

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université HAMMA Lakhdar El-Oued**

**Faculté des Lettres et des Langues**

**Département des Lettres et Langue Française**



**Mémoire de fin d'étude**

**Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master**

**Option : Didactique et langues appliquées**

**Intitulé**

**Impact de la pédagogie différenciée sur la compréhension écrite des apprenants de première année moyenne (catégories C et D) lors des séances de remédiation**

**Réalisé par :**

**AGGAL Mohammed Lamine**

**DJEGHOUBBI Brahim**

**REDJIL Sonia**

**Supervisé par :**

**Dre. KHELEF Hanane**

**Présenté et soutenu publiquement le 05/06/2024**

**Membres du jury :**

**Mr. BALI Hamza (Président)**

**Mme. KOBBI Nassima (Examineur)**

**Année universitaire : 2023/2024**

**République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université HAMMA Lakhdar El-Oued**

**Faculté des Lettres et des Langues**

**Département des Lettres et Langue Française**



**Mémoire de fin d'étude**

**Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master**

**Option : Didactique et langues appliquées**

**Intitulé**

**Impact de la pédagogie différenciée sur la compréhension écrite des apprenants de première année moyenne (catégories C et D) lors des séances de remédiation**

**Réalisé par :**

**AGGAL Mohammed Lamine**

**DJEGHOUBBI Brahim**

**REDJIL Sonia**

**Supervisé par :**

**Dre. KHELEF Hanane**

**Présenté et soutenu publiquement le 05/06/2024**

**Année universitaire : 2023/2024**

## Remerciement

*Nous adressons notre plus profonde reconnaissance à notre encadrante, Dr. Khelef Hanane, pour ses recommandations fructueuses et qui n'a épargné ni temps ni efforts pour nous soutenir et pour répondre à nos préoccupations*

*Nous tenons à remercier tous les membres du jury pour leur évaluation continue de cette recherche de fin d'étude.*

*Un grand merci à tous les cadres pédagogiques et administratifs de la faculté des langues et des lettres de l'université d'El Oued pour leur coopération durant nos parcours d'étude jusqu'à l'élaboration de ce travail.*

## Dédicace

*Nous dédions ce travail à :*

*Nos chers parents pour leur patience, leur amour, leur soutien et leurs encouragements.*

*Nos familles et nos amis qui nous ont accordé leur soutien dans les moments difficiles.*

*Sans oublier tous les enseignants du département de la langue française à l'université de*

*Hamma lakhder- El Oued.*

*À toute personne qui de près ou de loin a participé à notre réussite.*

*Amine, Brahim et Sonia*

# **TABLE DES MATIÈRES**

Remerciement.....	
Dédicace .....	
Introduction .....	13

## **CHAPITRE I :**

### **LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE**

I-1- Un aperçu historique .....	17
I-2- Définition de la pédagogie différenciée .....	18
I-3- Dispositifs de la différenciation .....	19
I-3-1-La différenciation des processus .....	19
I-3-2-La différenciation des contenus .....	19
I-3-3-La différenciation des structures .....	19
I-3-4- La différenciation des productions d'apprenants .....	20
I-3-5- La différenciation de l'étayage ou du soutien .....	20
I-4- Formes de la pédagogie différenciée .....	21
I-4-1-La différenciation successive .....	21
I-4-2-La différenciation simultanée .....	21
I-5-Démarches de la pédagogie différenciée .....	22
I-5-1-Le diagnostique.....	22
I-5-2-L'indéfinition de la compétence linguistique à construire .....	23
I-5-3-La planification .....	23
I-5-4-L'action .....	23
I-5-5-L'évaluation .....	24
I-6- Objectifs de la pédagogie différenciée .....	24
I-6-1-Lutter contre l'échec scolaire .....	24
I-6-2 -Répondre à l'hétérogénéité d'une classe .....	24
I-6-3-Développer le désir d'apprendre, la volonté de réussir .....	25
I-6-4-Apprendre l'autonomie .....	25
I-6-5-Enrichir l'interaction sociale .....	25
I-7-L'évaluation dans la pédagogie différenciée .....	25

## **CHAPITRE II :**

### **LA REMÉDIATION PÉDAGOGIQUE**

II-1-Définition de la remédiation .....	28
II-2-Types de la remédiation pédagogique .....	29
II-2-1-La remédiation différée .....	29
II-2-2-La remédiation immédiate .....	29
II-3-les Différentes stratégies de remédiation pédagogique.....	31
II-3-1-Remédiation par feedback .....	31
II-3-2- Remédiation par répétition ou par travaux complémentaires .....	31
II-3-3-Remédiation par l'application de nouvelles stratégies d'apprentissage .....	31
II-3-4- Remédiation des facteurs plus fondamentaux .....	32
II-4-les Différents formes de remédiation .....	32
II-4-1-Entretien de remédiation .....	32
II-4-2-L'échange de procédures .....	32
II-4-3-La situation d'apprentissage .....	32
II-4-4-Le tutorat.....	33
II-4-5-Les ateliers (groupes de niveau /de besoin) .....	33
II-5 Phases d'une séance de remédiation pédagogique .....	33
II-5-1-Mise en confiance .....	33
II-5-2-Annonce de l'objectif de la séance .....	34
II-5-3-Verbalisation .....	34
II-5-4-La mise en œuvre de la remédiation .....	34
II-5-5- L'évaluation .....	34
II-6-Objectifs de la séance de remédiation pédagogique .....	34
II-7- Caractéristiques de remédiation pédagogique .....	35
II-7-1-La diversité des tâches .....	35
II-7-2-Le travail d'équipe .....	35
II-7-3-La communication .....	35
II-7-4-La collaboration .....	35

II-8- Conditions matérielles d'une remédiation efficace .....	36
II-9-Place de la remédiation pédagogique dans le cycle moyen en Algérie .....	36

### **CHAPITRE III :**

#### **LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT**

III-1-Définition de la compréhension écrite .....	39
III-2-L'enseignement de la compréhension écrite .....	41
III-3- Modèles de la compréhension de l'écrit .....	42
III-3-1-Le modèle sémasiologique .....	42
III-3-2-Le modèle onomasiologique .....	43
III-4- Composantes d'une situation de la compréhension de l'écrit .....	43
III-4-1- Le lecteur .....	44
III-4-2-Le texte .....	44
III-4-3- Le contexte .....	45
III-5- Stratégies de compréhension de l'écrit .....	46
III-5-1- Stratégies métacognitives .....	46
III-5-2-Stratégies cognitives .....	47
III-6- Difficultés de compréhension écrite .....	47
III-6-1- Les difficultés liées aux apprenants .....	48
III-6-2-Les difficultés liées au sens et aux textes .....	48
III-7- Objectifs de la compréhension de l'écrit .....	49

### **CHAPITRE IV :**

#### **PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE**

IV-1- Présentation de questionnaire et analyse des données.....	52
IV-2- Analyse et interprétation des résultats du questionnaire .....	52
IV-3- Synthèse .....	65

## CHAPITRE V :

### ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

V-1- L'objectif de l'enquête .....	67
V-2- Présentation du terrain .....	67
V-3- Description de l'échantillon .....	67
V-4- Présentation de l'expérience .....	67
V-5- Synthèse .....	90
Conclusion .....	93
Bibliographie.....	96
Annexes.....	101
Résumé .....	110

## LISTE DES FIGURES

Figure n°1 : l'âge.....	51
Figure n°2 : le sexe.....	51
Figure n°3 : le statut professionnel.....	52
Figure n°4 : les années d'ancienneté.....	53
Figure n°5 : connaissance de la remédiation pédagogique.....	54
Figure n°6 : difficultés pour appréhender les aspects de la remédiation pédagogique.....	54
Figure n°7 : organisation appropriée des apprenants.....	55
Figure n°8 : suffisance des séances de remédiation pour les apprenants.....	56
Figure n°9 : utilité de la remédiation en début d'année.....	57
Figure n°10 : efficacité des supports du manuel de 5e année primaire.....	58
Figure n°11 : connaissance de la pédagogie différenciée.....	58
Figure n°12 : l'avantage de l'intégration de la pédagogie différenciée.....	59
Figure n°13 : appropriation de la pédagogie différenciée.....	60
Figure n°14 : motivation des apprenants ciblés.....	61
Figure n°15 : Résultats du pré-test.....	70
Figure n°16 : Résultats du post-test.....	86

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau : remédiation immédiate et remédiation différée .....	28
Tableau n°1 âge.....	50
Tableau n°2 : sexe .....	51
Tableau n°3 : statut professionnel .....	52
Tableau n°4 : années d'ancienneté .....	53
Tableau n°5 : connaissance de la remédiation pédagogique .....	53
Tableau n°6 : difficultés pour appréhender les aspects de la remédiation pédagogique.....	54
Tableau n°7 : organisation appropriée des apprenants.....	55
Tableau n°8 : suffisance des séances de remédiation pour les apprenants .....	56
Tableau n°9 : utilité de la remédiation en début d'année .....	56
Tableau n°10 : efficacité des supports du manuel de 5e année primaire .....	57
Tableau n°11 : connaissance de la pédagogie différenciée .....	58
Tableau n°12 : l'avantage de l'intégration de la pédagogie différenciée .....	59
Tableau n°13 : appropriation de la pédagogie différenciée .....	60
Tableau n°14 : motivation des apprenants ciblés .....	60
Tableau n°15 : Notes obtenues par les apprenants au pré-test .....	70
Tableau n°16 : Notes obtenues par les apprenants au post-test .....	86

# **INTRODUCTION**

## *Introduction Générale*

---

L'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère vise à développer un éventail de compétences parce qu'ils représentent un jalon primordial pour la réussite des apprenants.

Dans notre étude, nous nous focalisons sur l'impact de la pédagogie différenciée sur l'amélioration de la compréhension écrite au cycle moyen, notamment chez les apprenants de 1<sup>ère</sup> année.

Giasson (2004) souligne qu'il n'est pas nécessaire, pour comprendre un texte, de créer une représentation cognitive en organisant les informations explicites et implicites en relation avec nos propres connaissances. Cependant, dans l'enseignement du français, de nombreux enseignants se retrouvent confrontés à des apprenants qui éprouvent des difficultés dans la compréhension des textes du manuel scolaire. Ces obstacles peuvent découler de divers facteurs, tels que la lecture linéaire, le manque d'expérience des apprenants, la multiplicité des sens des mots et l'acquisition de la langue, ainsi que la diversité des types de textes.

Les enseignants et les didacticiens se sont mis d'accord sur le rôle central que joue la pédagogie différenciée dans la facilitation de l'activité de la compréhension de l'écrit au sein de la classe. Ils considèrent que son intégration a un impact positif pour certaines catégories d'apprenants. La pédagogie différenciée, selon Przesmycki (1991), favorise un environnement flexible où les apprentissages sont présentés de manière claire et variée, permettant ainsi aux apprenants de progresser selon leurs propres rythmes et de s'appropriier les connaissances et les compétences de manière personnalisée.

Plusieurs recherches ont été menées pour démontrer l'importance de mettre en œuvre la différenciation pédagogique en classe de langues. Meirieu (1989) par exemple, recommande l'application d'une approche pédagogique différenciée, en se concentrant sur les besoins spécifiques des apprenants, dans le but d'optimiser leur progression. Cette approche permet à chaque apprenant de développer ses compétences en travaillant à son propre rythme et en utilisant des ressources adaptées.

Depuis l'année passée, un examen d'évaluation des acquis est programmé à la fin du troisième trimestre pour les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire. Ces derniers se classent en catégories A, B, C et D, selon leurs compétences.

## *Introduction Générale*

---

Dans ce travail de recherche, nous nous concentrons sur les apprenants des catégories C et D ; cherchant à répondre à la question :

**Dans quelle mesure la pédagogie différenciée contribue-t-elle à l'amélioration de la compétence de compréhension écrite chez les apprenants de catégories C et D ?**

De cette question découlent d'autres interrogations auxquelles nous devrions répondre :

- Comment la pédagogie différenciée influence-t-elle l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des documents authentiques ?
- Quelle est la réaction des apprenants bénéficiant de cette pédagogie différenciée ?

Ces préalables nous permettent de formuler les hypothèses suivantes :

- En exposant les apprenants des catégories C et D à une variété d'activités adaptées à leurs besoins individuels, ils développeraient un sentiment accru de liberté et d'autonomie, ce qui conduirait potentiellement à une progression significative dans leur compréhension écrite.

- La mise en œuvre des stratégies pédagogiques différenciées conduirait à une augmentation du niveau de motivation des apprenants de ces catégories, se traduisant par une amélioration de leur compréhension écrite.

-Le choix de la pédagogie différenciée entraînerait une attitude plus positive des enseignants envers les documents authentiques. Cette approche les encouragerait à les intégrer de manière plus régulière et efficace dans leurs pratiques pédagogiques, tout en les adaptant aux besoins individuels des apprenants.

L'objectif principal de cette étude est de démontrer l'impact de la pédagogie différenciée sur l'amélioration de la compréhension écrite chez les apprenants classés dans les catégories C et D lors des séances de remédiation.

Pour atteindre cet objectif, deux méthodes d'investigation sont appliquées. Tout d'abord, un questionnaire est distribué aux enseignants de 1<sup>ère</sup> année moyenne dans le but de recueillir leurs perspectives et leurs pratiques concernant la pédagogie différenciée. Ensuite, une expérimentation est menée au sein de la classe, au profit des apprenants classés dans les catégories C et D, lors d'examens d'évaluation des acquis au cinquième

## *Introduction Générale*

---

année primaire, afin de vérifier l'efficacité de l'application de la pédagogie différenciée sur leur progression en compréhension écrite.

Des raisons purement professionnelles ont déterminé notre choix du thème de recherche : en tant qu'enseignants de français, nous sommes fréquemment confrontés aux difficultés que posent les textes authentiques du manuel scolaire à nos apprenants. Ces difficultés nous ont poussés à intégrer la pédagogie différenciée comme démarche pour lutter contre l'échec scolaire.

Notre travail se divise en deux parties : une partie théorique qui comprend trois chapitres et une partie pratique qui s'organise en deux chapitres, un pour le questionnaire et l'autre pour l'expérimentation.

Dans le premier chapitre de la partie théorique, nous explorerons l'idée de la pédagogie différenciée. Nous débuterons par un aperçu historique sur son émergence, ses pionniers et ses dispositifs. Ensuite, nous discuterons des approches séquentielles et concurrentes des programmes éducatifs, ainsi que des pratiques d'utilisation de cette méthode en classe.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons la remédiation pédagogique. Nous définirons le concept, puis nous explorerons ses différents types et stratégies. Enfin, nous traiterons son évaluation et les conditions nécessaires à son efficacité.

