainement. Nous constatons une forte honnêteté par cette dernière réponse.

5.14. Le volume horaire

Le volume horaire que vous prévoyez pour chaque activité s'avère ?

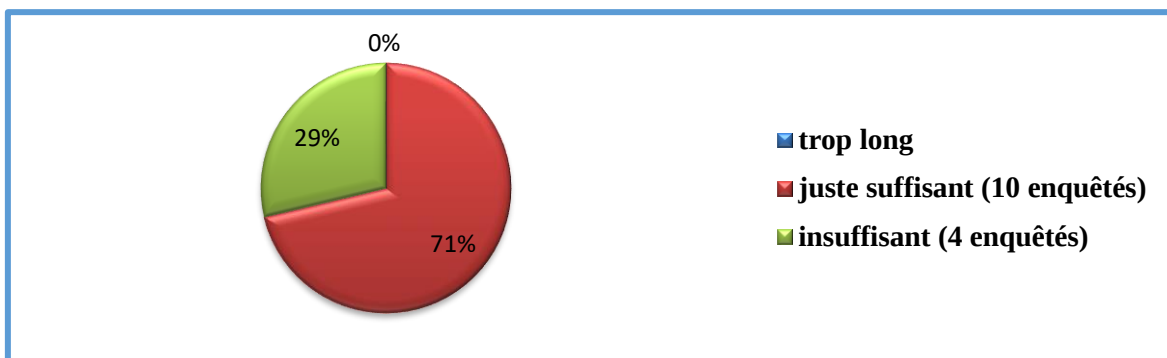


Figure n°17 : le pourcentage de satisfaction de la distribution horaire.

Dix enseignants soit un pourcentage de 71% ont dit que le temps est juste suffisant et ne constitue pas un problème. Selon eux, la durée de la séance qui prend une heure et demie, est largement suffisante pour organiser les étudiants et présenter le cours. Par contre, quatre enseignants soit un pourcentage de 29% rencontrent souvent le problème du temps.

5.15. L'utilisation des outils didactiques

Utilisez-vous des outils pédagogiques précis ?

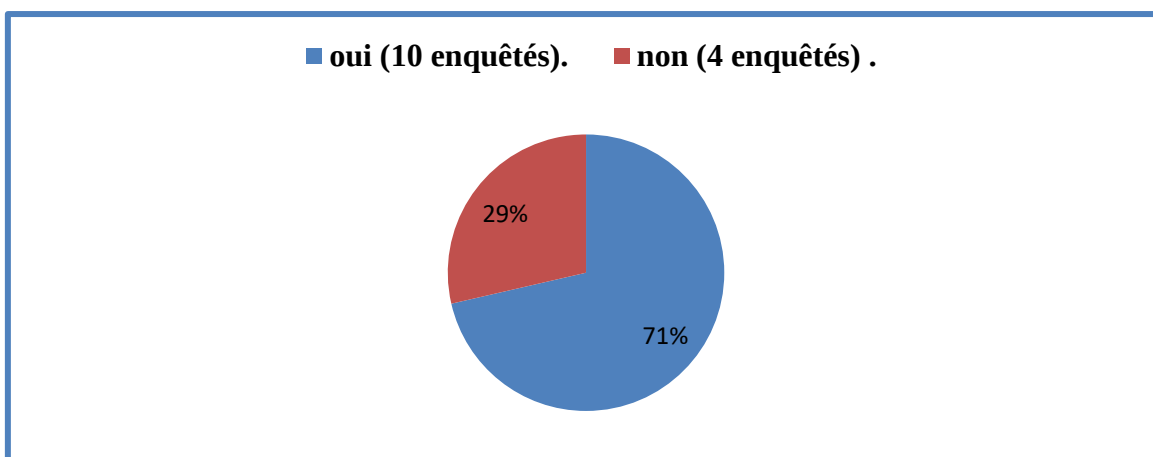


Figure n°18 : l'utilisation des outils didactiques

Si oui, lesquels ?

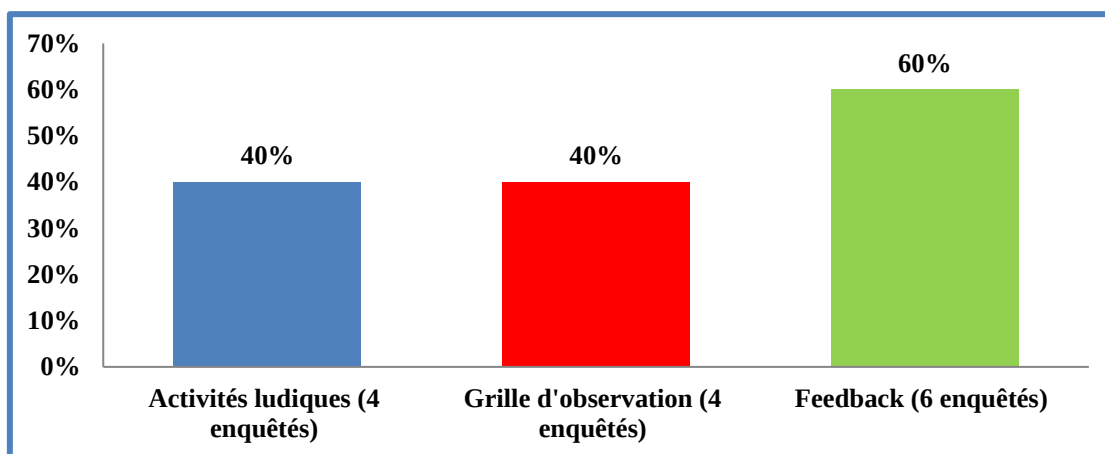


Figure n°19 : les outils utilisés de la part des enseignants.

Cette question est de choix multiple avec une possibilité de cocher plus d'une réponse. Elle a été posée en vue de s'enquérir des outils utilisés de la part des enseignants pour gérer leurs classes et les aider à améliorer leur rendement. En effet, il s'avère que 71% des enseignants enquêtés utilisent des outils pédagogiques alors que 29% d'entre eux n'utilisent pas des outils précis. 60% des enseignants ayant répondu par "oui", utilisent le feedback par lequel l'enseignant informe chaque étudiant sur son parcours. En outre, les activités ludiques et la grille d'observation ont le même pourcentage (40%). Nous constatons que ces outils mènent à différencier l'évaluation et rendent l'apprenant associé au processus de son apprentissage.

5.16. L'exploitation du tableau

Vous utilisez le tableau en classe ?

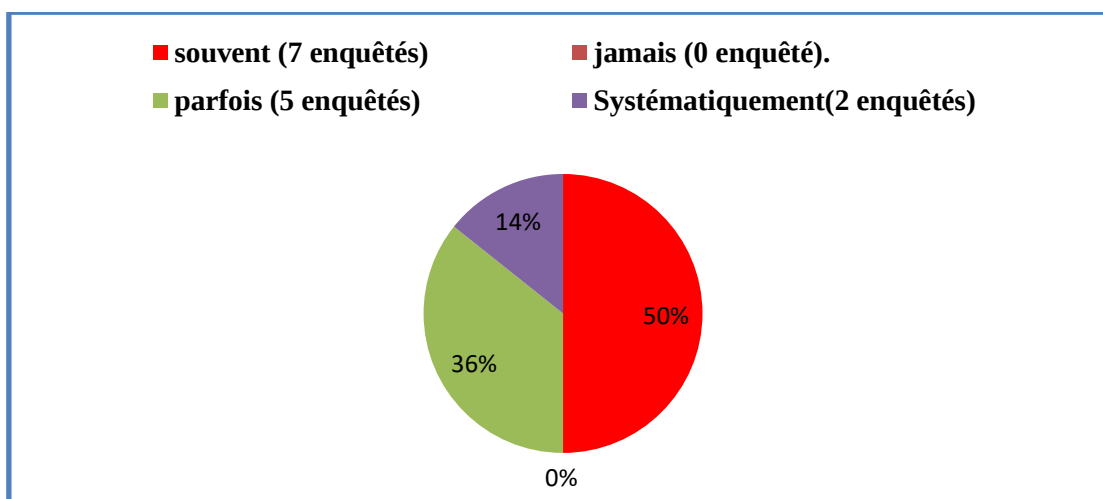


Figure n°20 : L'utilisation de tableau chez les enseignants enquêtés.

Le tableau est connu comme l'un des outils pédagogiques le plus ancien et l'outil irremplaçable dans toute la classe. La moitié des enseignants (50%) a déclaré qu'ils utilisent souvent cet outil didactique, et l'autre moitié l'utilise de temps en temps en

justifiant que cette utilisation dépend des documents utilisés (audiovisuels, textuels, PowerPoint ...etc.) et la méthode appliquée en classe (cours magistral, exposé, activité ludiques...etc.).

5.17. Les supports des activités

Sur quels supports appuyez-vous dans votre différenciation?

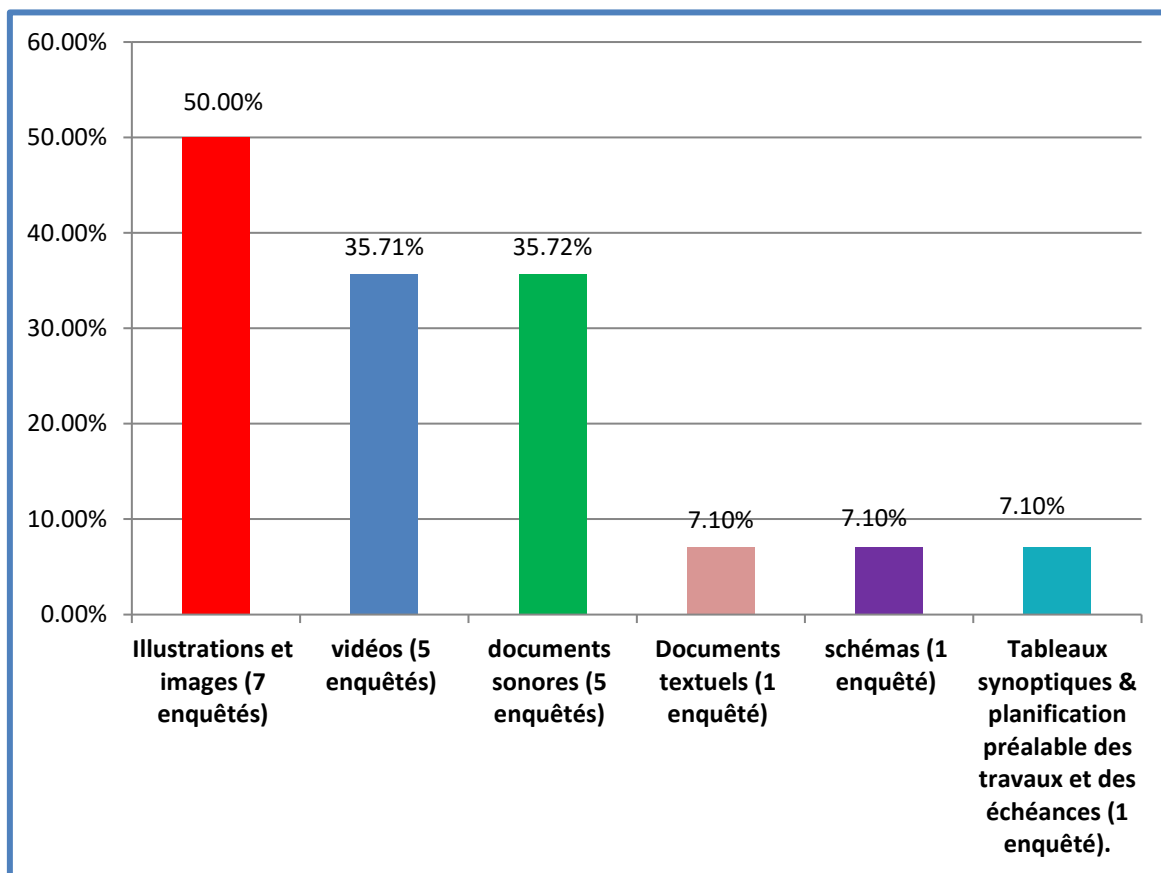


Figure n°21 : les supports utilisés par les enseignants enquêtés.