Le troisième chapitre sera consacré à la compréhension de l'écrit. Nous essayerons tout d'abord de définir le concept et de déterminer ses deux modèles. Ensuite, nous explorerons ses différentes composantes ainsi que ses stratégies, ses difficultés et ses objectifs.

Dans la partie pratique, le premier chapitre se concentrera sur l'analyse des résultats du questionnaire adressé aux enseignants de français de la 4ème circonscription de la wilaya d'El Oued. Le second chapitre portera sur la mise en pratique d'une expérimentation visant à évaluer l'impact de la pédagogie différenciée sur l'amélioration de la compréhension écrite chez les apprenants des catégories C et D lors des séances de remédiation pédagogique. L'expérimentation sera menée avec 15 apprenants de 1ère année Moyenne lors de six séances au CEM de Ben Nacer Boubaker à Taghzout.

**CHAPITRE I**  
**LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE**

## ***Chapitre I : La Pédagogie Différenciée***

---

La diversité et les différences cognitives entre les apprenants d'une même classe ont incité les pédagogues à développer une approche pédagogique capable d'ajuster le contenu d'apprentissage pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants confrontés à des difficultés réelles. Cette approche met en relief les particularités individuelles des apprenants en classes. Dans ce chapitre, nous aborderons l'idée de la pédagogie différenciée en commençant par un aperçu historique qui traite son émergence et ses pionniers. Ensuite, nous passerons en revue les différentes interprétations de cette pédagogie évoquées dans différentes écoles à travers le monde. Par la suite, nous présenterons les divers dispositifs de la pédagogie différenciée, qui incluent la différenciation du contenu, du processus, de la production, du soutien et de la structure. Enfin, les approches séquentielles et concurrentes de différents programmes éducatifs sont discutées. Nous commenterons également les différentes pratiques d'utilisation de cette méthode pédagogique en classe dans lesquelles les enseignants doivent être impliqués pour garantir la meilleure qualité d'enseignement.

### **I-1-Un aperçu historique**

La pédagogie différenciée trouve ses origines avec Jean-Baptiste de la Salle (1706) qui met l'accent sur l'accompagnement des apprenants de manière individuelle et sur le remplacement des épreuves d'une classe hétérogène par un examen correspondant à leur développement personnel. Ainsi, il propose d'adapter les activités et les exercices en fonction du niveau atteint. Aux États-Unis, l'enseignante Hélène Parkhurst (de 1911 à 1913) à l'école de Dalton remet en question le concept de classe et le remplace par des fiches individuelles basées sur des textes préalablement sélectionnés. En France, Maria Montessori et Ovide Decroly (1907) ont également pris en compte la personnalité et les capacités individuelles de l'enfant, en se concentrant sur un enseignement qui s'appuie sur sa psychologie.

Cette nouvelle perspective pédagogique repose sur l'éducation sensorielle, permettant à l'enfant de construire sa personnalité et de développer ses capacités motrices et intellectuelles. C'est pourquoi il est nécessaire que les enseignants soient capables de comprendre rythmes d'apprentissage spécifiques à chaque enfant. Un siècle plus tard, Célestin Freinet (1994) fonde une école où les enfants peuvent faire leur propre chemin, comme l'apprentissage d'une langue naturelle. Ainsi, chaque enfant a la possibilité d'apprendre selon son rythme. La « *théorie des contrastes* » a été inventé en 1973 par

Louis Legrand. Par laquelle, il cherchait également à transformer la culture éducative en introduisant une variété d'arrangements scolaires qui prenaient en compte la diversité des classes et favorisaient l'inclusion et la rétention d'un plus grand nombre d'apprenants. (Legrand, 1986).

### **I-2-Définition de la pédagogie différenciée**

Selon Forsten et collab. (2002), différencier les stratégies d'apprentissage nécessite une compréhension approfondie des différentes stratégies d'enseignement et de savoir à quel moment nous devons les appliquer. Dans le même sens, Heacox (2002) définit l'apprentissage différencié comme une collection de stratégies qui permettent aux enseignants de mieux répondre et gérer la diversité des besoins d'apprentissage présents dans la classe. Il souligne que les besoins et les caractéristiques individuelles de chaque apprenant guident le choix de différentes stratégies d'enseignement. Celui-ci rappelle l'explication de Fresne (1994, p.4) qui considère cette pédagogie comme « *une pratique d'enseignement qui consent aux différences inter-individus et qui tente d'organiser les apprentissages en tenant compte de chacun* ». Ainsi, ce procédé pourra tenir compte de chaque apprenant et dans l'interaction entre eux. Przesmycki (2004, p.10), à son tour estime que cette approche inclut « *dans une démarche collective d'enseignement, des savoirs et savoir-faire communs exigés* », ce qui « permet à chacun d'atteindre les mêmes objectifs (ou un certain nombre d'objectifs communs) » (Vecchi, 2000, p.178). Dans cette logique, la pratique de groupe dans l'éducation par les connaissances inculquées aux apprenants, devra leur permettre d'arriver aux résultats souhaités. Perraud (1997, p.112-113) synthétise ces idées en définissant la différenciation comme la « *diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs* ». En effet, les soutiens divers et méthodes d'apprentissage va ainsi servir aux apprenants d'atteindre des buts d'ensemble mais divers pour chacun.

De son côté, Perrenoud (1995, p.29) identifie la pédagogie différenciée comme une méthode qui vise à organiser « *les interactions et les activités, de sorte que chaque apprenant soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui* ». Cela signifie qu'il est important d'organiser les interactions et les activités d'apprentissage de manière à ce que chaque apprenant soit régulièrement confronté à des situations qui sont les plus bénéfiques pour son développement et son apprentissage. Il estime que les enseignants qui adoptent cette approche cherchent à optimiser les compétences de chaque individu. De manière similaire, Prud'homme (2004, p.189) considère la différenciation comme une « *Façon de penser l'enseignement et l'apprentissage dans un groupe qui consiste essentiellement à construire, apprenants et enseignants ensemble, des situations qui deviennent des passerelles de différentes formes*

## ***Chapitre I : La Pédagogie Différenciée***

---

*donnant accès au monde de l'apprentissage, de la participation et de l'autonomie. ». Ce principe souligne l'importance de modifier la vision traditionnelle de l'éducation en tant que processus unilatéral, en faveur d'une approche collaborative où apprenants et enseignants travaillent ensemble pour créer des environnements d'apprentissage*

En résumé, la pédagogie différenciée est une démarche qui consiste à adapter les stratégies d'enseignement et les activités pour répondre aux besoins individuels des apprenants tout en visant des objectifs communs, favorisant ainsi l'optimisation des compétences de chacun dans un environnement d'apprentissage inclusif et collaboratif.

### **3-Dispositifs de la différenciation**

Le concept de différenciation peut être mise en œuvre à travers plusieurs outils, tels que la différenciation du contenu d'apprentissage, des processus d'apprentissage, de la structure, de la conception de l'apprentissage ainsi que des supports.

#### **I-3-1 La différenciation des processus**

Il s'agit d'un changement dans la manière d'apprentissage de l'apprenant. Selon Caron (2003), un enseignement différent change la façon dont les apprenants apprennent. D'après Gillig (2001), la différenciation dans le processus d'apprentissage se concentre sur les caractéristiques individuelles de chaque apprenant en mettant en place des méthodes adaptées à chacun pour assurer la réussite de leur apprentissage. Modifier les processus signifie mettre l'accent sur la diversité des apprenants lors de l'apprentissage.

#### **I-3-2 La différenciation des contenus**

Les objectifs d'apprentissage définissent le but de l'activité et les résultats attendus pour l'apprenant. Ainsi, les programmes doivent être ajustés pour répondre aux besoins individuels des apprenants. Cette adaptation du contenu assure que chaque apprenant a la possibilité d'acquérir les compétences nécessaires tout en maintenant les attentes de qualité. (Rozo, 2019).

#### **I-3-3 La différenciation des structures**

La différenciation des structures commence par la séparation de différentes classes pour créer des groupes d'apprenants répartis selon certaines caractéristiques. Cette démarche est importante mais elle n'est pas suffisante pour réaliser la pédagogie différenciée :

Il est possible de diviser les activités et le contenu sans nécessairement classer les apprenants en groupes distincts. En revanche, l'utilisation exclusive de cette démarche n'a aucun impact sur la réussite des apprenants. La répartition devrait créer des groupes propices à l'échange, à la coopération et à la présence des conflits socio-psychologiques entre les apprenants, même pour une courte période. Autrement dit, la rencontre entre des concepts et des représentations mentales diversifiées, exprimés par différents apprenants conduit à une similitude, à une meilleure compréhension et à l'adoption d'un code commun. Il est cependant préférable de varier les types de regroupement, car il n'existe pas un modèle unique (Perrenoud, 1996).

### **I-3-4 La différenciation des productions d'apprenants**

Les résultats de l'apprenant reflètent sa compréhension. L'objectif principal de l'enseignant est de faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances ainsi que le développement de diverses compétences chez les apprenants. C'est un moyen de mesurer si les objectifs ont été atteints et de permettre aux apprenants de choisir les supports ou les productions qui leur conviennent le mieux. Les apprenants doivent être en mesure de démontrer leur compréhension du concept de différentes manières (présentation orale, rédaction, brainstorming, etc.) et doivent savoir que leur choix sera pris en compte dans l'évaluation. Les apprenants qui éprouvent des difficultés doivent être disposés à réaliser cette synthèse en groupe sans hésitation (Rozo, 2019).

### **I-3-5 La différenciation de l'étayage ou du soutien**

L'étayage désigne l'assistance apportée par un expert, souvent un enseignant, afin d'aider les apprenants à accomplir des tâches qui leur sont initialement inaccessibles. Encourager ces derniers à solliciter cette aide est essentiel. En effet, bien que l'expert puisse réaliser la tâche à leur place, cela ne favoriserait pas leur apprentissage. Néanmoins, s'il rend les choses trop aisées ou intervient de manière excessive, les apprenants risquent de ne rien apprendre.

Trouver un juste équilibre n'est pas une tâche aisée pour l'enseignant, qui agit en tant que médiateur dans le processus d'apprentissage. L'accompagnement des apprenants doit inclure des moments d'interaction psychologique individuelle, essentiels à un soutien efficace. Progressivement, cette guidance interne influence et oriente les apprenants, les amenant à surmonter leurs difficultés. Ainsi, l'enseignant légitime et favorise la

progression malgré les obstacles rencontrés. L'objectif principal de l'enseignant réside dans l'identification de ces espaces où les conditions optimales d'apprentissage peuvent être instaurées, constituant ainsi le fondement de l'éducation alternative.

### **I-4 Formes de la pédagogie différenciée**

Même si la classe présente des différences, l'enseignant a pour mission de guider l'ensemble des apprenants vers le même objectif. Dans ce contexte, Meirieu (1987) distingue deux types de différences :

#### **I-4-1- La différenciation successive**

Ce type de différenciation part du principe que les apprenants sont chargés des mêmes tâches et objectifs, mais qu'ils ont des méthodes différentes pour les atteindre. Meirieu (1987) recommande aux enseignants de proposer une variété de méthodes d'apprentissage à travers différents supports. Pour lui, les moments de travail individuel et en groupe offrent à chaque apprenant des opportunités de réflexion sur les connaissances transmises par l'enseignant. C'est pourquoi il est préférable de créer un cours commun pour tous les apprenants répondant à leurs besoins individuels afin de faciliter l'atteinte des objectifs d'apprentissage souhaités.

#### **I-4-2 La différenciation simultanée**

Simultanément, les apprenants accomplissent différentes tâches en même temps en utilisant différentes méthodes. Cela contribue à résoudre les difficultés de compréhension des apprenants. Ce type de différenciation est lié aux connaissances, aux exigences, à la candidature à un emploi et au temps d'adaptation de l'organisation. Cependant, il est essentiel de superviser simultanément les moments de partage et de travail en cours afin d'éviter tout décalage entre les apprenants. La complémentarité entre la différenciation simultanée et la différenciation successive permet de repérer un modèle de séquences d'apprentissage qui peut être construit en quatre moments :

**-La découverte :** elle consiste à mettre les apprenants en « mouvement », leur permettre de prendre des repères, de construire du sens à partir d'une première expérience authentique. Au début d'une séquence d'enseignement, il est nécessaire qu'ils agissent, interagissent, s'éprouvent et mobilisent différents langages y compris le langage corporel

et oral, pour explorer la situation. Ce moment durera le temps jugé indispensable par l'enseignant pour établir du sens.

**-L'intégration** : le terme « intégration » vient de latin « Integratio » qui signifie : « action d'intégrer ; fait pour quelqu'un, un groupe, de s'intégrer à, dans quelque chose ». (Dictionnaire Larousse). La notion d'intégration des acquis est utilisée pour la première fois par Deketel au début des années 80, inspirée de la notion d'Objectif Terminal d'Intégration. Xavier Roegiers (2010, p22) définit l'intégration comme « *une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.* ». Cette expression explique le concept de mise en relation d'éléments distincts qui étaient initialement séparés, dans le but de les faire fonctionner de manière coordonnée en vue d'atteindre un objectif spécifique.

**-L'évaluation** : est une démarche systématique visant à déterminer le niveau atteint par un apprenant dans son apprentissage par rapport à une norme, comme les objectifs du cours ou la performance moyenne des apprenants d'un groupe. Elle consiste à mesurer, à l'aide des critères prédéterminés, les acquis d'un apprenant, la qualité d'un enseignement, etc. C'est une composante essentielle et incontournable de l'action pédagogique. De manière indirecte, l'évaluation permet également de mesurer l'efficacité des pratiques d'enseignement.

**-La correction** : D'après Johanna Saro (2019), la correction possède de multiples formes : collective, individuelle et même auto-corrective. Sans correction, la tâche n'aurait pas son sens complet.

### **I-5 Démarches de la pédagogie différenciée :**

Hussein (2021) propose l'approche suivante pour mettre en œuvre les différents programmes d'apprentissage dans les cours de langue.

#### **I-5-1 Le diagnostique**

Cette étape consiste à : a) comprendre les différences. Premièrement, les enseignants doivent identifier les différences des apprenants et les exploitent de manière efficace pour parvenir à un apprentissage de qualité.

b) Appréhender les divers types de savoirs et de compétences : Ceci est important et obligatoire pour les enseignants, afin de déterminer correctement les connaissances et les capacités de leurs apprenants. Cela permet aux étudiants de développer des outils d'apprentissage de qualité en reconnaissant leurs forces intellectuelles et culturelles.

### **I-5-2 L'identification de la compétence linguistique à construire**

Cette étape vise à :

- Distinguer les compétences linguistiques nécessaires pour la réussite individuelle de chaque apprenant. Les enseignants sont ainsi appelés à accompagner les apprenants dans le développement de leurs compétences d'apprentissage et à les aider à atteindre leur plein potentiel.
- Préciser le degré d'habileté de la compétence langagière demandé.

### **I-5-3 La planification**

Cette étape consiste à :

- a) Choisir une méthode d'apprentissage appropriée : Le choix de méthode est déterminé par les connaissances à enseigner et doit être adapté à la nature des apprenants. En fait, il existe de nombreuses méthodes d'apprentissage à considérer et à appliquer.
- b) Choisir des flux de travail adaptés aux apprenants. Encourager le travail individuel, en binôme et en petits groupes pour favoriser l'interaction et la collaboration.
- d) Choisir différents types de supports : Variez les ressources pédagogiques pour répondre aux besoins variés des apprenants.
- e) Structure de classe : Les enseignants déterminent l'organisation de la classe en fonction des activités proposées aux apprenants.

### **I-5-4 L'action**

Cette étape permet de :

- Soutenir les apprenants : l'enseignant accompagne et soutient ses apprenants en cas de besoin.

## ***Chapitre I : La Pédagogie Différenciée***

---

- Créer un environnement sécuritaire en classe : Il s'agit de promouvoir un cadre respectueux et de confiance favorisant ainsi les conditions propices à la réussite scolaire des étudiants.

### **I-5-5 L'évaluation**

Cette étape se réduit à :

Choisir un type d'évaluation. Les enseignants ont la responsabilité de diversifier les méthodes d'évaluation tout au long du processus d'apprentissage, en fournissant un soutien et une assistance aux apprenants ayant des besoins spécifiques.

### **I-6 Objectifs de la pédagogie différenciée**

Przesmycki (1991) identifie cinq objectifs majeurs de la pédagogie différenciée :

#### **I-6-1 Lutter contre l'échec scolaire**

L'éducation est conçue pour inclure la diversité assurant ainsi l'équité et la réussite éducatives. Chaque apprenant possède sa propre personnalité, son groupe et ses centres d'intérêts et cela devrait être pris en considération. Il est reconnu que les échecs peuvent avoir des répercussions sur les enfants à plusieurs niveaux : scolaire, social et plus tard dans leur avenir. Par conséquent, il est crucial d'apprendre que l'échec est normal et parfois essentiel pour progresser.

#### **I-6-2 Répondre à l'hétérogénéité d'une classe**

Les enseignants doivent établir des règles, des procédures et des activités pour aider tous les apprenants à apprendre. Par conséquent, ils doivent créer une atmosphère positive dans la classe, afin que tous les apprenants soient en sécurité et prêts à apprendre. Il est nécessaire d'accroître la variété des situations d'apprentissage, y compris les formats de travail, les méthodes pédagogiques et les types de supports (oraux, écrits, individuels, coopératifs), afin de répondre aux besoins diversifiés de la tranche d'âge. Pour gérer ces différences d'apprentissage, les enseignants peuvent recourir à la différenciation pédagogique, une méthode éprouvée pour répondre efficacement aux besoins variés des apprenants, en tenant compte de leurs différences dès le début de l'apprentissage.

### **I-6-3 Développer le désir d'apprendre, la volonté de réussir**

Grâce à la mise en œuvre de différentes méthodes pédagogiques, d'activités en classe et d'approches variées, les apprenants sont encouragés à se découvrir, à maintenir leur capacité d'apprendre et à appliquer des méthodes de recherche. Ils investissent des efforts considérables dans leur travail et en tirent satisfaction. Les enseignants jouent un rôle crucial en soutenant et facilitant le processus d'apprentissage.

### **I-6-4 Apprendre l'autonomie**

La pédagogie différenciée encourage l'autonomie des apprenants en créant des environnements empreints de liberté et de sécurité, ces espaces permettent aux apprenants de rassembler leurs idées, de prendre des décisions, de réfléchir et d'assumer leurs responsabilités. Cette approche favorise la créativité et l'imagination, elle stimule le développement intellectuel et facilite le processus d'apprentissage.

### **I-6-5 Enrichir l'interaction sociale :**

L'interaction entre les apprenants pendant les cours est efficace en raison du rôle central qu'ils jouent dans l'apprentissage en groupe. Cette dynamique reflète les interactions sociales où le développement des connaissances et de l'expérience se réalise au fil du temps. Ainsi, l'approche pédagogique différenciée met en avant les apprenants en tant qu'acteurs principaux et favorise l'établissement de relations entre enseignants, apprenants et pairs.

### **I-7 L'évaluation dans la pédagogie différenciée**

Puren (2000) considère que l'évaluation différenciée est une démarche essentielle pour gérer les disparités éducatives, exigeant une compréhension approfondie de l'apprenant, de ses caractéristiques et de ses lacunes. Selon lui, il est crucial de suivre les apprenants tout au long de leurs études, d'observer l'évolution de leurs connaissances, de leur compréhension, puis d'ajuster les méthodes en conséquence. Pour Meirieu (1985), l'évaluation développe des méthodes d'apprentissage appropriées et décerne une intervention didactique efficaces. Elle revêt une importance primordiale tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Chaque apprenant a la capacité d'évaluer. Les adultes doivent les aider à apprendre à évaluer leurs propres progrès et erreurs, à comprendre ce qui est attendu d'eux et à les guider pour évoluer et se développer. Ce procédé permet aux

## *Chapitre I : La Pédagogie Différenciée*

---

enseignants de mieux comprendre leurs apprenants et de bénéficier de la diversité des apprentissages.

En résumé, la pédagogie différenciée a connu plusieurs évolutions depuis son innovation jusqu'aujourd'hui. Elle a été définie par de nombreux pédagogues, qui soulignent tous la nécessité d'adapter le système d'apprentissage pour répondre aux besoins de différentes catégories d'apprenants éprouvant des difficultés dans le processus d'apprentissage. Selon les types "séquentiel" et "simultané", il s'agit d'une adaptation rythmique de l'apprenant lui permettant d'acquérir des connaissances d'une manière qui correspond à ses capacités de réflexion, de réaction et d'application.

Ce processus commence par un diagnostic visant à identifier les besoins spécifiques de l'apprenant et se termine par une évaluation pour mesurer les progrès positifs de l'apprenant. Ces étapes reflètent des moments et des phases essentiels pour la mise en œuvre réussie de cette approche. L'objectif de la pédagogie différenciée implique des interventions régulières, qu'elles émanent de l'administrateur ou des parents de l'apprenant, dans le but de maintenir le rythme d'apprentissage de chaque élève à tous les niveaux, tout en évitant les obstacles entravant la réalisation des objectifs du programme académique. Cette approche intègre des valeurs académiques ainsi que des aspects sociaux. L'évaluation différenciée permet aux apprenants de réussir à l'école, de progresser d'un niveau à un autre sans douter de leurs compétences et capacités.

**CHAPITRE II**

**LA REMÉDIATION PÉDAGOGIQUE**

## ***Chapitre II : La Remédiation Pédagogique***

---

Afin de surmonter les difficultés rencontrées par les apprenants dans une classe hétérogène, les pédagogues ont instauré des séances de renforcement, telles que la remédiation. Cette approche fait partie intégrante de nombreux systèmes éducatifs, y compris celui de l'Algérie. La mise en place de ces séances découle de l'identification de besoins spécifiques de certains apprenants confrontés à des difficultés d'apprentissage dans plusieurs matières. Au cours de ces séances, l'enseignant s'efforce de consolider les connaissances non acquises lors des cours hebdomadaires.

Dans ce chapitre, nous traiterons la remédiation pédagogique. Nous commencerons par définir le concept en nous appuyant sur les perspectives de divers pédagogues. Ensuite, nous examinerons les différents types, modes et stratégies de la remédiation. Puis, nous fournirons une illustration détaillée des phases, des objectifs et des caractéristiques de la remédiation pédagogique. Nous aborderons également deux éléments essentiels de la remédiation pédagogique : l'évaluation de son efficacité et les conditions matérielles nécessaires à une remédiation efficace.

### **II-1 Définition de la remédiation**

Selon GajuiEmeleu (2023, p. 54), le traitement étymologique de la remédiation révèle deux sens possibles :

Si on rapproche remédiation du verbe remédier (qui signifie apporter un remède) on fournit une aide (un remède) aux élèves à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises. Mais si l'on considère que la remédiation est en fait une « re-médiation » (c'est d'ailleurs dans ce sens que nous l'envisageons dans cette étude) il s'agit alors pour l'enseignant de mettre une nouvelle fois l'apprenant en relation avec le savoir, mais d'une manière différente.

Rey (2014) définit la remédiation comme une action pédagogique par laquelle l'enseignant apporte des solutions aux lacunes constatées dans les connaissances de bases des apprenants. Elle est plus qu'une simple aide, qui consiste en une réparation méthodique des apprentissages principaux jugés non acquis, sans lesquels d'autres apprentissages ne peuvent être construits. Abassi, B., et al. (2013), considèrent la remédiation pédagogique comme un processus continu visant à pallier les lacunes et les obstacles à l'apprentissage observés, tout en évaluant les progrès des apprenants. Leur objectif est de guider les élèves vers la réussite scolaire en les aidant à surmonter les difficultés rencontrées dans leur parcours éducatif. Alors que pour Cuq (2003, p.30), elle désigne :

L'ensemble des actions correctives intégrées ou processus pédagogique consistant à amener l'apprenant à surmonter des difficultés perturbant la progression des apprentissages et à éviter, par voie de conséquence, que les lacunes ne s'accumulent et n'altèrent foncièrement la poursuite des apprentissages ultérieurs.

### **II-2 Types de la remédiation pédagogique**

#### **II-2-1 La remédiation différée**

Selon Abbassi (2013), ce modèle de remédiation répond aux besoins des apprenants dans un laps de temps défini, et avec un groupe limité d'apprenants concernés par la remédiation. Cette forme de remédiation consiste en une séance hebdomadaire de 45 minutes qui se déroule en dehors de la séquence d'apprentissage. Elle s'intéresse aux problèmes précédents d'apprentissage et aux troubles d'apprentissage appelés « dyslexie ». La remédiation différée s'effectue après une évaluation formative. L'enseignant identifie les difficultés et forme ensuite les groupes d'apprenants ayant des difficultés dans leurs apprentissages. D'après Dehon et Derobertmasure (2008, p. 2) :

La remédiation différée consiste en un traitement portant sur des difficultés parfois « lourdes » et qui peut être confié soit à un maître spécialisé, en dehors de la classe, soit à d'autres personnels, comme dans le cas de la dyslexie ou d'importants retards scolaires. Parfois, une forme moins radicale implique l'enseignant, mais celui-ci propose alors des activités particulières ou adaptées organisées à des moments distincts, hors du cheminement de la séquence d'apprentissage, y compris, par exemple, sous la forme de travaux à domicile.

#### **II-2-2 La remédiation immédiate**

Elle s'effectue dès l'apparition du problème. L'enseignant l'applique d'une manière rapide et directe dans le but de traiter les lacunes et répondre aux besoins des apprenants. Elle se concentre sur les difficultés qui ne nécessitent pas de correction particulière.

La remédiation immédiate comprend trois formes (Aouadache 2014) :

## Chapitre II : La Remédiation Pédagogique

---

### a) La remédiation immédiate interactive :

Elle se déploie dès le début de l'apprentissage. Grâce à cette approche l'enseignant peut identifier les difficultés des apprenants, et apporte le soutien à chacun d'eux selon ses besoins.

### b) La remédiation immédiate proactive :

Elle s'effectue pendant le processus d'apprentissage, une fois que les apprenants ont atteint un certain niveau de maîtrise. Elle se base sur l'examen des productions des apprenants pour identifier les connaissances nécessitant une consolidation supplémentaire.

### c) La remédiation immédiate rétroactive

Elle se déroule à la fin du processus d'apprentissage et après les épreuves des apprenants. Cette forme de remédiation cible spécifiquement les apprenants qui n'ont pas atteint le niveau attendu.

**Tableau : remédiation immédiate et remédiation différée par caractéristiques opposées selon DEHON et Al. (2009, p 3)**

Remédiation immédiate	Remédiation différée
La RI est pleinement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et évite toute stigmatisation due à une mise à l'écart de l'apprenant.	La RD est proposée en dehors de la séquence d'enseignement/apprentissage.
La RI est menée par l'enseignant qui connaît l'élève et le contexte dans lequel est apparue la difficulté. L'élève reste dans le groupe-classe, sauf par exemple en cas d'utilisation d'outils informatiques disponibles dans un local différent, mais sous la supervision du	La RD peut être menée soit par l'enseignant, soit par un maître spécialisé (« professeur de remédiation »).
La RI est une réponse directe à une difficulté de l'élève.	La RD peut être prévue à « horaire fixe » et être d'une durée systématique.
La RI porte sur des difficultés pouvant être rapidement résolues et qui ne nécessitent pas un traitement spécialisé	La RD peut prendre en charge les problèmes antérieurs de l'enfant qui se seraient installés depuis longtemps (ex : les fractions dans la résolution d'équation) ou porter sur des problèmes liés à des troubles de l'apprentissage

### **II-3- Les différentes stratégies de la remédiation pédagogique :**

Rogier (2013) a cité les diverses stratégies de remédiation. Il présente quatre catégories majeures de stratégies, de plus faciles aux plus compliquées.

#### **II-3-1-Remédiation par feedback**

Cette remédiation est déterminée, visée et particularisée. Nous pouvons distinguer trois stratégies :

a) remédiation par hétérocorrection : L'apprenant sollicite l'aide d'un camarade pour identifier et corriger ses erreurs.

b) remédiation par autocorrection :

L'enseignant fournit les corrections à l'apprenant ou met les moyens à sa disposition pour lui permettre de s'autocorriger.

c) remédiation par confrontation entre autocorrection et hétérocorrection :

L'apprenant compare les corrections de ses collègues avec celles de l'enseignant. C'est une co-évaluation.

#### **II-3-2-Remédiation par répétition ou par travaux complémentaires**

Pour cette approche, nous citons deux stratégies :

a) remédiation par révision : consistant à répéter une partie du contenu à remédier.

b) remédiation par exercices complémentaires.