En effet, la variation des supports constitue une stratégie didactique précieuse pour les enseignants. Une fois, ils identifient le style d'apprentissage préféré par l'apprenant pour améliorer leur acte d'apprentissage (modèle VARK¹). Un taux de 43% a manifesté une tendance aux illustrations et images d'une part et d'autre part, les vidéos et les documents sonores ont le même pourcentage 35%. Cela signifie que les étudiants apprennent mieux avec les documents audiovisuels proposés (le style visuel). D'un autre côté, un taux de 22% préfère avoir recours aux documents écrits pour l'apprenant préférant l'écriture et la lecture.

5.18. La communication avec les étudiants

Contactez-vous vos étudiants via sites électroniques et le social media ?

¹Est un acronyme qui regroupe quatre styles d'apprentissage. Visuel, auditif, lecture écriture et kinesthésique, développé par Neil Fleming en 1987.

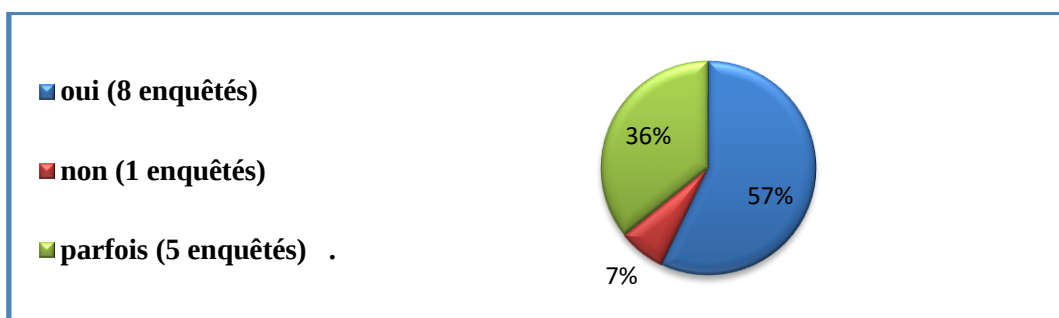


Figure n°22 : le pourcentage d'enseignants qui communiquent avec leurs étudiants.

Cette question nous montre l'ampleur de l'exploitation des outils technologiques de l'information et de la communication dans l'espace universitaire. Un taux considérable de 93% des enseignants ont l'habitude de communiquer avec leurs étudiants ou au moins si besoin.

5.19. La pédagogie en master 1

Envoyez-vous aux étudiants les cours avant de les présenter pour les consulter?

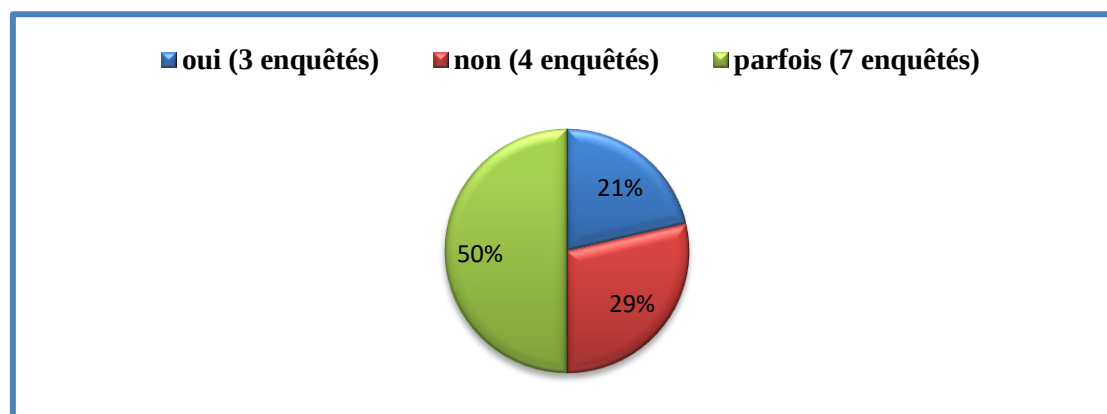


Figure n°23 : le pourcentage d'enseignants qui envoient les cours aux étudiants.

Un taux de 71% envoie leurs cours aux étudiants pour bien préparer car cela permet aux étudiants d'avoir une idée autour du cours et augmente le rendement et garde le temps pour y entrer directement. Quatre enseignants qui ont un taux de 29%, n'ont pas l'habitude de l'envoyer. Notons que ce n'est pas tous les cours que l'on peut préparer précédemment, par exemple, si l'enseignant travaille avec la pédagogie par projet ou coopérative...

5.20. L'activation de connaissances antérieures

Faites-vous un moment de rappel au début de la séance?

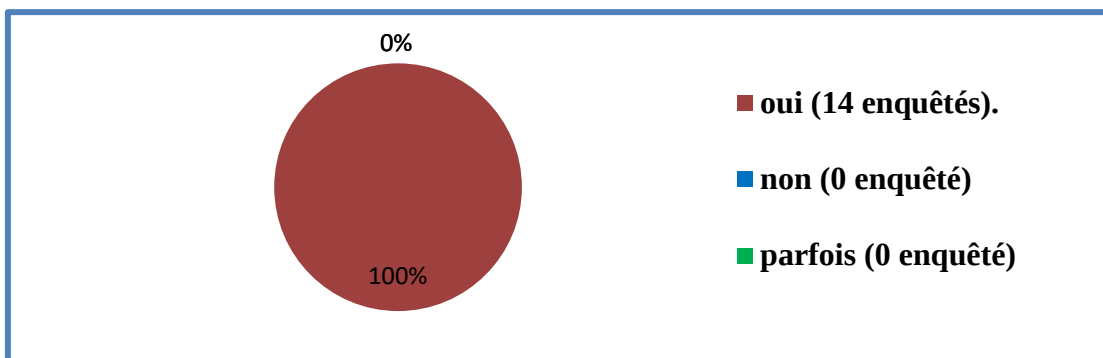


Figure n°24 : le pourcentage d'enseignants qui font un moment de rappel.

Tous les enseignants enquêtés estiment que le rappel au début de séance soit incontournable pour passer un cours réussi. Donc, l'activation de connaissances antérieures à son incidence sur la performance des étudiants.

5.21. L'évaluation en classe de master 1

Comment évaluez-vous vos étudiants à chaque fin d'activité ?

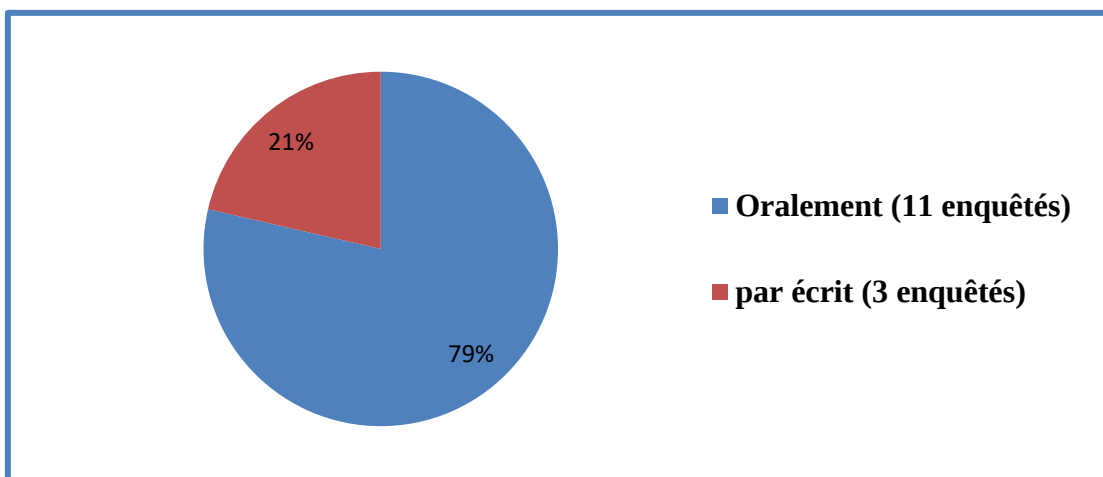


Figure n°25 : la manière d'évaluation d'enseignants.

Nous avons posé cette question : comment évaluer-vous vos étudiants à la fin de chaque activité ?

Un taux de 79% d'enseignants évalue leurs étudiants oralement. L'évaluation orale est vue comme dispositif plus facile que par écrit, elle n'a pas besoin de consacrer beaucoup de temps.

5.22. L'évaluation différenciée en classe de master 1

Quels sont les éléments que vous utilisez pour évaluer les acquis de vos apprenants ?