#### **II-3-3-Remédiation par l'application de nouvelles stratégies d'apprentissage**

L'enseignant est invité à utiliser d'autres méthodes pour améliorer l'apprentissage, notamment :

a) remédiation par l'application d'une nouvelle procédure sur la matière ;

b) remédiation par l'application d'une nouvelle procédure sur les prérequis non maîtrisés à travers différentes tâches : tels que les tâches d'entraînement et d'intégration...etc.

## ***Chapitre II : La Remédiation Pédagogique***

---

### **II-3-4- Remédiation des facteurs plus fondamentaux**

Cette catégorie englobe deux stratégies :

- a) décisions d'ajustement concernant les motifs scolaires ;
- b) décisions d'ajustement relatives aux facteurs extrascolaires impliquant les parents, les psychologues... etc.

### **II-4- Les différentes formes de remédiation**

#### **II-4-1-Entretien de remédiation**

Elle se déroule généralement d'une façon individuelle entre l'enseignant et l'apprenant en difficulté, ce qui permet d'identifier les idées et les réflexions de ce dernier. Cette approche présente l'avantage d'atténuer les difficultés rencontrées. Elle offre également la possibilité d'aborder les méthodes d'apprentissage de l'apprenant ainsi que les questions spécifiques du professeur.

#### **II-4-2- L'échange de procédures**

Après une étape d'apprentissage visant une situation problème, cette approche peut être déployée en groupe ou avec toute la classe. Elle vise à aider les apprenants à appréhender diverses techniques de gestion. Ils ont alors l'occasion de comparer ces techniques et de choisir celle qui leur convient le mieux.

#### **II-4-3-La situation d'apprentissage**

Selon la nature d'apprentissage, diverses méthodes de correction sont disponibles. Dans la pratique, il n'est pas rare que les enseignants alternent entre différentes formes de présentation, notamment la parole, l'écriture et le dessin. Ceci est fait pour que chaque apprenant puisse accéder aux concepts. Il en va de même pour les applications. Si les élèves semblent incapables de le faire, les erreurs peuvent être corrigées en leur fournissant des instructions et des variantes d'apprentissage. Cependant, ces méthodes ont plus à voir avec un comportement « normal » en classe qu'avec une véritable correction.

## ***Chapitre II : La Remédiation Pédagogique***

---

### **II-4-4-Le tutorat**

C'est une assistance personnalisée visant à corriger les erreurs qui se produisent dans l'enseignement synchrone, ce qui représente une composante essentielle de l'éducation alternative. Dans le cadre de cette approche, les apprenants eux-mêmes peuvent apporter leur aide à leurs camarades, ce qui se traduit par deux catégories distinctes.

La première catégorie est la formation fermée (ou structurée), qui concerne des étudiants provenant de différentes classes avec un écart de 2 à 3 ans. Cette démarche est complexe à mettre en œuvre, nécessitant des mesures spécifiques telles que la disposition de salles de classe appropriées et l'organisation d'une formation pour les enseignants.

Le deuxième type d'enseignement comporte des défis supplémentaires en classe et est souvent désigné sous le nom d'apprentissage passif ou ouvert. Ces défis sont particulièrement observés en ce qui concerne la culture de classe et la qualité des relations sociales.

### **II-4-5- Les ateliers (groupes de niveau /de besoin)**

Les ateliers prennent de nombreuses formes et constituent un élément clé de l'apprentissage différencié. Ils sont conçus pour accomplir diverses tâches et se caractérisent par une grande flexibilité dans leur organisation. Cette flexibilité permet à l'enseignant d'offrir un accompagnement personnalisé efficace à chaque apprenant. La répartition des apprenants en différents groupes est déterminée par les objectifs spécifiques visés. La formation de groupes variés favorise une dynamique de collaboration et d'échange entre les apprenants.

## **II-5- Phases d'une séance de la remédiation pédagogique**

Idda (2020), propose quatre phases d'une séance de remédiation :

### **II-5-1 La mise en confiance**

Dans cette phase, l'enseignant fait un rappel des connaissances préalablement acquises, sur lesquels les apprenants répondent aux questions posées. Elle vise à renforcer la confiance de chaque apprenant.

## ***Chapitre II : La Remédiation Pédagogique***

---

### **II-5-2-L'annonce de l'objectif de la séance**

L'enseignant informe les apprenants de l'instruction et les apprenants à leur tour écoutent attentivement avec motivation. Cette phase vise à partager le but de la séance avec l'ensemble de la classe.

### **II-5-3-La verbalisation**

L'enseignant guide et pose des questions, à l'apprenant. Ce dernier explique à son enseignant et à ses camarades le chemin de son erreur. Cet apprenant comprend que sa stratégie d'apprentissage est fautive. La verbalisation donne à l'enseignant la possibilité de constater que les causes des difficultés ne sont pas toujours les mêmes.

### **II-5-4-La mise en œuvre de la remédiation**

L'enseignant choisit le format de la tâche : en groupe limité, en binôme ou individuellement en fonction de la compétence à développer. Il peut donner aux apprenants des exercices liés à la compétence visée. À son tour, l'apprenant cherche à trouver la solution en utilisant sa propre stratégie.

### **II-5-5- L'évaluation**

L'enseignant propose d'autres exercices sur le même thème afin de mesurer le taux de maîtrise des acquis.

## **II-6-Objectifs de la séance de la remédiation pédagogique**

La remédiation pédagogique se concentre précisément sur les difficultés de compréhension d'un apprenant, afin de simplifier et de faire progresser ses pratiques d'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant consiste à observer attentivement le processus d'apprentissage et à évaluer la façon dont l'apprenant aborde les connaissances afin d'identifier de nouveaux savoirs. Il utilise divers tests pour cerner la nature et le niveau des difficultés rencontrées. En proposant des solutions spécifiques de remédiation, l'enseignant cherche à aider les apprenants à combler leurs lacunes. Il guide l'apprenant jusqu'à la reconnaissance de ses erreurs, en lui offrant une perspective différente pour une meilleure compréhension. Ainsi, la remédiation pédagogique permet à l'enseignant de s'adapter aux besoins individuels des apprenants et de mettre en place des stratégies d'enseignement appropriées.

### **II-7-Caractéristiques de remédiation pédagogique**

Selon Idda (2020), la séance de remédiation se caractérise par les critères suivants :

#### **II-7-1-La diversité des tâches**

La remédiation implique de confier de nouvelles tâches à l'apprenant afin de surmonter les difficultés identifiées lors d'une évaluation formative. Raison pour laquelle plusieurs enseignants collaborent et consacrent suffisamment de temps à un bon diagnostic. Il s'agit de réaliser une étude sur les résultats voulus, les acquis...etc.

#### **II-7-2-Le travail d'équipe**

La remédiation n'est pas destinée uniquement aux apprenants en difficulté, car elle vise à expliquer certains concepts et à les consolider pour tous les apprenants. Les enseignants reconnaissent l'importance de collaborer en groupe pour une remédiation efficace. Cette activité stimulante attire l'attention de tous les élèves de la classe. Elle sert à clarifier les points ambigus et à rectifier ceux qui ne sont pas clairs. Il est évident que les enseignants doivent coopérer pour parvenir à une réadaptation efficace.

#### **II-7-3-La communication**

Pour assurer une performance efficace du système, il est essentiel de communiquer les activités réalisées en classe, d'intégrer les différents domaines et d'identifier les apprenants nécessitant des améliorations. La manière dont cette communication s'effectue varie selon l'institution. Dans certains établissements, les corrections sont automatisées via un système informatique, tandis que les enseignants prononcent les noms et les objectifs des apprenants, enregistrant ensuite les corrections. Ces données sont accessibles sur le site, permettant ainsi aux coordinateurs de suivre leur progression et leurs tâches assignées.

Bien que ce système puisse sembler très structuré d'un point de vue formel, il facilite néanmoins l'adaptation des apprenants grâce aux informations claires fournies à chaque enseignant et contribue ainsi au bon fonctionnement du système.

#### **II-7-4-La collaboration**

D'après Bush (2003), la collaboration est une notion polyvalente qui englobe la conversation, la discussion et la communication entre deux ou plusieurs enseignants dans

## ***Chapitre II : La Remédiation Pédagogique***

---

un but spécifique. Elle est également un moyen de se connaître en tant que professionnel engagé dans le dialogue avec ses collègues qui partagent les mêmes objectifs envers leurs apprenants. Enfin, elle est un processus de recherche, qui ne peut se concrétiser que si la porte de la salle de classe reste fermée et s'il n'y a pas de partage. Selon Rosenholtz (1989), l'indépendance et l'inefficacité des enseignants constituent des éléments qui empêchent la collaboration. Il souligne que la vie est une arme à double tranchant avec l'incertitude. D'une part, elle entraîne une réduction de l'attention des enseignants envers les problèmes de leurs collègues et les leurs. D'autre part, elle suggère que les enseignants se sentent coupables des difficultés auxquelles ils font face, considérant qu'ils sont les seuls capables de les résoudre. En outre, certains rencontrent des difficultés à établir des relations de soutien, par crainte de voir leurs problèmes exposés.

### **II-8- Conditions matérielles d'une remédiation efficace :**

Les établissements scolaires et les cadres pédagogiques sont appelés à adopter la remédiation et à la favoriser parce qu'elle est une tâche transdisciplinaire, qui nécessite une collaboration entre tous les partenaires pédagogiques. Sans un accompagnement approprié, la mise en œuvre d'une remédiation efficace dans le cadre du projet scolaire est difficile à réaliser. Cette démarche permet à tous de prendre conscience de la nécessité de fournir des conditions matérielles adaptées. Tout d'abord, travailler en petits groupes avec un nombre d'élèves idéalement limité de 6 à 8 permet à l'enseignant de guider chaque apprenant en lui apportant le soutien nécessaire. Ainsi, le rythme des cours doit être régulier et la remédiation doit être intégrée dans la progression ordinaire de la classe. En outre, les apprenants sont en mesure de suivre l'évolution de leurs compétences.

### **II-9-Place de la remédiation pédagogique dans le cycle moyen en Algérie**

Pour le cycle moyen, la remédiation est fortement valorisée dans le programme scolaire, elle est considérée comme une séance essentielle pour les apprenants. Selon le guide de remédiation pédagogique (2013), les séances de remédiation sont intégrées dans l'emploi du temps de tous les niveaux. Le ministère de l'Éducation nationale stipule que la remédiation pédagogique concerne tous les niveaux de l'enseignement moyen, avec une durée d'une heure attribuée à chaque enseignant des matières de français, d'arabe et de mathématiques. L'enseignant, en se basant sur les données disponibles, sélectionnera un groupe d'apprenants nécessitant cette remédiation, et celle-ci sera soigneusement

## *Chapitre II : La Remédiation Pédagogique*

---

programmée. Ainsi, l'enseignant est encouragé à suivre une procédure de remédiation adéquate pour aider les apprenants confrontés à des difficultés, en leur fournissant tous les outils nécessaires pour garantir le succès du processus.

La remédiation pédagogique occupe aujourd'hui une place primordiale dans le processus enseignement/apprentissage à tous les niveaux scolaires. Grâce à cette démarche, l'enseignant peut intervenir de manière très efficace sur le plan pédagogique. Elle constitue un moyen de rattrapage et de motivation pour les apprenants rencontrant des difficultés dans l'acquisition des connaissances présentées en cours. En utilisant différentes stratégies, l'enseignant peut traiter les lacunes observées sous différents angles. Le nombre limité d'apprenants lui permet également de fournir des explications individuelles, ce qui n'est pas possible dans une classe nombreuse. L'évaluation lors des séances de remédiation revêt une importance particulière, car elle permet de mesurer les connaissances acquises grâce à l'individualisation de l'apprentissage en fonction du niveau et du rythme de chaque apprenant. Dans le système éducatif algérien, la remédiation pédagogique établit une démarche claire pour les enseignants afin qu'ils puissent accompagner les apprenants qui rencontrent des difficultés dans la maîtrise des connaissances définies par les manuels scolaires.

## **CHAPITRE III**

### **LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT**

## ***Chapitre III : La Compréhension De L'écrit***

---

La compréhension écrite constitue une phase importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette compétence essentielle favorise la communication et l'échange d'idées dans la société moderne. La capacité à lire et à comprendre des textes écrits revêt une grande importance tant sur le plan académique que professionnel et favorise l'adaptabilité et l'inclusion dans des environnements divers. Toutefois, lire dans une langue étrangère présente de nombreux défis comme l'acquisition du vocabulaire et les différences grammaticales et culturelles avec la langue maternelle. Pour aider les apprenants à développer ces compétences, il est nécessaire de leur enseigner les techniques de lecture et de leur fournir des stratégies efficaces.

Dans ce chapitre, nous présenterons la notion de la compréhension écrite définies par plusieurs écoles, puis nous aborderons l'enseignement de cette compétence. Par la suite, nous montrerons ses diverses composantes, qui incluent le lecteur, le texte et le contexte, pour arriver enfin à ses stratégies, à ses difficultés et à ses objectifs.

### **III-1-Définition de compréhension écrite**

Selon le dictionnaire d'Orthophonie (2011, p. 60), la compréhension verbale constitue « *la capacité d'accéder au sens des messages linguistiques délivrés à l'oral ou à l'écrit.* ». En effet, cette affirmation met en avant la capacité à interpréter le sens des messages communiqués à l'oral ou à l'écrit. Ce processus, tel qu'il est décrit par Dubois (1976) implique des expériences préalablement utilisées pour assimiler de nouvelles informations. Cela requiert le transfert des représentations abstraites déjà assimilées à un degré profond dans la mémoire qui stocke les données.

D'après Fayol (2003, p.01) « *comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite* ». Pour lui, saisir le sens d'un texte, c'est avoir une reconstitution mentale des faits montrés. En accord avec cette idée, Moirand (1979, p. 130) affirme que « *comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais elles reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà* ». Cette assertion suggère que pour comprendre un texte, il est nécessaire de produire du sens en utilisant les données qui y sont présentées, tout en les reliant à nos connaissances préexistantes. Pour Foulin (1990, p 59) :

Comprendre un texte peut être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte (...) en combinant deux sources complémentaires d'information : l'une fournie par des éléments de nature textuelle, est issu du décodage des données graphiques, l'autre est proposée des connaissances permanentes du lecteur présente dans sa mémoire à long terme.