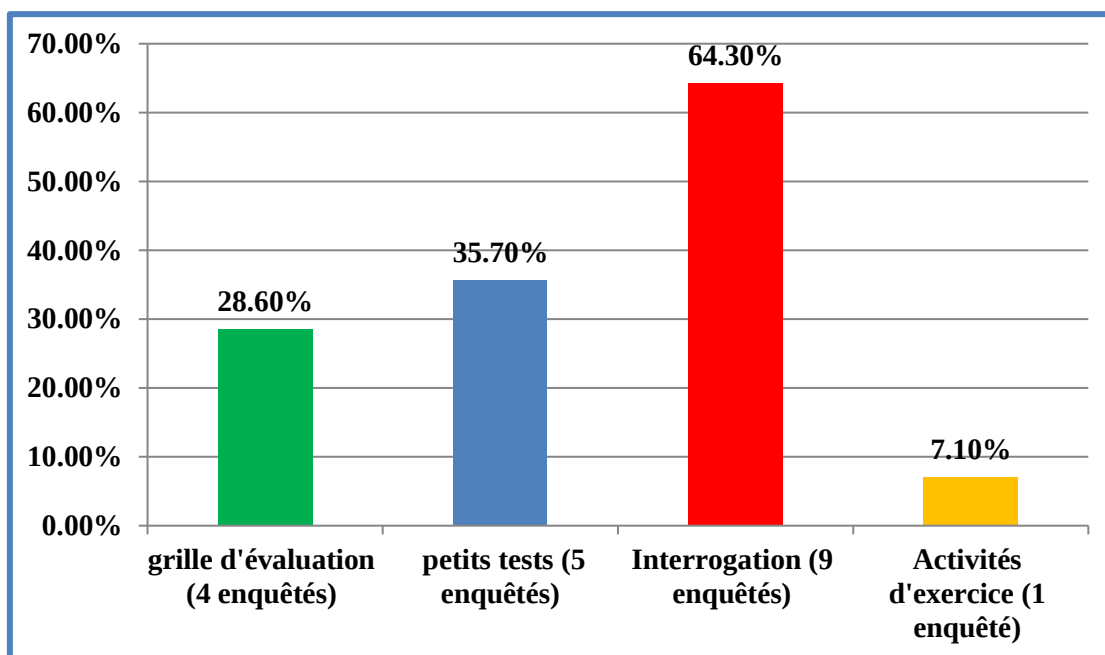


Figure n°26 : les outils utilisés par les enseignants pour l'évaluation.

La différenciation de l'évaluation est au cœur de la profession. Il est à noter que ces éléments peuvent être appliqués simultanément, chaque élément a son rôle. L'interrogation et les tests ont les taux les plus élevés en classe de master 1. Les enseignants harmonisent plusieurs moyens pour évaluer les contenus et les compétences du public.

5.23. Le travail d'équipe

Comment vous préférez travailler en classe ?

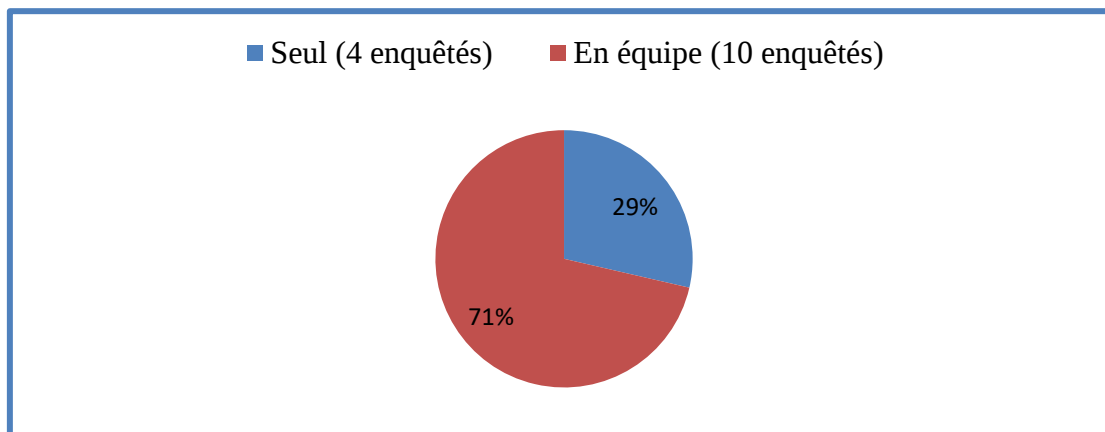


Figure n°27 : la façon dont les professeurs préfèrent travailler.

Le travail d'équipe permet de bénéficier des expériences des autres. 10 enquêtés soit 71% du public a opté pour ce genre de travail. Le reste se sent à l'aise en travaillant individuellement (29%). Ce qui nous montre l'esprit d'équipe caractérisant un nombre considérable du public.

5.24. la situation d'apprentissage la plus efficace selon les enseignants

Quelle est la situation d'apprentissage la plus efficace pour vous ?

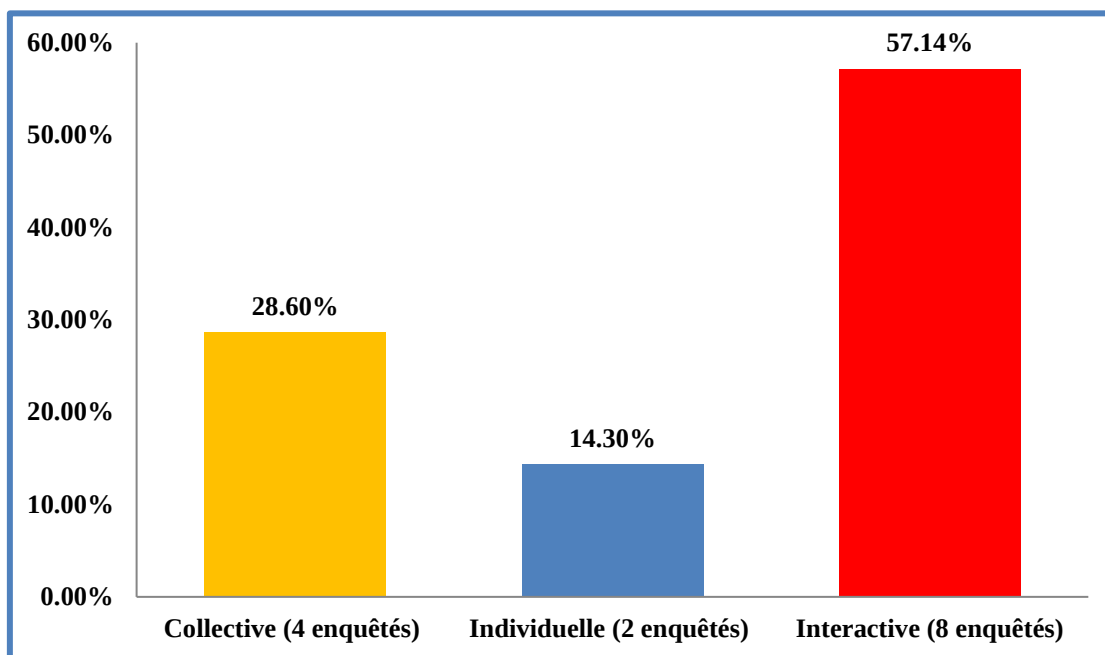


Figure n°28 : situations d'apprentissage les plus efficaces pour les enseignants.

Une majorité de 57.14% voit que la situation interactive (horizontalité interactive) est la plus efficace pour assurer la performance des apprenants. Alors que le reste soit 28.60% parmi les enquêtés la voit la situation frontale (verticalité vers le sens unique) comme la meilleure. Nous nous rendons compte que les deux situations permettent aux étudiants d'apprendre mieux et les mettre en situation de comparaison.

5.25. Le placement des étudiants

Vous placez vos étudiants :

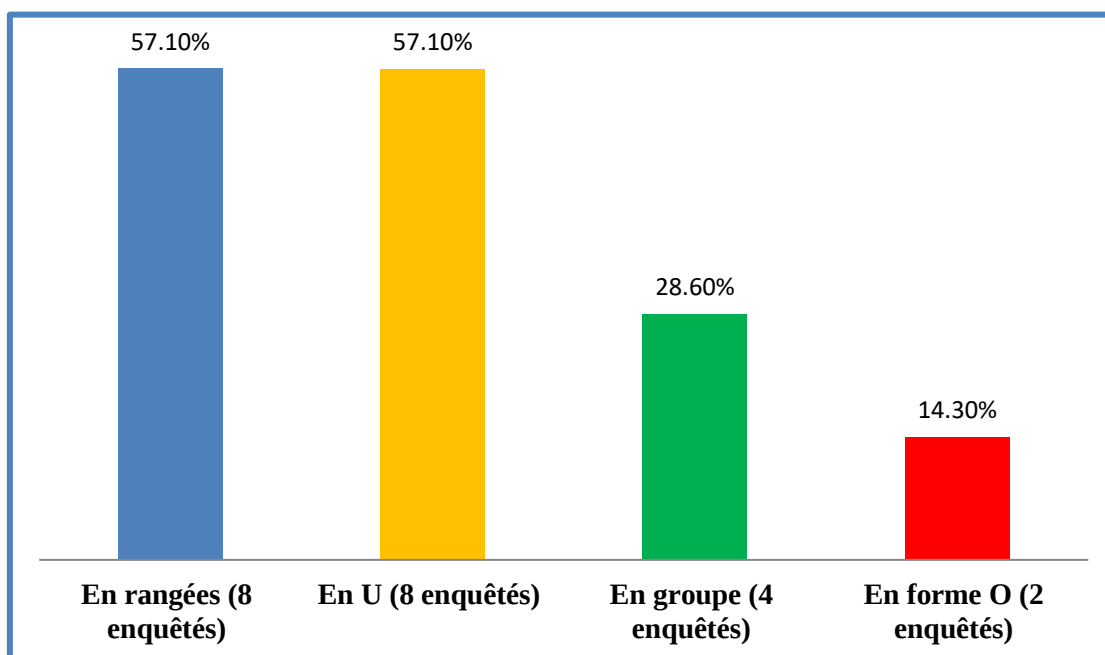


Figure n°29 : placement des étudiants

Il y a des facteurs qui agissent sur le placement des apprenants en classe à l'instar du nombre des étudiants, les situations d'apprentissage optées par l'enseignant (interactive, frontale). Il est clair à travers le diagramme que le placement en rangées et en U sont les plus dominants (57.10%). Deux enquêtés soit 14.30% des enseignants optent pour le placement en O, peut-être parce qu'il ressemble à la forme U.

6. Bilan synthétique

À la lumière de l'examen des différentes figures de ce chapitre, il ressort que les données de l'enquête des enseignants des enseignants sont très proches de l'objectif que nous nous sommes assignés au départ, à savoir: donner des résultats quantitatifs pour constater la situation actuelle et les critères auxquels devraient prendre en compte l'hétérogénéité au supérieur afin d'améliorer le rendement d'enseignement/apprentissage et la performance d'enseignant/apprenant.

Accomplir une telle enquête a été menée afin de vérifier nos hypothèses émises au début: si les enseignants valorisent l'hétérogénéité des étudiants et mettent-ils des dispositifs pour la faire face?

Avant tout, vu les profils d'enseignants, nous avons remarqué que la plupart des enseignants ont une perspective positive de l'hétérogénéité et voient qu'elle réside aux compétences des apprenants.

En outre, la plupart d'eux estime que la pédagogie différenciée est sa vraie solution et ils se sentent à l'aise en l'appliquant. Ils aperçoivent l'importance de l'évaluation comme première étape pour différencier.

Ajoutons, les enseignants enquêtés ont mis en avant de nombreux obstacles qui réduisent l'emploi de cette pédagogie dans la classe tels le nombre des apprenants et le manque de matériel et soulignent que le volume horaire n'est pas considéré comme un obstacle pour différencier la pédagogie. Ils ont insisté de mettre en valeur le taux de motivation et la différence cognitive. Ensuite, La majorité des enseignants ont affirmé l'utilisation du travail en groupe, selon eux, favorise et motive l'interaction entre les apprenants.

De plus, les réponses collectées révèlent la capacité des enseignants à enseigner avec des nouvelles méthodologies selon les objectifs dictés par cette démarche.

Dans le même ordre d'idées, l'hétérogénéité rend les enseignants plus coopératifs parmi eux et leur s'impose de différencier l'évaluation, les supports et les outils utilisés pour permettre à tous les étudiants d'atteindre les objectifs spécifiques.

CHAPITRE 05

Observer les attitudes des enseignants de master 1 dans une classe hétérogène

« La connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est que de l'information »

Albert EINSTEIN

Dans le but d'avoir une idée plus approfondie sur notre problématique et afin que nous puissions combler les lacunes qui pourraient exister dans le questionnaire traité dans le chapitre précédent, nous avons opté pour une observation en situation¹ ciblant via la perception de la réalité immédiate et la vérification de nos hypothèses de départ à savoir « les enseignants gèreraient, selon nous, l'hétérogénéité d'une classe en appliquant une pédagogie différenciée. Pour ce faire, ils modalisent l'enseignement (contenus, supports, modalités de travail, matériel, etc.) en fonction des particularités de leurs étudiants ».

1. Outil d'investigation

Pour recueillir nos données, nous avons utilisé l'observation en situation comme un autre outil de recherche. Selon Maurice Angers² : « *l'observation est une technique directe d'investigation scientifique qui permet d'observer un groupe de façon non directive pour faire habituellement un prélèvement qualitatif en vue de comprendre les attitudes et les comportements* ». Effectivement, notre recherche s'appuie sur les attitudes des enseignants face à l'hétérogénéité des étudiants de master 1 du département de français de l'université d'El-Oued. Étant donné qu'avec cet outil les résultats ne sont pas chiffrés, c'est une recherche de type qualitative.

2. La grille d'observation

Afin d'effectuer notre travail, nous avons élaboré une grille d'observation personnelle (annexes) élaborée et préparée par nous-même en fonction de l'objectif de notre recherche, qui consiste à contrôler le déroulement du processus de l'enseignement / apprentissage en classe de master1, dans laquelle nous avons fixé les points suivants :

- ✓ Organisation de la classe
- ✓ Organisation du cours
- ✓ Mode de transmission
- ✓ Relation enseignant/ apprenants

En confectionnant la présente grille d'observation nous avons fait référence aux travaux d'André de Peretti, Jean B et Jean André Legrand³

¹ Voir : Maurice Angers *op. cit.* p. 162-173.

² Angers M. *op. cit.* p. 162.

³ De Peretti et al, Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation (guide pratique), Fssy- les- Moulineaux, Edition ESF, 2^e édition 2000.

3. Déroulement de l'observation

Les observations se sont déroulées du 08 à 25 février 2020, soit 18 jours. Les séances d'observation ont été programmées en fonction des emplois du temps des enseignants. En somme, après l'accord des enseignants qui nous ont permis d'observer le déroulement de leurs cours, nous avons jugé utile d'assister à 05 séances de classe de master 1, chaque séance s'est déroulée avec un volume horaire de 90 minutes, soit une heure et demie. Ces 05 séances sont ordonnées comme suit :

Nous avons commencé notre première visite le 08 février avec le module « Outil d'investigation de la recherche ». Le 15 février, nous avons assisté à deux séances successivement qui sont « Langue de spécialité » et « Théories et stratégies d'apprentissage du FLE ». Notre quatrième destination est la séance de « Français sur objectif spécifique », cette visite a été effectuée le 16 février. Enfin, le 25 février, nous avons assisté à la dernière séance de « techniques rédactionnelles ».

4. Le lieu de l'observation

Les cinq observations se sont déroulées dans les salles 01, 02 et l'amphi théâtre du département des lettres et langue française, faculté des lettres et langues à l'université d'El-Oued qui se trouve au centre de la wilaya. Cette université a pour nom « Echahid Hamma Lakhdar ».

5. Méthode de traitement

Dans le but de répondre à notre problématique : «Comment l'hétérogénéité d'une classe peut-elle être prise en compte par l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage au supérieur pour chaque apprenants ?», et pour vérifier notre hypothèses global de départ qui est : « les enseignants geraient, selon nous, l'hétérogénéité d'une classe en appliquant une pédagogie différenciée. Pour ce faire, ils modalisent l'enseignement (contenus, supports, modalités de travail, matériel, etc.) en fonction des particularités de leurs étudiants », nous procédons pour une recherche analytique avec laquelle nous allons analyser les résultats de nos observations auprès des enseignants de master 1du département de français à l'université d'El-Oued.

6. Les participants à la recherche

Avant de passer à l'analyse de notre observation, nous pensons qu'il est nécessaire de définir le profil des enseignants visités en classe pendant leurs actions pédagogiques, ainsi que celui des étudiants :

Profil des enseignants : Dans le cadre de cette recherche, notre observation est centrée sur l'enseignant et ses attitudes face à l'hétérogénéité des étudiants de master 1 à l'université d'El-Oued. Les enseignants sujets à notre étude sont quatre, trois hommes et une femme :

- Enseignant A : Il a le statut d'enseignant associé. Il enseigne au niveau de 2 cycles de master depuis cinq ans.
- Enseignant B : Il s'agit d'un maître de conférence A. Il enseigne le master depuis deux saisons scolaire.
- Enseignant C : C'est un enseignant nouvellement recruté. Il est maître de conférence B. il assure cette exercice depuis l'année passée.
- Enseignant D : Il s'agit d'une enseignante ayant le grade de maître-assistant A. Elle a une longue expérience d'enseignement en classe de master 1 et 2.

Profil des étudiants : Nous avons pu remplir cette rubrique grâce à un questionnaire (annexes) que nous avons élaboré et distribué lors de nos journées d'observation, dans le but de savoir les différences entre les apprenants.

Tout d'abord, nous avons distribué le questionnaire à 44 étudiants sur un nombre total de 63 étudiants répartis en deux groupes.

7. Interprétation des résultats

7.1. Analyse des résultats du questionnaire

- **L'âge des étudiants**

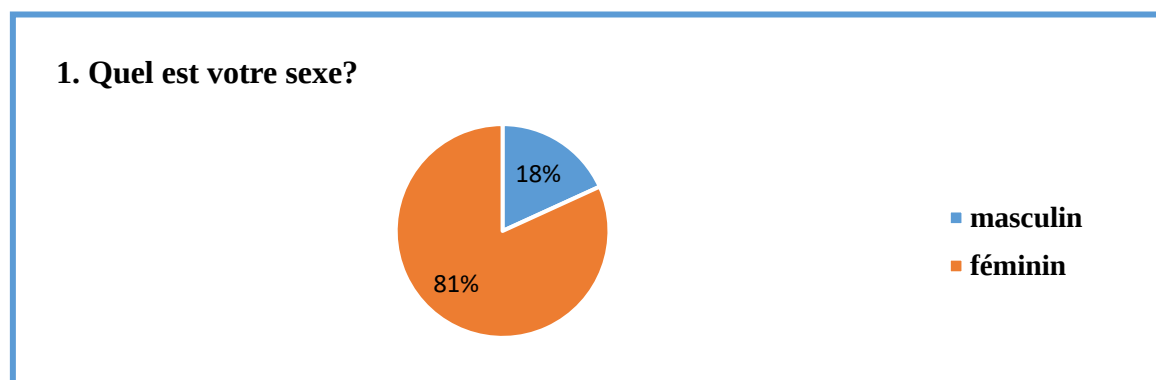


Figure n° 30 : le sexe des étudiants.

La majorité écrasante des étudiants est du sexe féminin. Notamment, 82% des étudiants de l'échantillon sont de sexe féminin contre 18% de sexe masculin.

- **L'âge des étudiants**

2. A quel groupe d'âge appartenez-vous?



Figure n° 31 : l'âge des étudiants.

Nous avons trouvé que la plupart des étudiants ne dépasse pas les 30 ans (84%), ces derniers ont une courte expérience alors qu'ils sont plus actifs, beaucoup plus dynamiques que les autres étudiants qui dépassent les 30 ans (16%). Nous pouvons dire alors qu'il y a une hétérogénéité d'âge, ce dernier mène à d'autres type d'hétérogénéités : compétences, expériences...

- **La situation familiale des étudiants**

3. Quel est votre état civil?

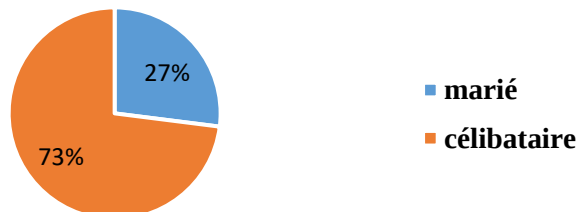


Figure n° 32 : la situation familiale des étudiants.

Nous remarquons que la majorité des étudiants est célibataire (73%), ces derniers ont généralement plus d'occasion de perfectionner davantage leur qualité d'étude. Alors qu'un taux de (27%) est marié, qui ont des responsabilités beaucoup plus que les célibataires puisque le fait d'être un père ou une mère de famille accroît les charges conjugales et d'autres exigences familiales au détriment du temps consacré aux études.

- **Le lieu de résidence des étudiants**

4. Etes vous un étudiants qui vient de:

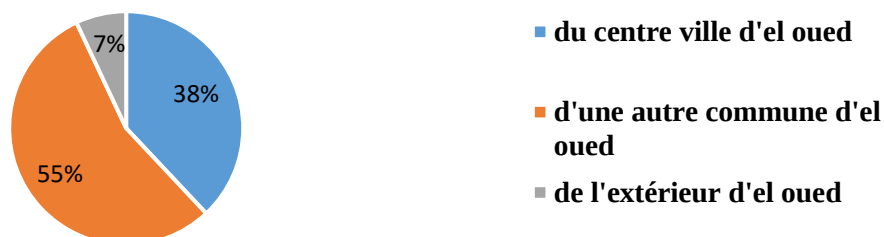


Figure n° 33 : le lieu de résidences des étudiants.

A partir de ce tableau, nous remarquons qu'un taux de 38% des étudiants sont venus du centre-ville d'El Oued. Alors que plus de la moitié soit 55% de l'échantillon est venu des autres communes de la même wilaya. Un très petit pourcentage soit 7% est venu de l'extérieur de la wilaya. La nature de la région, dans laquelle l'étudiant vit, est considérée comme un facteur de différenciation apparente. Les citadins et les villageois sont différents au niveau de coutumes et tradition, façon de penser, manière de parler...

- **La profession des étudiants**

5. Avez vous un travail rémunéré?



Figure n°34 : la profession des étudiants.