### *Chapitre III : La Compréhension De L'écrit*

---

La lecture est souvent plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord. Elle implique souvent une interaction profonde entre le lecteur et le texte, avec des interprétations et des perceptions subjectives. Cette analogie met en lumière l'idée que la lecture va au-delà du simple fait de déchiffrer des mots. Tout Comme dans un orchestre symphonique, chaque lecteur apporte sa propre interprétation et sa compréhension du texte, et c'est la synergie entre ces différentes perspectives qui crée une expérience de lecture riche et harmonieuse (Giasson, 1990). La lecture dans une langue étrangère demande une activité cognitive accrue de la part des lecteurs. Cela demande une interprétation et une compréhension linguistique assez complexes, ce qui stimule les fonctions cognitives comme la mémoire, la résolution de problèmes et l'attention. La compréhension d'un texte au niveau cognitif nécessite la formation d'une représentation cognitive spécifique basée sur le cas décrit dans le texte. Cela peut inclure l'activation de souvenirs, l'analyse des personnages et des actions, ainsi que la mise en relation des informations pour former un ensemble cohérent dans l'esprit du lecteur. Cuq et Gruca (2002) voient que l'acquisition de la compréhension écrite dans une langue étrangère est une démarche complexe qui implique le développement de compétences syntaxiques, lexicales, et textuelles propres à cette langue, ainsi que les connaissances préalables du lecteur, son bagage socioculturel et son expérience du monde.

Cicurel (1991) subdivise la compétence de compréhension globale en trois grands aspects qui sont :

**1. La connaissance du code linguistique** : cela concerne la maîtrise des règles grammaticales, du vocabulaire, de la syntaxe, etc.

**2. La reconnaissance des schémas formels** : cela inclut la capacité à identifier et à interpréter des structures textuelles telles que les genres littéraires, les schémas narratifs, les arguments logiques, etc.

**3. La connaissance des schémas de contenu** : cela se réfère à la compréhension des concepts, des idées, des théories, des faits et des contextes culturels présents dans un texte.

D'après Cicurel (1991), la compréhension des schémas de contenu d'un texte est intimement attachée à la compétence culturelle du lecteur. Ces schémas formels contribuent à l'organisation des éléments constitutifs du texte, facilitant ainsi la compréhension et l'interprétation du contenu.

Selon Moirand (1979), la compétence en lecture comprend une compétence linguistique (la connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue), une compétence

référentielle et une compétence discursive. Ces trois types de compétences sont essentiels pour comprendre et interpréter un texte de manière efficace. La compétence discursive, selon Danielle (2006), englobe la connaissance des différents types d'écrits et de leurs aspects pragmatiques, ce qui pourrait être considéré comme une compétence textuelle ou typologique. La compétence référentielle correspond à la capacité du lecteur à comprendre les références externes au texte, telles que les expériences vécues, la connaissance du sujet et le contexte socio-culturel. C'est un élément clé de la compréhension du texte.

#### **III-2-L'enseignement de la compréhension écrite**

Plusieurs didacticiens comme Colé, Fayol, Goigoux, Gombret, Moustry et Valdois (2005) affirment que l'enseignement de la compréhension de l'écrit est lié aux trois composantes : l'acculturation, la production de mots et la production du texte. D'après Williams (2002), cet enseignement exige une compréhension avancée sur la manière utilisée par les apprenants pour comprendre le texte. Giasson (2000) distingue deux approches pour enseigner la compréhension de l'écrit. La première met l'accent sur les stratégies de compréhension en proposant un enseignement explicite de quelques stratégies et de leurs utilisations. La deuxième approche s'intéresse au contenu du texte pour construire ensemble du sens par l'intermédiaire des débats ouverts.

Selon Manaa et Saker (2023), l'enseignement de la compréhension de l'écrit coïncide avec l'évolution de la société et les apprenants sont témoins des changements du monde. Cela nécessite des outils pédagogiques qui reflètent cette réalité tels que l'ouverture sur l'autre, la coopération et la capacité à trouver des solutions aux problèmes. Ces outils doivent être diversifiés et raisonnables dans leur répartition. L'enseignant doit former un groupe de lecteurs pendant la séance en classe pour favoriser les discussions entre les apprenants afin de développer leur compétence de compréhension et installer leurs compétences sociales et promouvoir des stratégies pertinentes pour dégager les sujets traités ou les idées d'un texte ainsi que pour « *parler au texte* » Ouellet et al (2015, p. 87). Le rôle de l'enseignant ici est d'orienter ; il y utilise son expérience et ses techniques en faveur de ses apprenants.

Giasson (2004, p. 59) parle de deux types de tâches dans la compréhension de l'écrit : les tâches ouvertes et les tâches fermées :

Les tâches ouvertes sont des tâches qui requièrent des habiletés cognitives de plus haut niveau et dans lesquelles l'apprenant a une plus grande maîtrise du processus et du produit [...] Les tâches fermées sont les tâches complètement dirigées par l'enseignant et qui font surtout appel à la mémoire et à l'application de techniques.

### III-3-Modèles de la compréhension de l'écrit

Il existe diverses méthodes pour surmonter les obstacles rencontrés dans la compréhension de textes écrits. De nombreuses recherches se sont penchées sur la manière dont la lecture contribue à la formation de la culture chez les lecteurs, « *mais les recherches menées en psycho- linguistique sont probablement les plus porteuses : elles décrivent le processus de compréhension selon deux modèles différents : le modèle séméiologique (de la forme au sens) et le modèles onomasiologique (du sens à la forme).* »(Cuq et Gruca, 2002, p.152).Ce passage met en lumière l'importance des recherches en psycho-linguistique et le premier modèle, le modèle séméiologique, se concentre sur le passage de la forme au sens des éléments linguistiques, tandis que le deuxième modèle, le modèle onomasiologique, considère la relation inverse, c'est-à-dire du sens à la forme.

#### III-3-1-Le modèle sémasiologique

Les lecteurs en langue étrangère ont souvent recours à des stratégies de niveau inférieur, telles que la traduction littérale ou la déduction basée sur des indices grammaticaux simples, lorsqu'ils rencontrent des difficultés de compréhension. Si les compétences requises pour accomplir la tâche sont peu développées, cela pourrait demander une évaluation approfondie des exigences de la tâche et une mise en place de formations ou de ressources supplémentaires pour renforcer ces compétences. Ce modèle de compréhension se divise en quatre étapes, impliquant une progression linéaire du lecteur depuis les processus physiques initiaux vers des processus cognitifs plus avancés :

**1.L'étape de discrimination** : consiste à identifier les symboles graphiques. Lorsqu'un lecteur rencontre pour la première fois des parties du texte, celles-ci ne sont pas immédiatement comprises. Il essaye donc d'expliquer les mots et de chercher leur signification.

**2.L'étape de segmentation** : les mots ou les phrases sont regroupés en ensembles afin de distinguer les éléments lors de la lecture.

**3.L'étape d'interprétation** : est l'acte d'attribuer un sens à un mot, une expression ou un groupe de mots. Par opposition à la première étape, qui a une fonction symbolique, cette étape s'apparente à donner du sens en mettant en usage les acquis préalables du lecteur.

**4.L'étape de synthèse** : elle détermine le sens principal du texte en déchiffrant le sens de mots ou de groupes de mots appelés unités de base.

### **III-3-2-Le modèle onomasiologique**

Ce modèle suggère que la lecture est une procédure où l'on recherche des mots ou des expressions pour exprimer une idée, ce qui peut être considéré comme un processus rentable car il se concentre sur la recherche de la meilleure formulation plutôt que sur la simple reconnaissance de mots isolés. Il s'agit d'un modèle de compréhension qui implique une approche de haut en bas, où le récepteur préconstruit la signification du message en formulant des hypothèses qu'il vérifie par la suite. (Cuq et Gruca, 2002).

Comprendre la construction du sens est souvent la première étape pour les lecteurs, leur permettant d'explorer plus en profondeur le contenu. Une fois la construction du sens initiée, les lecteurs s'engagent souvent dans un processus de confirmation et d'élimination des hypothèses, renforçant ainsi leur compréhension du texte. Les théories haut-bas postulent que les indices de haut niveau sont prioritaires dans le traitement du texte. (Gaonach, 1990). Les lacunes linguistiques n'ont qu'un impact mécanique sur l'efficacité de la lecture. Gaonach souligne l'importance des connaissances référentiels du texte, des éléments non-linguistiques tels que les photographies et les dessins, ainsi que des indicateurs sémiologiques externes comme les éléments typographiques, la disposition textuelle et le découpage. Les facteurs externes vont au-delà des codes linguistiques et dirigent directement vers la production du sens dans le processus de compréhension. Ces activités mentales supérieures sont indispensables pour une compréhension approfondie et une synthèse des informations. Elles reflètent la capacité du cerveau à traiter des données de manière complexe et à créer des associations significatives.

### **III-4- Composantes d'une situation de la compréhension de l'écrit**

L'aspect interactif de la lecture est largement reconnu par de nombreux chercheurs, compte tenu de sa complexité en tant que phénomène. Selon J.M. Adam (1990, p.29), le texte est certes un « *message produit par un scripteur mais, dans lequel joue également une (re)construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables linguistiques et extralinguistiques et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question (information, plaisir, etc.* ». En effet, le lecteur interprète ce texte en fonction de ses propres connaissances linguistiques et extralinguistiques, ainsi que de ses motivations pour lire (recherche d'information, plaisir, etc.).

En effet, Giasson (2008, p. 09) met en évidence que la compréhension en lecture dépend de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte.

## ***Chapitre III : La Compréhension De L'écrit***

---

### **III-4-1- Le lecteur**

C'est la personne qui possède des connaissances sur sa langue et sur son monde. Ces connaissances influencent évidemment la compréhension du lecteur car elles représentent ses structures cognitives.

La connaissance sur la langue comprend quatre éléments de différents ordres : phonétique, syntaxique, sémantique et pragmatique alors que la connaissance sur le monde permet au lecteur de « relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels. » Cicurel (1991, p. 13). Ainsi, par-là, nous comprenons le rattachement des informations que l'on lit à des expériences et connaissances antérieures stockées sous forme de scénarios. En effet « pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (les connaissances antérieures). » Giasson (2007, p. 11). Grâce aux connaissances issues de l'expérience du passé sur le monde, le lecteur pourra rattacher le texte aux informations existantes.

*« Toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides, qui ne comprendront pas ce qu'ils liront. »* Giasson (2007, p. 12) Cette expression met en avant le fait qu'un apprentissage basé uniquement sur des exercices superficiels et déconnectés du monde réel risque de laisser les individus avec une compréhension limitée et superficielle. Elles lui permettent de comprendre les dimensions socioculturelles visées par le texte. Également, les structures affectives comme l'attitude, les goûts et les besoins interviennent dans la compréhension du lecteur.

Il y a ainsi deux types de structures cognitives qui entrent en jeu : la reconnaissance grammaticale et linguistique du lecteur et sa connaissance du monde ; une structure affective qui concerne l'attitude du lecteur et ses centres d'intérêt.

### **III-4-2-Le texte**

Le texte est crucial pour la compréhension en lecture. La façon dont les mots sont agencés et les idées sont exprimées influe grandement sur la manière dont le lecteur interprète l'information. La clarté de la structure, l'intention de l'auteur et la cohérence dans

l'organisation des idées jouent un rôle crucial dans la facilité de compréhension écrite. La typologie et la nature du texte, qu'il soit argumentatif, narratif, descriptif, etc., influent également sur la façon dont le lecteur interagit et comprend le contenu. « *Il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présentés.* » (Giasson, 2008, p. 11). Cela signifie que les lecteurs réagissent de manière différente en fonction du type de texte qui leur est présenté.

### **III-4-3- Le contexte**

Le contexte de la lecture est influencé par divers éléments tels que le genre du texte, le contexte culturel, les expériences individuelles du lecteur et le but de sa lecture. Le contexte participe à un rôle décisif dans la compréhension. L'intérêt du lecteur, le temps, la luminosité et le bruit peuvent tous influencer la manière dont l'information est perçue et interprétée. En effet, il s'agit de trois types de contexte : physique, social et psychologique.

**A- Contexte psychologique :** Il fait référence aux aspects contextuels liés au lecteur en personne, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et ses besoins de lecture. Les lecteurs devraient se demander pourquoi ils lisent le livre. S'informer, s'amuser, trouver des informations générales, trouver des informations spécifiques, résumer des informations, répondre à des questions.

**B- Contexte social :** les différentes interactions qui peuvent survenir entre le lecteur et l'environnement au cours du processus de lecture : comparer les situations de lecture individuelles avec les faits de lecture en groupe.

**C- Contexte physique :** Il s'agit de bruit, de chaleur, du froid et de la qualité d'impression. Il est peu probable que les lecteurs qui ne savent pas ce qu'ils lisent réussissent dans leurs efforts de lecture. Ces pensées déterminent tout ce qui suit, même les actions réciproques qui gênent et deviennent des obstacles.

Ces éléments contribuent tous à façonner la compréhension d'une situation ou d'un texte.

Le contexte psychologique du lecteur joue un rôle crucial dans la compréhension d'un texte. L'intérêt, la motivation et les intentions de lecture influencent la façon dont une personne interprète et assimile l'information. Cela peut varier d'un individu à l'autre, ajoutant une dimension subjective à la compréhension d'un texte. L'approche initiale du lecteur peut façonner sa compréhension et son interprétation ultérieures du texte.

Le contexte social peut profondément influencer la manière d'interprétation du texte, en fonction des valeurs, normes et expériences partagées par la société.

## ***Chapitre III : La Compréhension De L'écrit***

---

Le concept englobe toutes les interactions entre le lecteur et son entourage pendant la lecture, incluant les influences culturelles, sociales et personnelles. Il est noté que des études, telles que celle de Holmes (1985), suggèrent que la lecture silencieuse favorise une meilleure compréhension que la lecture à haute voix devant un public. L'influence de la présence d'autrui sur la perception de la lecture individuelle peut varier selon les contextes.

Les conditions matérielles comme la température, le bruit, l'aération, la qualité de la lumière et la température ambiante peuvent influencer l'expérience de lecture. De plus, la qualité de la production des textes joue un rôle crucial. Ces facteurs peuvent influencer non seulement la lecture, mais aussi l'ensemble des apprentissages scolaires.