Comme nous pouvons le remarquer, la pluralité des étudiants (73%) ont répondu « non », qu'ils ne travaillent pas. Par contre 27% disent qu'ils ont un travail rémunéré. Actuellement, la situation financière joue un rôle très important chez les étudiants au supérieur. Plus vous êtes à l'aise financièrement, plus vos études marchent bien.

- **Les responsabilités familiales des étudiants**

6. Avez vous des responsabilités familiales?

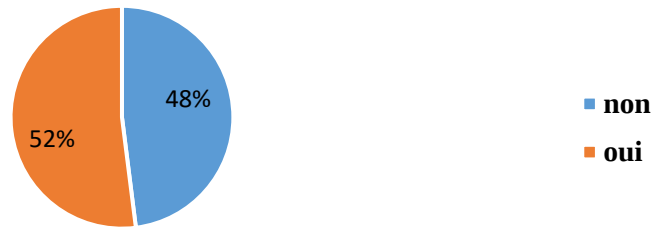


Figure n° 35 : les responsabilités familiales des étudiants.

Un étudiant responsable n'est jamais comme un étudiant irresponsable, cela peut influe sur le temps consacré aux études. A partir des résultats obtenus de cette question nous constatons que plus de la moitié des étudiants soit 53% ayant des responsabilités contre un nombre non négligeable de 48% n'ayant pas des responsabilités.

- **Les problèmes de santé des étudiants**

7. Avez vous un problème de santé particulier qui empeche vos études?



Figure n° 36 : les problèmes de santé des étudiants.

On remarque que la totalité des étudiants ont répondu (non), qu'ils n'ont pas des problèmes de santé ni d'apprentissage qui empêche leurs études. Cela peu mieux faciliter le travail des enseignants.

- **L'étude aux yeux des parents**

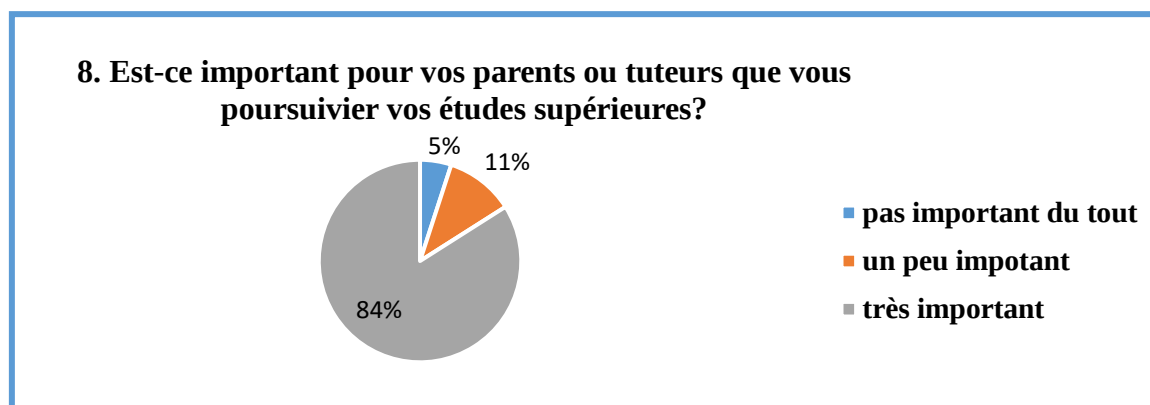


Figure n° 37 : l'étude aux yeux des parents.

A partir de cette question, Nous voulons mettre l'accent sur l'hétérogénéité de la famille des étudiants. L'étudiant motivé par sa famille a plus de confiance que ses pairs. En observant les pourcentages présentés dans cette figure, nous constatons que la plus part des étudiants sont encouragé par leurs familles.

7.2. Analyse des résultats de l'observation

Suite à la relecture des 5 grilles d'observation confectionnées et après le traitement des informations recueillies, voici l'analyse de nos résultats :

A- Organisation de la classe :

➤ Nombre et sexe des étudiants :

A première vue, nous avons remarqué que les filles envahissent cette promotion. Il s'agit d'un facteur d'influence important dans l'hétérogénéité. Cette représentativité du sexe féminin dans les classes a conduit à un phénomène de féminisation dans le milieu estudiantin.

➤ Disposition des tables :

Par rapport à ce que nous avons observé avec les différents enseignants en classe de master 1, il y a 4 enseignants qui ont repartis les étudiants en 3 rangs (forme traditionnelle), nous avons remarqué aussi que cette forme a un impact négatif sur la motivation des étudiants car il y a un nombre des étudiants qui se cache derrière ses camarades ce qui est considéré comme la première cause d'un échange avec un nombre limité des étudiants. Tandis qu'il y'a un seule enseignant qui dispose les tables en forme « U », cette disposition favorise l'interaction au sein de la salle. Elle permet notamment à chaque étudiant d'être face à

l'enseignant ce qui favorise la participation de chacun et évite de se cacher derrière les autres.

B- Organisation du cours :

➤ **Matériels didactiques :**

D'après notre observation, les enseignants de département de français de l'université d'Echahid Hamma Lakhdar varient le matériel qu'ils utilisent dans leur enseignement (tableau, projecteur, ce qui peut aider tous les étudiants à accéder à l'apprentissage. Par exemple, certains étudiants favorisent la réalisation des tâches collectivement sur le tableau, alors que d'autres préfèrent effectuer une fiche de TD individuellement.

➤ **Pédagogie adoptée :**

D'après nos observations, nous avons remarqué qu'il s'agit de deux enseignants qui optent pour la classe inversée en partageant des exposés aux apprenants. Le premier a divisé les étudiants en binaires, tandis que le second a travaillé avec eux individuellement avec une obligation de distribuer un résumé de leurs travaux aux autres. Cette méthode peut motiver d'avantage un nombre des étudiants et démotiver les autres. Les trois autres enseignants adoptent, en quelque sorte, pour la pédagogie différenciée à partir la diversification des outils et supports, les pauses pour faire progresser chaque étudiant en fonction de ses besoins.

➤ **Situation d'apprentissage :**

Trois enseignants parmi cinq ont adopté pour le travail collectif en négligeant les différences individuelles. Nous constatons que l'effectif des classes est l'un des problèmes majeurs de cette négligence, une classe qui dépasse le trente étudiants rend la tâche plus compliquée pour l'enseignant, du coup, il devient vraiment difficile d'apporter pour chaque apprenant l'aide qui lui convient individuellement.

Alors qu'une autre enseignante a choisi de travailler avec ses étudiants en réalisant des exposés en binaire, un seul binôme qui doit présenter par séance. Ce faible effectif permet de différencier plus facilement qu'en classe entière.

La chose qui nous a interpellé positivement est le fait qu'un seul enseignant a pu travailler avec ses étudiants individuellement, en présentant trois exposés oralement par séance, avec

une obligation de distribuer un résumé au groupe-classe pour couvrir à l'hétérogénéité visuels et auditifs des étudiants.

C- Mode de transmission :

➤ **Langage utilisé :**

Concernant ce point, nous avons vu que deux enseignants parmi les cinq utilisent un langage facile, peut-être pour faciliter la tâche aux étudiants. Mais, en observant les comportements des autres trois enseignants, ils ne simplifient pas leur langage vis-à-vis des étudiants. Ils gardent un langage soutenu, nous voyons que cette utilisation du langage est beaucoup plus bénéfique car elle oblige les étudiants à chercher les mots dans le dictionnaire et à reformuler avec leurs propres mots. De cette manière, les étudiants apprennent et enrichissent leur vocabulaire au même temps.

➤ **Utilisation de la langue maternelle :**

Lors de notre présence aux différentes séances, nous avons observé qu'une écrasante majorité des enseignants n'ont jamais fait appel à la langue maternelle pour passer les informations incomprises, mais plutôt ils ont utilisé de manière consciente ou inconsciente des autres supports qui sont les gestes et les mimiques. Ces moyens qui font partie de la communication non verbale complètent et parfois substituent leurs paroles.

Nous avons même remarqué une petite utilisation de la langue maternelle (l'arabe) en tant qu'exemple du « coran » car dans quelques situations, le recours à la langue maternelle est indispensable pour lutter contre les différents blocages. Ce qui a été marqué par Geneviève Zarate et Michaël Byram dans leur œuvre *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle* : « En considérant l'apprenant comme un intermédiaire culturel, on remet en question l'idée que le modèle est le locuteur natif »¹. En ce sens, la langue étrangère est considérée insuffisante dans telle situation car elle ne peut pas répondre aux besoins socioculturels que possède l'apprenant.

➤ **Transmission du message :**

¹ Zarate, G., et Byram, M. (1998). « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». In : *Le français dans le monde*, p. 70. N° 6. Paris : CLE International.

Un point que nous trouvons très important est que les enseignants adoptent pour l'utilisation de l'oral, ainsi que celle de l'écrit puisque les différences entre les étudiants apparaissent également dans ces deux domaines (certains sont visuels, alors que d'autres sont auditifs ou encore mixtes). Les enseignants donc expliquent, dictent et donnent des consignes oralement mais ajoutent quelques explications des mots difficiles au tableau. De cette manière, ils donnent de l'importance aux étudiants visuels, ainsi qu'aux étudiants auditifs. Ils n'oublient donc personne.

➤ **Comportements non verbaux :**

Lors de notre présence aux différentes séances, nous avons remarqué qu'il n'y a pas une grande différence, au niveau de l'usage de la communication non verbale, entre les cinq enseignants. Tous les cinq utilisent leurs corps pour échanger avec leurs apprenants, ils maîtrisent la gestion de leurs voix (ils se lèvent quand il s'agit d'un point essentiel, ils varient leurs intonations...), leurs regards (ils distribuent leur regard à l'ensemble d'étudiants quand ils expliquent...) et ainsi leurs gestes (ils évitent la traduction en la remplaçant par des gestes...). L'usage de la gestualité en classe les aide beaucoup à expliciter du lexique, motiver les apprenants, attirer leurs attentions.

Nous avons même observé qu'il y a deux enseignants qui sont restés dans leurs bureaux, dans la plupart du temps, en balayant du regard horizontal sur l'ensemble des étudiants, pour qu'ils puissent les regarder et les suivre. Ce qui nous a attiré positivement est le fait que les trois autres enseignants ne s'assoient pas, ils restent debout tout au long de la séance en se déplaçant entre les rangées en prenant en compte l'ensemble de leurs étudiants, ce qui favorise la participation du groupe classe.

➤ **Rupture :**

Il y a que deux enseignants qui font un peu de rupture pour faire progresser chaque étudiant en fonction de ses besoins en diversifiant la nature de production au fil des séances pour faire travailler l'étudiant à toutes les modes de production sans rester uniquement avec la zone qu'il maîtrise le mieux. A titre d'exemple, l'enseignant donne de l'occasion à un étudiant qui a tendance à s'exprimer mieux à l'écrit mais timide à l'oral de travailler sa prise de parole.

➤ **Gestion du temps :**

Nous avons observé que la plupart des enseignants ont respecté le 90 minutes consacrées pour chaque séance, tout en prenant en compte la perte du temps au moment de la relève entre un enseignant et un autre et les ruptures pendant le cours, dues souvent au bruit et aux remédiations des difficultés des étudiants. Mais ce qui nous a attiré négativement est qu'ils ne réussirent pas à aider les étudiants chacun selon ses besoins, peut-être à cause de l'effectif des classes.

D- Relation enseignant/ apprenants :

➤ **Dialogue et échange :**

Nous avons vu que tous les enseignants de cette promotion permettent l'échanges didactique entre enseignant-apprenant et apprenant-apprenant, en créant un espace de communication productif. Il faut remarquer que cela peut assurer une bonne atmosphère dans laquelle les étudiants vont être encouragés et motivés, en sentant leur besoin d'échange et d'interaction. Cette situation d'interaction permet pour chaque étudiant de se trouver face aux différentes situations didactiques dans le processus enseignement apprentissage. Ce qui permet de dire que l'apprentissage se réalise convenablement à travers la réalisation des activités liées aux interactions didactiques entre enseignant-apprenants et apprenants - apprenants.

➤ **Animation de la séance :**

La grande majorité des enseignants anime leurs séances de façon dynamique et motivante. Il y a ce qui l'anime par le jet de blague de temps en temps, ce qui attire l'attention des étudiants qui somnolent ou ennuiant durant le cours. Des autres l'anime par l'utilisation du numérique. De ce fait, l'enseignant individualise les apprentissages en des activités différents en un même temps.

8. Synthèse des résultats

8.1. Comment gérer l'hétérogénéité en classe de master 1 à l'université d'El-Oued

Toute cette analyse a été élaborée dans le but de répondre à notre problématique de départ : «Comment l'hétérogénéité d'une classe peut-elle être prise en compte par

l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage au supérieur pour chacun des apprenants ? » et vérifier notre hypothèse globale « les enseignants gèreraient, selon nous, l'hétérogénéité d'une classe en appliquant une pédagogie différenciée. Pour ce faire, ils modalisent l'enseignement (contenus, supports, modalités de travail, matériel, etc.) en fonction des particularités de leurs apprenants » :

En premier lieu, nous avons remarqué lors de nos observations qu'il est important de disposer les tables en forme «U», ce qui permet à chaque étudiant d'être face à l'enseignant ce qui favorise la participation de chacun et évite de se cacher les uns derrière les autres.

Ensuite, il ne faut pas oublier qu'il y a des étudiants qui favorisent la réalisation des tâches collectivement sur le tableau ou à partir d'un projecteur, alors que d'autres préfèrent l'effectuer sur une fiche individuellement. Il est évident alors de varier les outils (tableau, projecteur, polie copier...), ainsi que les modes de regroupement tels que le travail individuel, le travail en groupe ou le travail collectif.

Enfin, il importe de ne surtout pas utiliser uniquement l'oral mais plutôt essayer d'équilibrer du mieux possible l'utilisation de l'oral et celle de l'écrit car la différence entre les étudiants apparaisse aussi dans ce domaine.

8.2 . Les contraintes rencontrées pour le fonctionnement de la pédagogie différenciée en classe de master 1

Notre enquête nous a permis également de découvrir les facteurs qui empêchent la mise en pratique d'une pédagogie différenciée dans la classe de master 1 :

La surcharge des classes :

Le problème de la surcharge reste toujours présent dans les classes au supérieur, il est quasiment impossible d'appliquer une pédagogie différenciée dans une classe où l'effectif dépasse le trente étudiants.

La disposition des tables traditionnellement :

Cette forme de rangement des tables permet aux apprenants de se cacher les uns derrière les autres, du coup, elle défavorise la motivation des étudiants en rendant l'enseignant indirectement s'intéresser à un nombre limité des étudiants.

S'intéresser à l'oral et négliger l'écrit :

Les étudiants sont aussi différents au niveau de ces deux points, certains sont visuels, alors que d'autres sont auditifs ou encore mixtes. L'enseignant doit alors essayer d'équilibrer du mieux possible ces deux utilisations.

9. Les difficultés rencontrées

Etant des étudiants chercheurs, qui entament pour la première fois un mémoire de fin d'étude, il est évident que certaines difficultés sont venues empêcher nos journées d'observation, soit d'ordre théorique ou pratique.

Difficultés d'ordre théorique :

Première difficulté se résultent d'une certaine ambiguïté au niveau des informations qui seront étudiées, les points que nous allons les mettre au niveau de notre grille d'observation pour que nous puissions l'exploiter durant la phase pratique.

Difficultés d'ordre pratique :

Un autre problème d'ordre pratique peuvent être cités, c'est que les journées de nos observations ont coïncidées avec une grève au niveau de l'université qui a duré plus de cinq jours, ce qui a retardé notre dernière séance d'observation à 25 février. Toutes ces difficultés ont eu un impact négatif sur notre travail.

D'après ce que nous avons constaté lors de nos observations, Nous sommes partis d'une idée préconçue que les enseignants de master 1 à l'université Echahid Hamma Lakhdar El-Oued prennent, en quelque sorte, en compte de l'hétérogénéité en appliquant une pédagogie différenciée. Nous pouvons dire alors que cette application a pu remédier le problème de l'hétérogénéité des étudiants dans nos classes de supérieur.

Pour terminer, nous tenons à prendre la citation de Grandguillot qui résume tout à fait la situation selon nous: « *une classe hétérogène est une mine, car elle constitue à la fois une richesse à exploiter et un danger d'explosion* »¹.

¹ Grandguillot, Op. cit., p. 06.

En tant qu'enseignant¹, il est difficile de gérer une classe très hétérogène. Bien entendu, c'est une grande richesse de posséder une classe avec cette caractéristique alors qu'il faut savoir comment la gérer pour exploiter cette richesse.

¹ Nous sommes des enseignantes de français au sein de l'école primaire « HAMMI Belkacem » et le lycée de « GHERBI El Bachir »

Conclusion

*« Un bon professeur peut inspirer l'esprit, enflammer l'imagination et
inculquer l'amour de l'apprentissage »*

Brad Henry

Au terme de ce travail dont nous ne prétendons pas l'exhaustivité ou toute tentative de généralisation quelconque, nous disons que cette étude scientifique nous a permis de retracer l'application d'une pédagogie différenciée réussie au supérieur.

Le mot péda est d'origine latine, signifie "enfant", donc la pédagogie est une science soucieuse à l'enseignement d'enfants. Mais cela n'empêche pas la différenciation pédagogique d'être appliqué dans le contexte universitaire.

A travers de notre travail, nous avons constaté une rareté d'articles qui traitent ce sujet dans la région d'El Oued. Ce qui rend notre travail laborieux. Notre préoccupation majeure était de répondre à la problématique de départ : Comment l'hétérogénéité d'une classe peut-elle être prise en compte par l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage au supérieur pour chacun des apprenants ?

Nous avons pu formuler un ensemble d'hypothèses pour répondre à la problématique citée ci-dessus :

- Une classe est, selon les enseignants, hétérogène en raison de divers facteurs tels que le niveau et le rythme d'apprentissage ainsi que la diversité de culture et de l'âge.
- Malgré la lucidité des enseignants face à l'hétérogénéité présente dans leurs classes, ceux-ci ne la prennent pas toujours en compte, car il est difficile d'appliquer une pédagogie différenciée pour répondre aux besoins de chacun.
- Certains enseignants comprennent, selon nous, la future efficacité de cette hétérogénéité.

Au terme de notre réflexion, nous ne prétendons pas avoir mené une recherche approfondie sur tout ce qui touche à l'hétérogénéité, mais nous nous sommes limités à analyser des aspects qui nous semblent en accord avec notre objectif, et qui sont nécessaires pour vérifier nos hypothèses de recherche.

Nous pouvons constater que l'hétérogénéité est un phénomène naturel à l'être humain, donc, l'hétérogénéité d'une classe ne doit pas constituer un obstacle pour l'enseignant, mais bien au contraire, l'enseignant doit tirer parti des différences des apprenants pour organiser son enseignement.

Afin que les enseignants remplissent convenablement leur mission, il est nécessaire de connaître quelles sont les formes l'hétérogénéité pour mieux répondre aux attentes et aux besoins des apprenants. De ce qui est avancé, nous avons mis la main sur ses facteurs qui

réside en le cadre de vie des apprenants : familial, social et psychologique, en le cadre scolaire et en le style d'apprentissage de l'apprenant.

Nous avons remarqué que la plupart des enseignants ont une perspective positive de l'hétérogénéité. Nous pensons qu'il appartient à chaque enseignant d'adapter ses méthodes pédagogiques aux apprenants et aux situations d'apprentissage, tout en gardant à l'esprit que le but premier est avant tout d'égaliser les chances de réussite.

Quant à la partie pratique, nous l'avons consacrée dans un premier lieu pour la présentation des outils et méthodes sur lesquels nous nous sommes appuyées pour effectuer notre recherche, et dans un autre pour l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

Les conditions sanitaires ont influencé sur notre travail comme tout le monde. Pour cela nous avons vu de faire recours à Google drive et utiliser la technique de Google form laquelle nous a permis d'envoyer notre questionnaire de nos maisons. Le questionnaire sur Google form est caractérisée par la simplification de cocher les cases, de rédiger les réponses ouvertes ou de les modifier. Elle garantit l'anonymat et la crédibilité où on ne peut pas connaître l'identité de l'enseignant ou modifier sa réponse. Les résultats obtenus nous ont montré comment les enseignants voient l'hétérogénéité. Ce même questionnaire nous a permis de constater à quel point ils pratiquent la pédagogie différenciée comme une solution.

Nous avons opté également pour l'observation non participante de type qualitative comme un outil directe d'investigation. Celle-ci a été réalisée avec la promotion de master 01 cette année à notre université. Nous nous sommes appuyés sur un questionnaire pour indiquer les profils d'étudiants observés. Notre observation prend en compte les quatre grands axes de la situation d'apprentissage : l'organisation de la classe, l'organisation du cours, la mode de transmission et la relation enseignant/apprenants.

De façon générale, l'analyse des données de notre protocole expérimental montre l'importance de la prise en compte de l'hétérogénéité et la mise en pratique de la pédagogie différenciée au supérieur.

Ayant pris appui sur les différentes données collectées auprès des enseignants et des étudiants de français enquêtés, nous pouvons dire que nos hypothèses ont été confirmées dans une certaine mesure.