### **III-5- Stratégies de compréhension de l'écrit**

Les stratégies de compréhension de l'écrit sont sélectionnées selon les finalités de la lecture, en vue de rendre le processus de compréhension de l'écrit facile. D'après Kunze (2012, p. 13), « *seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer ce qu'on va lire (le choix des textes) et comment on va le lire (les stratégies de lecture)* ». Ainsi, les objectifs de lecture orientent nos choix de lecture et les stratégies que nous utilisons pour comprendre le contenu et en fixant des objectifs précis, nous pouvons mieux cibler nos lectures et optimiser notre compréhension. Cette notion est renforcée par Abdoltajedini (2014) qui a traité les stratégies de compréhension de l'écrit par la méthode « *réfléchir à haute voix* ». Cornaire (1999, p. 23) définit la ladite méthode comme suit : « *chemin faisant, le sujet explique la façon dont il s'y prend lorsqu'il rencontre un problème particulier, et plus précisément quelles stratégies il met alors en œuvre* ». Ceci explique les stratégies qu'il met en œuvre lorsqu'il rencontre un problème spécifique tout au long de son chemin. En complément, Gallardo (2013) propose des modèles de stratégies de compréhension de l'écrit comprenant plusieurs catégories où il montre qu'il y a deux types de stratégies dans la compréhension de l'écrit : les stratégies métacognitives et les stratégies cognitives.

**III-5-1- Stratégies métacognitives** : ce sont les actions de l'application de la compréhension qui permettent aux apprenants de s'auto-évaluer et de dépasser un rempart de compréhension (Bianco, 2015). Pour le texte écrit, il s'agit des stratégies métacognitives suivantes :

## ***Chapitre III : La Compréhension De L'écrit***

---

1. Préparation à l'activité de compréhension : cette stratégie sert à identifier les buts de l'activité et elle assimile aussi les anticipations des contenus par l'intermédiaire des indices présents dans le texte.

2. Régulation de la compréhension pendant la lecture : ce sont les actions réalisées par l'apprenant pour changer son attention, mémoriser des éléments du texte et améliorer sa compréhension, en proposant des hypothèses sur l'activité de compréhension.

3. Contrôle de la compréhension après une lecture : cette stratégie englobe toutes les reformulations effectuées par l'apprenant afin de garantir sa compréhension.

**III-5-2-Stratégies cognitives** : dans ces stratégies, deux connaissances peuvent être mentionnées : les connaissances linguistiques qui englobent les connaissances syntaxiques et lexicales et les connaissances encyclopédiques qui concernent les différentes manières d'analyser les informations en exerçant des stratégies diverses. Pour le texte écrit, il s'agit des stratégies cognitives suivantes :

1. Activation des connaissances lexicales : elle nécessite pour l'apprenant d'avoir du vocabulaire et alors d'améliorer un lexique d'une langue écrite, de mémoriser le sens et de maîtriser la prononciation afin de le réutiliser.

2. Repérage des contenus essentiels d'un texte : l'apprenant choisit et identifie les idées principales de son texte afin de pouvoir comprendre les thèmes et les concepts qui y sont traités.

3. Déchiffrement de l'implicite du texte : l'apprenant doit déchiffrer le non-dit dans son texte pour former des interférences de liaison entre les éléments, tels que les enchaînements thématiques. Ainsi, l'apprenant doit lire le texte pour dégager des interférences interprétatives.

### **III-6- Difficultés de compréhension écrite**

La première dimension des difficultés que Bensalah (2003) distingue est liée aux aspects linguistiques, tels que le vocabulaire et la syntaxe. La seconde dimension concerne les aspects cognitifs, notamment la mémoire de tâche et la capacité de traitement des informations. En comprenant ces deux dimensions, il propose une approche holistique pour aborder les difficultés de lecture.

## ***Chapitre III : La Compréhension De L'écrit***

---

Bensalah (2003) distingue les difficultés liées au sens et au texte, englobant des aspects comme la compréhension, l'interprétation et la contextualisation. Ainsi que les difficultés liées au lecteur incluant des facteurs personnels tels que les compétences cognitives, les expériences préalables et les obstacles émotionnels qui peuvent influencer la compréhension de l'écrit, ce qui permet d'aborder les problèmes de lecture de manière holistique.

### **III-6-1- Les difficultés liées aux apprenants**

**1.Le pointillisme :** la lecture linéaire, mot par mot, peut présenter des défis pour la compréhension. Encourager une approche plus globale et pratiquer la lecture active peut aider à l'amélioration de la compréhension écrite. L'apprentissage d'une langue étrangère va loin de la maîtrise linguistique. Une immersion culturelle et des activités contextualisées peuvent favoriser une meilleure compréhension de la langue.

**2.Le manque d'expérience de l'apprenant :** Comprendre un texte écrit ne se limite pas à la maîtrise linguistique. Les connaissances préalables de l'apprenant sur le sujet traité jouent également un rôle crucial dans l'interprétation du contenu. La capacité de lecture est étroitement liée aux connaissances préalables qu'a le lecteur dans le domaine abordé par le texte. Cela renforce l'idée que les connaissances extralinguistiques sont essentielles pour une compréhension approfondie. La lecture engage une interaction constante entre le nouveau contenu et les connaissances antérieures enregistrées dans la mémoire à long terme, favorisant ainsi la compréhension et la rétention de l'information. L'expérience de l'apprenant participe à un rôle clé dans la capacité à élaborer des prédictions, à réfléchir au contenu du texte et à intégrer de nouvelles données à ses connaissances existantes, enrichissant ainsi le processus d'apprentissage.

### **III-6-2-Les difficultés liées au sens et aux textes**

Les difficultés susmentionnées semblent liées à la compréhension du sens du texte et aux diverses interprétations adoptées par l'apprenant lors de la lecture.

#### **1.La pluralité des sens et la maîtrise de la langue**

Selon Ben Salah (2003, p. 36) « reconnaître qu'un texte a un sens serait se placer dans une situation de grande facilité. » Par-là, il faut savoir que prendre un texte à une seule signification nous met grandement dans un état de facilité. En effet, il n'y aurait plus, pour

### ***Chapitre III : La Compréhension De L'écrit***

---

le comprendre, qu'à ouvrir le robinet pour se servir. Autrement dit, affirmer qu'un texte a une seule interprétation serait une simplification excessive. Les lecteurs qui ne sont pas très actifs peuvent interpréter le sens de manière similaire. L'interprétation d'un texte peut différer d'un lecteur à l'autre selon leurs expériences et leurs perspectives individuelles. Chacun peut extraire des significations différentes en fonction de sa propre compréhension et de sa sensibilité. Encourager la pratique régulière de la langue peut contribuer à renforcer les compétences linguistiques des apprenants grâce à leur expérience. La richesse d'un texte réside dans sa capacité à offrir différentes interprétations à différents lecteurs, créant ainsi une multiplicité de significations et d'émotions.

La diversité des structures cognitives et affectives des apprenants influence la manière dont ils interprètent et établissent des liens avec le texte. La lecture est donc une expérience subjective, façonnée par la singularité de chaque apprenant. La multiplicité de sens émerge à la fois de la diversité entre les lecteurs et des fluctuations dans les circonstances de la situation de lecture pour un même individu. Cela souligne la nature dynamique et subjective de la lecture.

#### **2.La diversité de textes :**

La compréhension dépend du genre de texte et de son contexte. Chaque forme de communication a ses propres codes et intentions, influençant la manière dont on interprète l'information. Chaque personne nécessite une approche unique, adaptée à une stratégie appropriée.

#### **III-7-Objectifs de la compréhension de l'écrit**

La compréhension de textes écrits est étroitement liée à la capacité de lecture, car elle implique la capacité de déchiffrer des mots, de comprendre la syntaxe et d'interpréter le sens global du texte. En français langue étrangère (FLE), la lecture touche plusieurs compétences, notamment la compréhension de texte, l'enrichissement du vocabulaire, la familiarisation avec la structure grammaticale et la capacité à extraire des informations pertinentes. Elle est essentielle pour développer une maîtrise globale de la langue et faciliter la communication écrite et orale.

La compétence basique de la compréhension pour obtenir l'information explicite de l'écrit est la capacité d'extraire directement les informations énoncées dans un texte sans

### *Chapitre III : La Compréhension De L'écrit*

---

interprétation approfondie. Cela implique une compréhension claire et directe du contenu. La compétence intermédiaire est liée à la capacité de reconstruire l'organisation explicite d'un document. Cela implique la capacité de comprendre la structure générale d'un texte ou d'un document et de le reformuler de manière claire. Une compétence approfondie pour découvrir l'implicite d'un texte écrit implique la capacité d'analyser au-delà des informations explicites, de déceler les nuances, les intentions sous-jacentes et les messages non explicitement formulés dans le texte. Cela peut nécessiter une lecture critique et une compréhension fine des contextes implicites.

L'objectif de la compréhension écrite est de guider les apprenants à comprendre progressivement le sens des écrits, les préparant à lire divers types de textes. Le principal objectif de cette compétence est de développer progressivement des stratégies de lecture, plutôt que d'atteindre une compréhension immédiate. Cela vise à inciter les apprenants à prendre plaisir à lire, que ce soit un journal ou un livre en français, à long terme. L'acquisition progressive de méthodes favorise l'adaptabilité des apprenants et leur permet d'améliorer dans des contextes authentiques de lecture. La régularité des activités de lecture permet aux apprenants de développer des réflexes essentiels, facilitant ainsi leur compréhension globale.

Il est essentiel pour l'apprenant de réfléchir progressivement dans le but d'obtenir sur une longue durée, l'habilité de saisir le thème, d'extraire des informations spécifiques, et de maîtriser les aspects structuraux de l'écrit, tels que la causalité, la conséquence et l'enchaînement chronologique. De plus, la maîtrise des règles du code de l'écrit, y compris les accords, les types de phrases et les formes verbales, est cruciale. Enfin, il doit également être capable de dégager les présupposés d'un énoncé une fois qu'il a une excellente connaissance de la langue. La lecture permet d'explorer le lexique, la civilisation, la grammaire et les structures linguistiques, favorisant ainsi l'enrichissement des connaissances linguistiques de l'apprenant. La lecture offre une immersion dans la langue, permettant à l'apprenant de développer son vocabulaire, sa compréhension de la grammaire et sa connaissance de la civilisation associée au texte.

En conclusion, la remédiation par le biais de la lecture se révèle être un outil précieux dans l'apprentissage des langues étrangères, offrant une immersion textuelle qui renforce la compréhension linguistique, le vocabulaire et les compétences grammaticales, contribuant ainsi de manière significative à l'acquisition d'une nouvelle langue.

### *Chapitre III : La Compréhension De L'écrit*

---

Pour terminer, l'instruction d'une langue étrangère nécessite une approche holistique intégrant les connaissances linguistiques, la reconnaissance formelle des formes et la connaissance du contenu. Bien que de nombreuses ressources et activités interactives soient intégrées, il est également important d'encourager les élèves à utiliser des stratégies de lecture efficaces telles que la prédiction, la visualisation et la réflexion. En forgeant ces compétences, les apprenants augmenteront leur capacité à interpréter des textes complexes, à analyser les détails et à identifier des aspects simples du sens, favorisant ainsi la réussite scolaire et professionnelle.

## **CHAPITRE IV**

# **PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE**

## ***Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire***

---

Le présent chapitre portera sur l'évaluation de l'efficacité de la pédagogie différenciée dans les séances de remédiation pédagogique pour les apprenants des catégories C et D en première année du cycle moyen. Il s'appuie sur un questionnaire adressé aux enseignants de français. Ce questionnaire nous permettra de saisir leur perception de l'enseignement différencié et de son application dans leurs pratiques de remédiation.

Notre objectif est d'enrichir notre recherche grâce à cette étude sur le terrain et d'acquérir des données précises et détaillées.

### **IV-1-Présentation de questionnaire**

Le questionnaire que nous avons élaboré, est composé d'une série de onze questions dont dix sont fermées : des questions à choix multiples auxquels l'enseignant peut choisir une ou plusieurs réponses parmi les propositions déjà formulées. D'autres sont de type échelle de Likert, et les restes sont des items de type binaire auxquels l'enseignant peut répondre par « oui » ou « non ». Enfin, une question ouverte où il peut donner son avis personnel ou ajouter des observations. et une ouverte.

L'enquête a été menée auprès de 22 enseignants (5 hommes et 17 femmes) de la transcription N° 4 de la wilaya d'El-Oued. Leurs réponses nous a permis de recueillir des données précises et représentatives sur leurs pratiques en classe.

### **IV-2-Analyse et interprétation des résultats du questionnaire**

Le questionnaire d'enquête a été administré à 35 enseignants de 1<sup>o</sup> année moyenne, mais nous n'avons reçu que 22 réponses. Nous allons présenter les réponses sous forme de tableaux et de présentation graphique.

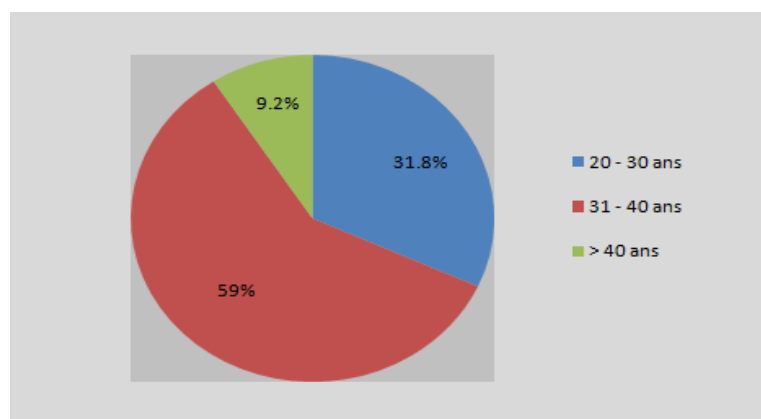
## Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire

---

### - Âge

L'âge	20-30 Ans	31-40 Ans	<40 Ans
Nombre d'enseignants	7	13	2
Pourcentage	31,8 %	59 %	9,2 %

**Tableau n°1 : Age**



**Figure n°1 : Age**

### Commentaire

L'objectif de cette question est de connaître l'âge des enseignants. En observant le tableau 1, nous constatons que 31 % des enseignants ont l'âge de 20 à 30 ans, 59 % d'entre eux ont l'âge de 31 à 40 ans, tandis que le reste, soit 9,2 %, ont plus de 40 ans.