Références bibliographique

*« [...] Quel que soit l'objet d'une recherche, la valeur des résultats dépend
de celle des méthodes mise en œuvre. »*

Festinger et Katz

Ouvrage

1. Angers M., *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Alger : Casbah Editions, 2015.
2. Astolfi, J.P, *L'école pour apprendre*, Paris: ESF, 1992, p.205.
3. BERTHOUD A-C., *Des linguistes et des enseignants Editions scientifiques européennes*, Berne, 1993, p.51.
4. Chaif I., *L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage*, Synergies Algérie, 2015, (22), p.174.
5. Connac S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris: ESF, 2009.
6. Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International, 1998.
7. Foulin, J. N., & Mouchon, S., *Psychologie de l'éducation*, Paris: Nathan, 2000.
8. Grandguillot, M-C., *Enseigner en classe hétérogène*, Paris: HACHETTE éducation, 1993.
9. Grandserre, S., *Faire travailler les élèves à l'école : Sept clés pour enseigner autrement*, Paris: ESF, 2013, p.01.
10. Houssaye, Jean. *La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises*, Carrefours de l'éducation n° 34, 45–227 : (2012) .
11. *La pédagogie différenciée: la dyslexie*. 31. سلسلة من قضايا التربية الوطنية. المركز الوطني للوثائق التربوية. Alger: 2017.
12. KANOUA S. *Culture et enseignement du français en Algérie*, édition Synergies, Alger, 2008.
13. Kolb D A., *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, 1984.
14. LEGRAND, L., *Les différenciations de la pédagogie*. Spiral: Revue de recherche en éducation, 1986.
15. Meirieu P., *Apprendre...oui, mais comment*. Paris: ESF éditeur, 1987.
16. Sandrine S., *La différenciation pédagogique: du concept à la réalité: niveau de classe: CE1*, dumas, 2017. HAL.
17. Page- Lamarche V., *Styles d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne*, (Université de Montréal, Montréal), 2004.
18. Perez-Roux T., *Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle Vol. 40, 34–107 : (2007) 4.

19. Perraud M., *les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, France: Armand Colin, 2009.
20. Perrenoud P., *Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action*, Paris : ESF, 1997.
21. Pezhman, Z., *Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature* .*International Journal of Humanities and Social Science*. 02(05), 2012.
22. Pozza N. & Massart D., *La pédagogie différenciée influence-t-elle la représentation stéréotypée des enseignants vis-à-vis des élèves à haut potentiel ?*, 2016.
23. PRZESMYCKI, H, *La pédagogie différenciée*, Parie: Hachette Education, 2008.
24. Zakhartchouk J.M., *Enseigner en classes hétérogènes*, Issy-les-Moulineaux: ESF, (2015).

Thèses et mémoires consultés

1. ADANA Saïda., *L'impact de l'hétérogénéité d'âge sur la motivation dans une classe de FLE*, De master, Université Echahid Hamma Lakhdar El-Oued, 2014
2. DAVID D, *Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? (Classes à plusieurs niveaux et multi-cours)*.IUFM de Bourgogne, 2006.
3. Eiselt C., *Pédagogie coopérative Dans quelle mesure la pédagogie coopérative peut-elle favoriser l'apprentissage de l'allemand dans des classes multiniveaux ?* Mémoire professionnel PSTG-Master 2 MEEF, UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LYON CEPEC-ISFEC 2 nd degré Rhône-Alpes, 2019.
4. FERRIER A., *Gérer l'hétérogénéité en cycle II*, IUFM DE BOURGOGNE, 2005.
5. GHERBAOUI Amar., *Différencié dans la classe du FLE: Pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants*, (Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat Option : Didactique, Université Mohamed Khider -Biskra, 2017)
6. Granoli A, & Perrin L., "La gestion de l'hétérogénéité en classes ordinaires". Mémoire professionnel, Bachelor of arts, enseignement préscolaire et primaire, 2012.
7. Hanachi-Ferhoune N., *Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue*. (Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister en linguistique et didactique, Université Mentouri, Canstantine), 2008, p.24. Repéré à <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/HAN1000.pdf>.
8. Miloudi M., *Les pratiques langagières des enseignants de français du cycle primaire diplômés de l'université d'El-Oued*, 2019, p.83.
9. RUSSIER Flora, & ASSAM Djamel., *Gestion d'un groupe classe hétérogène par le numérique*, Ecrit professionnel, CEPEC-ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes, 2015.

Sites web consultés

1. Agence universitaire de la francophonie, le français dans l'enseignement supérieur au Magreb, mars 2016. (Consulté le 17 mars 2020 à 20:38)
2. "Constructivisme — EduTech Wiki"., <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Constructivisme>. (Consulté le 22 décembre 2019)
3. "Démarches déductive et inductive".
https://www.acparis.fr/portail/display.jsp?id=p1_1318536. (Consulté le 22 décembre 2019)
4. Importance des feedback pour enseigner, Repéré à
http://uv2s.cerimes.fr/media/s1401_supervision/co/module_supervision_49.html. (Consulté le 25 décembre 2019).
5. La langue française fait face à une demande croissante en Algérie - La France en Algérie.
<https://dz.ambafrance.org/>. (Consulté le 02 mars 2020 à 18:15)
6. Lettres et langue française. "Définitions des différentes pédagogies".,
<https://www.languefr.net/2018/11/definitions-des-differentes-pedagogies.html>. (Consulté le 22 décembre 2019)
7. Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*, 1992, Revue Vie pédagogique, 134. 19-24, Repéré à <https://docplayer.fr/47580217-Jacques-tardif-l-apprentissage-cognitif-ou-conception-cognitiviste-de-l-enseignement-apprentissage.html>

Dictionnaires de spécialité

1. Cuq, J-P, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE International, 2010, 303p.
2. *Dictionnaire Robert Historique*. 2001. P.518. Paris: Robert.
3. Le petit Robert, (2000). p.1218. Paris : Robert.

Revue et périodiques

1. Bulletin statistique, Un magazine statistique publié par l'Université de ECHAHID HAMMA Lakhdar, la première publication, 2018/2019.
2. Etablissement Universitaire Hamma Lakhdar El Oued, Harmonisation Offre De Formation Master Académique, 2016/ 2017.

Directives et correspondances officielles

1. Arrêté n°363 du 09 juin 2014 portant sur les conditions d'inscription aux études universitaires en vue de l'obtention du diplôme de Master.
2. Arrêté n°300 du 01 octobre 2012 portant sur la qualification d'un master ouvert de l'année académique 2012/2013.
3. Arrêté n° 1133 du 09 août 2016 portant sur l'alignement des configurations du master qualifié 2016/2017.
4. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, *Référentiel de compétences des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés*, p.02. Repéré à <http://www.univbejaia.dz/formation/images/documents/u8/Referentiel%20Competences.pdf>

Annexes

« N'écoutez pas ce qu'ils disent, regardez ce qu'ils font »

V.JANKELEVITCH

Questionnaire destiné aux enseignants de master1 de français:

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de réalisation de notre mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master 2 en didactique et langues appliquées. Notre recherche porte sur *La prise en compte de l'hétérogénéité au supérieur* cas de l'action pédagogique master 1 à l'université Echahid Hamma Lakhdar - El-Oued. Pour cela, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes. Nous vous garantissons l'anonymat total du questionnaire. Nous vous remercions d'avance de votre collaboration.

1. Vous êtes: ☐ un homme ☐ une femme

2. Sur combien d'années, votre expérience dans l'enseignement s'étend-elle?

☐ Moins de 5 ans ☐ 05 à 10 ans ☐ plus de 10 ans

3. Votre statut :

.....
.....
.....

4. Votre spécialité?

☐ Science du texte littéraire ☐ science du langage ☐ didactique

5. Quelle(s) promotion(s) de master 01 auriez-vous enseigné?

☐ 2012/2013 ☐ 2013/2014 ☐ 2014/2015 ☐ 2015/2016
☐ 2016/2017 ☐ 2017/2018 ☐ 2018/2019 ☐ 2019/2020

6. Pour vous, le mot hétérogénéité est:

.....
.....
.....

7. Pensez-vous que l'hétérogénéité constitue

☐ Moyen de gestion ☐ un obstacle d'avancement ☐ moyen de remédiation

8. Quelle méthode d'enseignement préférez-vous appliquer?

☐ Pédagogie par projet ☐ pédagogie coopérative ☐ la méthode traditionnelle
☐ Pédagogie différenciée ☐ autres

.....

9. A votre avis, quels sont les mots qui définissent la pédagogie différenciée?

- ☐ organisation, diversité, participation
- ☐ adaptation, coopération, souplesse
- ☐ aide, réussite, individualisation

Annexes

☐ autres.

.....
.....
.....

10. Estimez-vous que la pratique d'une pédagogie différenciée au sein d'une classe hétérogène dans le supérieur soit une méthode efficace pour prendre en compte l'hétérogénéité?

☐ Oui ☐ plutôt oui ☐ plutôt non ☐ non

Expliquez pourquoi?

.....
.....
.....

11. Intégrez-vous de la différenciation pédagogique dans votre enseignement ?

☐ Oui ☐ non

11.1. Si oui, en tenant compte de quels éléments?

☐ Différences cognitives ☐ âge ☐ taux de motivation ☐ autres

.....

11.2. Si non, pour quelles raisons ne l'intégrez-vous pas à votre enseignement?

☐ Nombre des étudiants ☐ manque des matériels ☐ facteur du temps

☐ Autres

12. Vous sentez-vous à l'aise appliquant cette méthode avec vos étudiants?

☐ Oui ☐ plutôt oui ☐ plutôt non ☐ non

.....
.....

13. Selon vous, que pensent vos étudiants de votre action pédagogique?

.....
.....
.....

14. Le volume horaire que vous prévoyez pour chaque activité s'avère:

☐ Trop long ☐ juste suffisant ☐ insuffisant

15. Utilisez-vous des outils pédagogiques précis? ☐ Oui ☐ non

15.1. Si oui lesquels?

Annexes

- Jeux ludiques ☐ grille d'observation ☐ feedback ☐ autres ☐
16. Vous utilisez le tableau en classe?
☐ Souvent ☐ jamais ☐ parfois ☐ systématiquement
17. Sur quels supports appuyez-vous dans votre différenciation?
☐ Illustrations et images ☐ vidéo ☐ documents sonores ☐ autres
18. Contactez-vous avec vos étudiants via sites électroniques et le média social?
☐ Oui ☐ non
19. Envoyez-vous aux étudiants les cours avant de les présenter pour les consulter?
☐ Oui ☐ non
20. Faites-vous un petit rappel au début de la séance?
☐ Oui ☐ parfois ☐ non
21. Comment vous évaluez-vous vos étudiants à chaque séance?
Par écrit ☐ oralement ☐
22. Quels sont les éléments que vous utilisez pour évaluer les acquis de vos apprenants?
☐ La grille d'évaluation ☐ questions directes ☐ des petits tests ☐
autres
.....
.....
...
23. Comment vous préférez travailler en classe?
☐ Seul ☐ En équipe
24. Quelle est la situation d'apprentissage la plus efficace pour vous?
☐ Collective ☐ individuelle ☐ interactive
25. Vous placez vos étudiants?
☐ En rangées ☐ en forme U ☐ en forme O ☐ en groupe

Questionnaire destiné aux étudiants de master 1 de français à l'université de Echahid Hamma Lakhdar

Dans le cadre d'une recherche de Master en didactique et langues appliquées pour l'année académique 2019/2020, nous voulons à travers ce questionnaire connaître le profil des étudiants. Nous vous prions donc de répondre aux questions ci-après en cochant la cases qui vous conviennent et merci pour votre collaboration.

NB : il est important que vous répondiez à toutes ces questions et que vos réponses soient franches et précises.

1-Quel est votre sexe ?

Masculin ☐

féminin ☐

2-À quel groupe d'âge appartenez-vous ?

Entre 20 et 30 ans ☐

plus de 30 ans ☐

3-Quel est votre état civil ?

Marié(e) ☐

Célibataire ☐

4-Êtes-vous un étudiant qui vient :

Du centre-ville d'El Oued ☐

D'une autre commune d'El Oued ☐

De l'extérieur de la ville d'El Oued ☐

5-Avez-vous un travail rémunéré ?

Non ☐

Oui ☐

6-Avez-vous des responsabilités familiales ?

Non ☐

Oui ☐

7-Avez-vous un problème de santé particulier qui empêche vos études ?

Non ☐

Oui ☐

Si oui. Lequel ou lesquels ?

8-Est-ce important pour vos parents ou tuteurs que vous poursuiviez vos études supérieures

Pas important du tout ☐

Un peu important ☐

Très important ☐

Merci de votre collaboration



Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue Française

**Grille d'observation dans la classe de 1^{ère} année master de français
à l'université de Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued
Promotion de 2019/2020**

Les observateurs : Boutera Imane/ Touati Hamad Afaf

Visite effectuée le :

	Éléments observés	Remarques			
Organisation de la classe	Nombre et sexe des étudiants	Garçons		Filles	
	Disposition des tables	Traditionnelle	Forme « U »	En groupe	Autres
Organisation du cours	Matériels didactiques	Tableaux	Projecteur	Polie copié	Autres
	Pédagogie adopté	Pédagogie différencié	Classe inverse	Pédagogie par projet	Autres
	Situation d'apprentissage	Individuel	En binome	En groupe	Autres
	Langage utilisé				
	Utilisation de la langue				

Annexes

Mode de transmission	maternelle				
	Transmission du message	L'oral		L'écrit	
	Comportements non verbaux	Voix	Geste et mimique	Regard	Autres
	Gestion du temps				
	Rupture				
Relation enseignant-apprenants	Maitrise de l'hétérogénéité				
	Dialogue et échange				
	Animation de la séance				

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Arrêté n°363 du 09 JUIN 2014

Portant conditions d'inscription aux études universitaires en vue de l'obtention du
diplôme de Master

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,

- Vu la loi n°99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur,
- Vu le décret présidentiel n° 14-154 du 5 Rajab 1435 correspondant au 5 mai 2014, portant nomination des membres du Gouvernement,
- Vu le décret exécutif n°08-265 du 17 Chaâbane 1429 correspondant au 19 août 2008 portant régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence, du diplôme de master et du diplôme de doctorat,
- Vu le décret exécutif n°13-77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013, fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,
- Vu l'arrêté n°711 du 03 novembre 2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études universitaires en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master,
- Vu l'arrêté n°712 du 03 novembre 2011 fixant les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master,
- Vu l'arrêté n°714 du 03 novembre 2011 portant modalités de classement des étudiants,

Arrête

Article premier: le présent arrêté a pour objet de définir les conditions d'inscription aux études universitaires en vue de l'obtention du diplôme de Master.

Chapitre 1 : Des conditions générales d'inscription

Art. 2 : Le Master revêt un caractère national. Son accès est ouvert aux étudiants qui remplissent les conditions fixées dans le présent arrêté, quelque soit leur établissement d'origine.

Les masters ouverts au titre de chaque année universitaire sont portés à la connaissance des étudiants par publication sur le site Web du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, par voie d'affichage et par tout autre support d'information, dès la promulgation de leurs arrêtés d'habilitation.

Art. 3 : L'inscription aux études de Master repose sur les paramètres suivants :

- Le vœu exprimé par le candidat,
- Le diplôme obtenu par le candidat et ouvrant droit aux études de master,
- Les résultats du cursus universitaire du candidat,
- les capacités d'accueil et d'encadrement du master.



Art. 4 : Les filières ouvrant droit au Master sont fixées dans le cahier des charges des formations de master. Elles sont, obligatoirement, portées à la connaissance des étudiants par voie d'affichage et de tout autre support d'information.

Art. 5 : Pour postuler à une inscription au master, le candidat doit déposer un dossier d'inscription auprès de l'établissement d'enseignement supérieur d'accueil. Les dates de dépôt et d'étude des dossiers sont portées à la connaissance des étudiants par voie d'affichage et de tout autre support d'information.

Le dossier de candidature comprend :

- une lettre de motivation,
- une copie du baccalauréat ou d'un titre étranger reconnu équivalent,
- une copie du diplôme ouvrant droit à une inscription au master,
- les différents relevés de notes du cursus universitaire suivi,
- le document descriptif annexé au diplôme (pour les diplômes du système LMD).
- une attestation faisant état de la situation disciplinaire du candidat, délivrée par son établissement d'origine (pour ceux qui viennent d'un autre établissement d'enseignement supérieur).

Art. 6 : L'étude de dossier porte sur les résultats pédagogiques du cursus universitaire du candidat ainsi que sur les données de son parcours universitaire. Les candidats peuvent être soumis à un test ou un entretien devant un jury composé des membres de l'équipe de formation du master concerné.

Art. 7 : l'établissement universitaire fixe annuellement la capacité d'accueil en places pédagogiques du master et détermine sa répartition en quota pour chacune des catégories de diplômés suivantes :

- nouveaux diplômés LMD de l'établissement,
- nouveaux diplômés LMD des autres établissements,
- anciens diplômés LMD de l'établissement,
- anciens diplômés LMD des autres établissements,
- diplômés du système classique,
- titulaires d'un diplôme étranger reconnu équivalent,
- diplômés exerçant dans le secteur socioéconomique.

Les nouveaux diplômés de l'établissement n'ayant cumulé aucun retard sont prioritaires pour l'inscription au master.

Le quota global réservé aux catégories autres que la catégorie des nouveaux diplômés de l'établissement ne peut excéder 20% des capacités d'accueil du master. La répartition de ce quota entre les différentes catégories de diplômés est laissée à l'appréciation de l'établissement universitaire.

Art. 8 : l'inscription en master des diplômés exerçant dans le secteur socioéconomique se fait dans le cadre de conventions établies, à cet effet, entre l'établissement universitaire et le secteur concerné.

Chapitre 2 : Inscription en 1^{ère} année de Master

Art. 9 : L'inscription en 1^{ère} année de master est ouverte :

- aux titulaires du diplôme de licence du système LMD ou d'un titre étranger reconnu équivalent,



- aux titulaires d'un diplôme de niveau Bac + 4 du système classique : Licence ancien régime, Diplôme d'Etudes Supérieures, ou tout autre diplôme universitaire étranger reconnu équivalent.

Art. 10 : Les candidats titulaires d'un diplôme cités à l'article 9 du présent arrêté sont soumis aux conditions d'inscription fixées dans le présent arrêté.

Art. 11 : L'accès en première année de master est prononcé par l'établissement après classement par ordre de mérite des candidats selon la procédure fixée par l'arrêté n°714 du 03 novembre 2011 sus visé. Ce classement est porté à la connaissance des étudiants par voie d'affichage et de tout autre support d'information.

Chapitre 3 : Inscription en 2^{ème} année de Master de titulaires d'un diplôme du système classique à bac + 5 et plus

Art. 12 : L'inscription en 2^{ème} année de master est ouverte aux titulaires d'un diplôme à bac + 5 ou tout autre diplôme universitaire étranger reconnu équivalent, conformément aux conditions d'inscription fixées dans le présent arrêté.

Art. 13 : Les titulaires d'un diplôme de graduation en sciences médicales ou tout autre diplôme universitaire étranger reconnu équivalent, peuvent postuler à une inscription en 2^{ème} année de master conformément aux conditions d'inscription fixées dans le présent arrêté.

Art. 14 : L'accès à la 2^{ème} année de master est prononcé par l'établissement après classement par ordre de mérite des candidats. Il est porté à la connaissance des étudiants par voie d'affichage et de tout autre support d'information.

Chapitre 4 : Dispositions finales

Art. 15 : Les titulaires d'un premier diplôme de master ne peuvent postuler à une inscription en vue de l'obtention d'un second master qu'après une période écoulée de 5 ans à compter de la date d'obtention du premier master.

Art. 16 : toutes dispositions contraires au présent arrêté sont abrogées.

Art. 17 : Le Directeur Général des Enseignements et de la Formation Supérieurs et les Chefs d'établissement universitaires d'enseignement et de formation supérieurs sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'application du présent arrêté qui sera publié au bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

**Le Ministre de l'enseignement supérieur
et de la recherche scientifique**



Annexes

Semestre 1 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff.	Crédits	Mode d'évaluation	
	15 sem.	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
UEF1(O/P)									
Approches didactiques de l'enseignement du FLE	45h	1h30	1h30			2	4	50%	50%
L'évaluation en FLE	45h	1h30	1h30			2	4	50%	50%
UEF2(O/P)									
Français sur objectifs spécifiques 1 : introduction	22h30	1h30	1h30			2	4	50%	50%
Pratique de la langue	90h	1h30	4h30			3	6	50%	50%
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Recherche documentaire web, bibliographie	67h30	1h	3h			3	6	50%	50%
Observation de pratiques pédagogiques (méthodologie de l'observation)	45h		3h			2	4	50%	50%
UE découverte									
UED1(O/P)									
Multimédia et enseignement du FLE	22h30	1h30				1	1		100%
UE transversales									
UETH(O/P)									
Bureautique et TICE	45h		3h			2	2	50%	50%
Total Semestre 1	382h30	07h 00	18h			17	30		

Annexes

2- Semestre 2 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem.	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
UEF1(O/P)									
Théories et situations d'apprentissage du FLE	45h	1h30	1h30			2	4	50%	50%
Interactions et acquisition des langues	45h	1h30	1h30			2	4	50%	50%
UEF2(O/P)									
Les écrits universitaires	45h	1h30	1h30			2	4	50%	50%
Français sur objectifs spécifiques 2 (audit, collecte des données)	22h30		1h30			1	2	50%	50%
Langues de spécialité (vocabulaire, terminologie, phonologie)	45h		3h			2	4	50%	50%
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Outils d'investigation de la recherche	45h	1h	3h			3	5	50%	50%
Techniques rédactionnelles	67h30		3h			2	4	50%	50%
UE découverte									
UED1(O/P)									
Environnement scolaire et universitaire	22h30	1h30				1	1		100%
UE transversales									
UET1(O/P)									
Langue étrangère 2	45h		3h			2	2	50%	50%
Total Semestre 2	382h30	07h 00	18h			17	30		

Annexes