### -Sexe

Sexe	Hommes	Femmes
Nombre d'enseignants	5	17
Pourcentage	22,7 %	77,3 %

**Tableau n°2 : Sexe**

## Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire

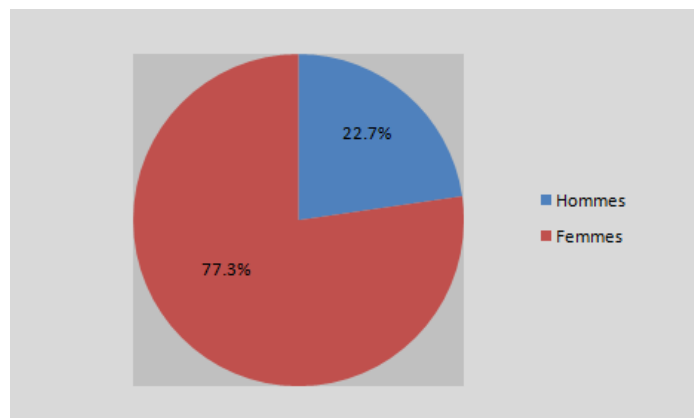


Figure n°2 : Sexe

### Commentaire

L'objectif de cette question est d'identifier le plus présent dans ce questionnaire. En ce qui concerne le sexe, nous avons constaté que les femmes sont plus nombreuses que les hommes, notamment dans ce domaine. Cela indique un intérêt plus marqué des femmes pour cette spécialité, à savoir l'enseignement d'une langue étrangère.

### - Statut professionnel

Statut professionnel	Vacataires	Stagiaires	Titulaires
Nombre d'enseignants	1	4	17
Pourcentage	4,5 %	18,2 %	77,3 %

Tableau n°3 : Statut professionnel

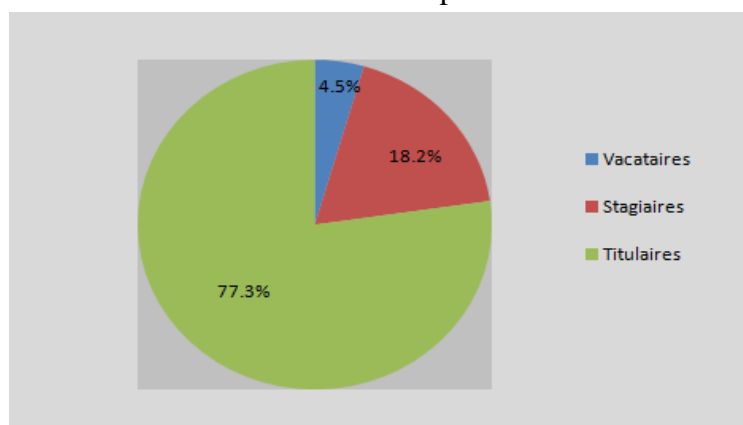


Figure n°3 : Statut professionnel

## ***Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire***

---

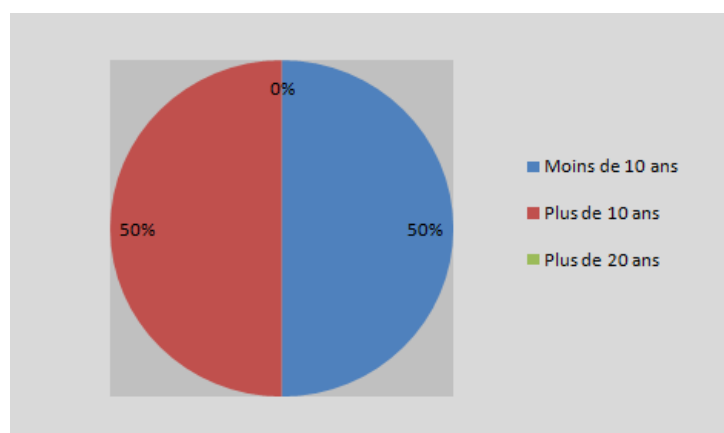
### **Commentaire**

L'objectif de cette question est de connaître le statut professionnel des enseignants. D'après les réponses, nous comptons un vacataire (4,5 %), quatre stagiaires (18,2 %) et dix-sept titulaires (77,3 %). Ce qui indique que la plupart des enseignants de l'inscription de Taghzout sont des titulaires.

### **- Années d'ancienneté**

Années d'ancienneté	Moins de 10 Ans	Plus de 10 Ans	Plus de 20 Ans
Nombre d'enseignants	11	11	0
Pourcentage	50 %	50 %	0 %

**Tableau n°4 : Années d'ancienneté**



**Figure n°4 : Années d'ancienneté**

### **Commentaire**

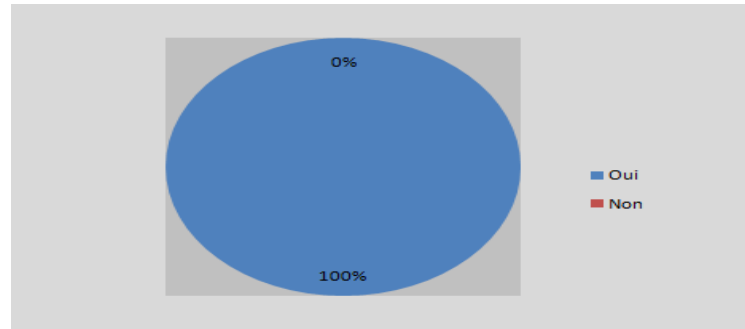
La visée de cette question est de savoir les années d'ancienneté. D'après les réponses collectées, nous remarquons que le nombre des enseignants expérimentés de plus de (50 %) est le même pour les enseignants de moins de 10 ans d'expérience. Celui-ci est dû à l'ancienneté de ces enseignants dans la même circonscription depuis 2008.

## Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire

### 1-Connaissance de la remédiation pédagogique

Les réponses	Oui	Non
Nombre d'enseignants	22	0
Pourcentage	100 %	0%

**Tableau n°5** : Connaissance de la remédiation pédagogique



**Figure n°5** : Connaissance de la remédiation pédagogique

#### Commentaire

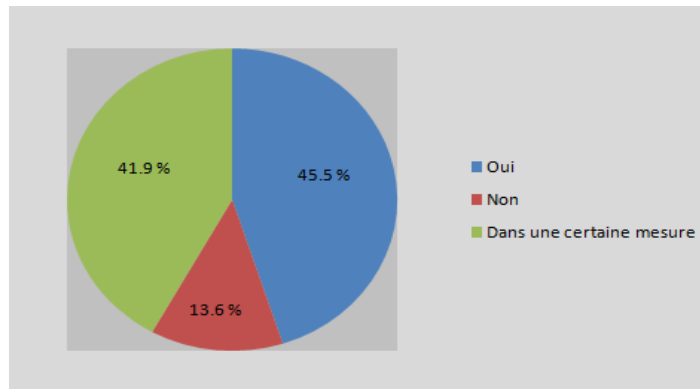
L'objectif de cette question est de savoir si la notion de la pédagogie différenciée est connue. D'après les réponses obtenues, nous constatons que tous les enseignants, soit 22 (100 %), connaissent cette notion, ce qui indique que les enseignants ont été formés à ce procédé pédagogique.

### 2- Difficultés pour appréhender les aspects de la remédiation pédagogique.

Les réponses	Oui	Non	Dans une certaine mesure
Nombre d'enseignants	10	3	9
Pourcentage	45,5 %	13,6 %	41,9 %

**Tableau n°6** : Difficultés pour appréhender les aspects de la remédiation pédagogique

## Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire



**Figure n°6** : Difficultés pour appréhender les aspects de la remédiation pédagogique

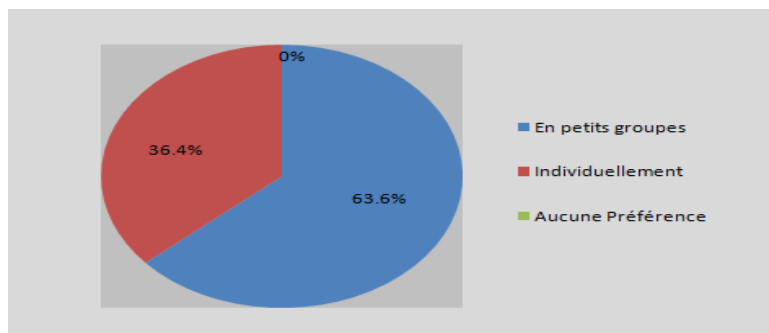
### Commentaire

Le but de cette question est de connaître si les enseignants ont rencontré des difficultés lors de l'application de la remédiation pédagogique. Selon les réponses collectées, presque la moitié de notre population, soit 10 enseignants (45 %) ont éprouvé des difficultés lors de l'application de cette nouvelle approche. 09 enseignants (40,9 %) ont répondu « Dans une certaine mesure » et 3 (13,6 %) ont répondu « Non », en raison de la nouveauté de cette approche.

### 3- Organisation appropriée des apprenants

Les réponses	En petits groupes	Individuellement	Aucune Préférence
Nombre d'enseignants	14	8	0
Pourcentage	63,6 %	36,4 %	0 %

**Tableau n°7** : Organisation appropriée des apprenants



**Figure n°7** : Organisation appropriée des apprenants

## Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire

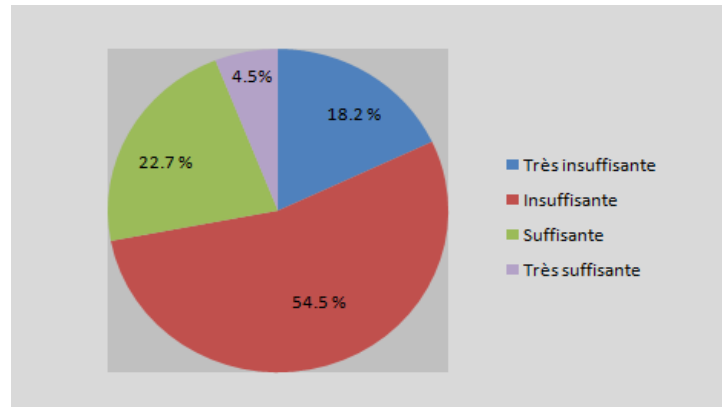
### Commentaire

La visée de cette question est de savoir l'organisation la plus adéquate pour les apprenants des catégories C et D D'après les réponses des enseignants, 14 d'entre eux, soit 36,6 %, préfèrent les petits groupes, tandis que 8 enseignants (36,4 %) optent pour l'organisation individuelle. Aucun enseignant n'a répondu « Aucune préférence ». Cela indique que la plupart des enseignants favorisent le travail en petits groupes et estiment qu'il est plus efficace.

### 4-Suffisance des séances de remédiation pour les apprenants

Les réponses	Très insuffisante	Insuffisante	Suffisante	Très suffisante
Nombre d'enseignants	4	12	5	1
Pourcentage	18,2 %	54,5 %	22,7 %	4,5 %

**Tableau n°8** : Suffisance des séances de remédiation pour les apprenants



**Figure n°8** : Suffisance des séances de remédiation pour les apprenants

### Commentaire

L'objectif de cette question est de savoir si une seule séance de remédiation par semaine est suffisante pour faire progresser les apprenants des catégories C et D. En observant la figure 8, nous constatons que la plupart des enseignants, soit 72,7 %, voient qu'une seule séance de remédiation par semaine est insuffisante et que les apprenants ont besoin de plusieurs séances. Alors que le reste des enquêtés, soit 27,3 %, déclarent qu'elle est suffisante.

## Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire

### 5- Utilité de la remédiation en début d'année

	Très utile	Utile	Neutre	Peu utile	Pas du tout utile
Nombre d'enseignant	7	6	1	4	3
Pourcentage	33,3 %	28 %	4,5 %	19 %	14,3 %

Tableau n°9 : Utilité de la remédiation en début d'année

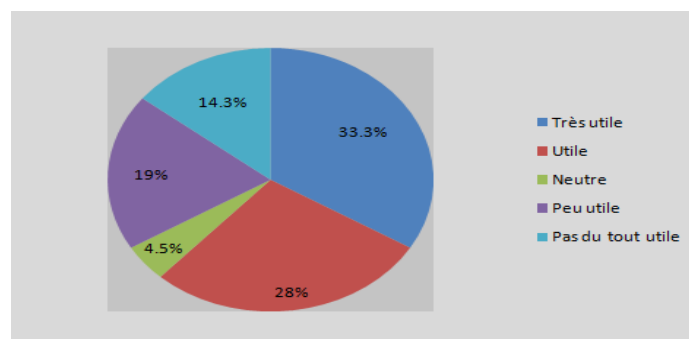


Figure n°9 : Utilité de la remédiation en début d'année

#### Commentaire

Le but de cette question est de connaître l'utilité de la remédiation effectuée en début d'année pour les catégories. Les données figurées sur le tableau 9, nous montrent que 13 enseignants, soit 61,3 %, considèrent la remédiation effectuée en début d'année pour les catégories C et D comme utile, tandis que sept d'entre eux ne voient pas cette utilité.

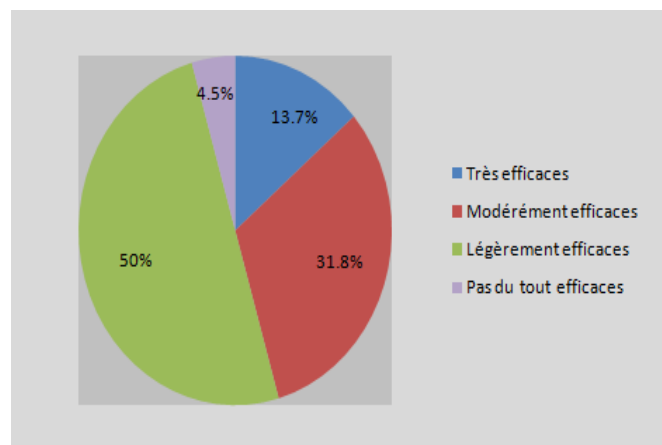
Ces résultats indiquent que la majorité des enseignants ont jugé la remédiation comme étant utile, reconnaissant ainsi sa valeur ajoutée pour soutenir la progression des apprenants des catégories C et D. Alors que l'avis d'un tiers des enseignants, qui considèrent son efficacité comme étant peu utile ou pas du tout utile, souligne la nécessité d'examiner de plus près les raisons motivant ces évaluations moins favorables, telles que les méthodes d'enseignement utilisées, la pertinence du contenu de la remédiation, ou encore les besoins spécifiques des apprenants.

## Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire

### 6- Efficacité des supports du manuel de 5<sup>e</sup> année primaire

Les réponses	Très efficaces	Modérément efficaces	Légèrement efficaces	Pas du tout efficaces
Nombre d'enseignants	3	7	11	1
Pourcentage	13,7 %	31,8 %	50 %	4,5 %

**Tableau n°10** : Efficacité des supports du manuel de 5e année primaire



**Figure n°10** : Efficacité des supports du manuel de 5e année primaire

#### Commentaire

La visée de cette question est de savoir l'efficacité des supports issus du manuel de 5<sup>ème</sup> année primaire pour ces catégories. D'après les données collectées, nous trouvons que 54,5 % des participants jugent les supports provenant du manuel de 5<sup>e</sup> année primaire peu efficaces. Cette perception s'explique par le fait que les textes utilisés sont tirés de revues et de livres français ou canadiens, ce qui ne les rend pas adaptés au contexte algérien. De plus, le vocabulaire utilisé est souvent étranger pour les élèves.

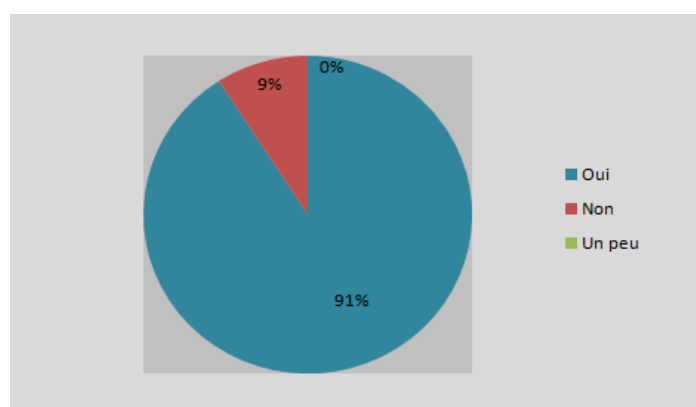
## Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire

---

### 7-Connaissance de la pédagogie différenciée.

Les réponses	Oui	Non	Un peu
Nombre d'enseignants	20	2	0
Pourcentage	90,9 %	9,1 %	0 %

**Tableau n°11** : Connaissance de la pédagogie différenciée



**Figure n°11**: Connaissance de la pédagogie différenciée

#### Commentaire

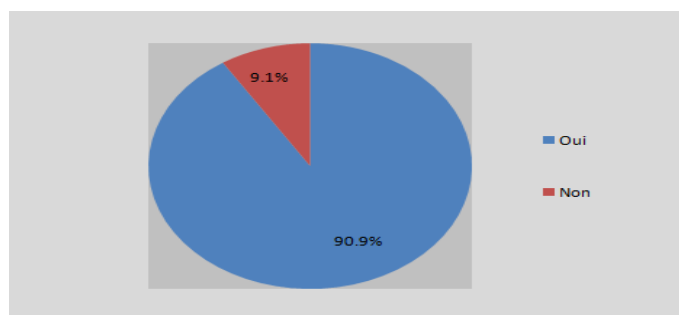
L'objectif de cette question est de savoir si les enseignants connaissent la notion de la pédagogie différenciée. L'analyse des réponses recueillies révèle que la grande majorité des enseignants, soit 90,9 %, affirment avoir une connaissance de la notion de « pédagogie différenciée ». Cette connaissance est le fruit de séminaires et de journées de formation organisés par les inspecteurs, qui insistent régulièrement sur l'importance de la pédagogie différenciée et des différentes méthodes d'adaptation des cours et des supports aux besoins des apprenants.

## Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire

### 8-avantagede l'intégration de cette pédagogie

Les réponses	Oui	Non
Nombre d'enseignants	20	2
Pourcentage	90,9 %	9,1 %

**Tableau n°12** : Avantage de l'intégration de la pédagogie différenciée



**Figure n°12** : Avantage de l'intégration de la pédagogie différenciée

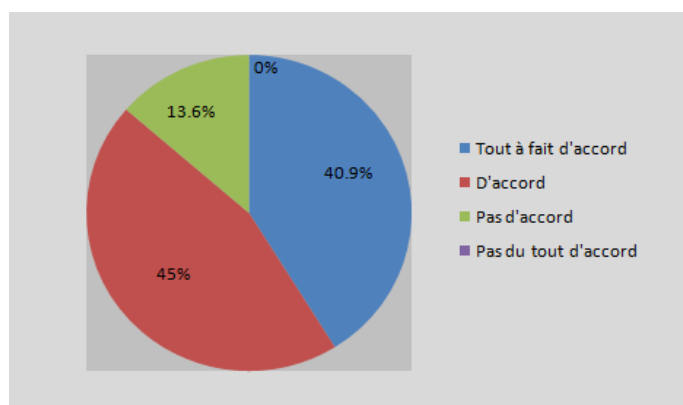
#### Commentaire

Le but de cette question est de déterminer si, selon les enseignants, l'intégration de cette pédagogie dans les séances de remédiation est avantageuse. Sur les 22 enseignants interrogés, 20 ont répondu « Oui » et deux enseignants (soit 9,1 %) ont répondu « Non ». Cela montre que la majorité des enseignants trouvent que l'intégration de la pédagogie différenciée dans la séance de remédiation est avantageuse.

### 9- Appropriation de la pédagogie différenciée

Les réponses	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Nombre d'enseignants	9	10	3	0
Pourcentage	40,9 %	45 %	13,6 %	0 %

**Tableau n°13** : Appropriation de la pédagogie différenciée



**Figure n°13 : Appropriation de la pédagogie différenciée**

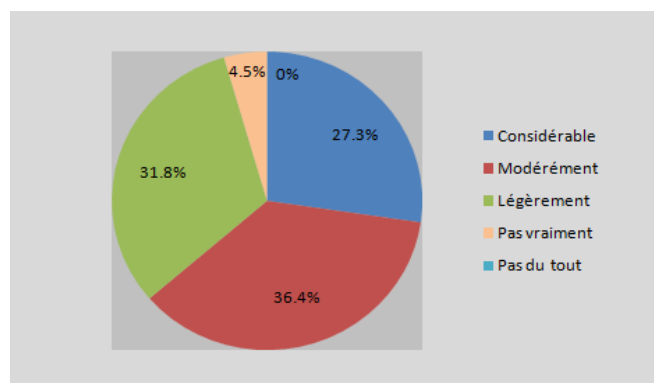
**Commentaire**

La visée de cette question est de savoir si la pédagogie différenciée est la plus appropriée pour la compréhension écrite. En se basant sur les données du tableau et de la figure 13, nous résumons que la majorité des enquêtés, avec un pourcentage de 85,9 %, pensent que la pédagogie différenciée soit la plus appropriée pour favoriser la progression en compréhension écrite.

**10- motivation des apprenants ciblés.**

Les réponses	Considérable	Modérément	Légèrement	Pas vraiment	Pas du tout
Nombre d'enseignants	6	8	7	1	0
Pourcentage	27,3 %	36,4 %	31,8 %	4,5 %	0 %

**Tableau n°14 : Motivation des apprenants ciblés**



**Figure n°14 : Motivation des apprenants ciblés**

## ***Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire***

---

### **Commentaire**

L'objectif de cette question est de déterminer si les enseignants ont remarqué une amélioration de la motivation chez les élèves ciblés. Parmi les répondants, six enseignants, soit 27,3 % ont indiqué une augmentation « considérable », huit enseignants, soit 36,4 % ont noté une augmentation « modérée », sept enseignants, soit 31,8 % ont signalé une augmentation « légère », un enseignant a répondu « pas vraiment » et aucun enseignant n'a répondu « pas du tout ». Il est à noter que la plupart des enseignants ont observé une augmentation modérée ou légère de la motivation chez les élèves ciblés. Ces réponses peuvent être attribuées à plusieurs facteurs, notamment les matériels pédagogiques de 5e année primaire, les méthodes d'enseignement utilisées et les besoins spécifiques des apprenants.

### **11- points de vue sur la décision du Ministère concernant la remédiation pédagogique**

Les enseignants ont répondu comme suit :

- « Je pense que cette remédiation influence positivement sur la rentabilité de ces apprenants. »
- « Elle est bien, mais malheureusement programmée surtout pour le choix des textes et que les élèves sont mélangés A.B.C.D. ensemble. C'est difficile de cibler les catégories C et D. »
- « Il faut que cette remédiation soit à la fin du cycle primaire avant que l'élève passe au cycle moyen. La remédiation dans ce cycle sera plus efficace en mettant l'accent sur le côté psychologique de l'élève. »
- « Je vois que la remédiation pédagogique est très importante pour les apprenants et les enseignants à condition qu'elle ait un temps de plus. »
- « N'est pas efficace et perte du temps. »
- « Un peu retard. »
- « Pour moi, je pense qu'il est illogique de remédier des apprenants évalués par un autre professeur et par des paramètres différents et dans des conditions inconnues. »
- « Elle est très efficace pour la motivation des apprenants qui trouvent des difficultés lors de l'acquisition des compétences. »
- « Tout à fait d'accord. »

## ***Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire***

---

- « Un pas très efficace qui nous permet de remédier aux lacunes constatées. »
- « Pour moi il ne faut pas cerner la remédiation dans les deux premières semaines de la rentrée. »
- « Je suis d'accord avec »
- « C'est une bonne décision. »
- « Très importante si elle est appliquée avec transparence. »
- « Je suis tout à fait d'accord. »
- « Compter efficace si on prend en charge les élèves des catégories C et D. »
- « Chemin sans issue. »
- « Je crois que c'était une très bonne décision, car cette remédiation a aidé l'enseignant à se renseigner du niveau des apprenants et surtout de cibler les bons objectifs d'apprentissage afin d'orienter les élèves moins doués. »

### **IV-3- Synthèse**

L'analyse approfondie des résultats obtenus démontre que la plupart des enseignants ont été formés à la remédiation pédagogique, mais tant qu'elle est une nouvelle décision, ils éprouvent des difficultés lors de l'application de cette nouvelle approche. Concernant l'organisation la plus adéquate pour les apprenants des catégories C et D, les enseignants privilégient le travail en petits groupes, considérant cette méthode comme plus efficace pour stimuler la progression des apprenants.

Cependant, une seule séance de remédiation par semaine est jugée insuffisante pour les apprenants de ces catégories. Les enseignants déclarent qu'ils ont besoin de plusieurs semaines pour identifier correctement leurs lacunes. Il est ainsi souligné que cette approche serait plus efficace si elle était au cœur du programme de cette année plutôt que celui de l'année précédente.

L'utilisation de supports non adaptés au contexte algérien entraîne de nouvelles difficultés de compréhension chez les apprenants. Ainsi, l'utilisation de supports ajustés à leur niveau jouerait un rôle primordial dans la remédiation et l'amélioration de leur compréhension de l'écrit.

## *Chapitre IV : Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête Par Questionnaire*

---

Les enseignants sont bien familiarisés avec la pédagogie différenciée, grâce à divers séminaires et formations dirigés par les inspecteurs, qui mettent constamment en avant cette approche et les différentes manières d'adapter les cours et les supports aux niveaux des élèves. C'est pourquoi ils considèrent que l'intégration de cette méthode est avantageuse, efficace et la plus adaptée pour faire progresser les élèves des catégories C et D dans la compréhension écrite.

Les opinions des enseignants concernant la décision du ministère de mettre en place des séances de remédiation pédagogique étaient divergentes. Certains estiment que cette remédiation a un impact positif sur la performance des élèves, tandis que d'autres pensent qu'elle est efficace mais mal planifiée, notamment en ce qui concerne le choix des textes et le regroupement des élèves des différentes catégories (A, B, C, D) ensemble, ce qui rend difficile le ciblage spécifique des catégories C et D. Cependant, certains sont d'avis qu'elle est efficace, mais nécessite quelques ajustements.

En conclusion, l'intégration de la remédiation pédagogique dans la compréhension de l'écrit s'avère efficace pour les apprenants des catégories C et D. En effet, les résultats de l'expérimentation et du questionnaire confirment notre hypothèse de départ, selon laquelle l'intégration de la pédagogie différenciée améliore considérablement la compréhension de l'écrit chez ces apprenants.

**CHAPITRE V**  
**ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**  
**DEL'EXPÉRIMENTATION**

## ***Chapitre V : Analyse Et Interprétation Des Résultats De L'expérimentation***

---

Dans le but de la mettre en œuvre et de vérifier les hypothèses de notre recherche selon lesquelles la pédagogie différenciée joue un rôle efficace dans la remédiation de la compétence de compréhension de l'écrit, nous avons opté pour une expérimentation qui s'est déroulée en 6 séances.

### **V-1- L'objectif de l'expérimentation**

Notre objectif dans cette étude est d'améliorer la compréhension de l'écrit chez les élèves des catégories C et D en utilisant la pédagogie différenciée pour les conduire vers les niveaux A et B. Pour ce faire, nous avons suivi plusieurs étapes, incluant un diagnostic initial, l'identification des compétences en compréhension de l'écrit, la planification des séances, la mise en œuvre des activités pédagogiques, et enfin l'évaluation, en intégrant à la fois des interventions de remédiation différée et immédiate.

### **V-2-Présentation du terrain**

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons choisi l'école fondamentale Ben Nacer Boubaker située à la ville de Taghzout.

### **V-3- Description de l'échantillon**

Nous avons mis en œuvre notre expérimentation sur un total de 15 apprenants répartis en trois groupes, deux groupes de la catégorie C, comprenant chacun 5 apprenants, ainsi qu'un groupe de la catégorie D, également composé de 5 apprenants.

### **V-4-Présentation de l'expérience**

Dans le but d'améliorer la compétence de la compréhension de l'écrit des apprenants de 1<sup>ère</sup> AM des catégories C et D, nous avons procédé à 6 séances de compréhension écrite :

#### **1. La première séance de pré-test**

Elle consiste en un texte et des questions authentiques du manuel scolaire de la séquence qui s'intitule « J'explique l'importance de manger convenablement : l'illustration » dans une séance de compréhension de l'écrit. La séance s'est déroulée sans utiliser la langue maternelle et la pédagogie différenciée a permis de découvrir les lacunes et les besoins des apprenants dans un travail de groupe, suivant des critères bien déterminés :

1. La compréhension des mots
2. La prononciation correcte des consonnes et des voyelles.
3. La liaison entre les lettres et les mots lors de la lecture.
4. La compréhension du sens d'un texte écrit.
5. L'élargissement et le développement du vocabulaire, ainsi que l'acquisition d'autres compétences langagières.

### **2. La deuxième séance**

Elle s'appuie sur un texte adapté au niveau des apprenants avec des activités de compréhension et de lecture en utilisant la différenciation successive. Cette dernière repose sur l'intégration des activités de diverses méthodes : en utilisant l'illustration, les images, l'explication gestuelle... Elle vise à remédier aux lacunes identifiées dans la première séance, telles que les difficultés de compréhension des mots et de prononciation des lettres chez les apprenants de deux catégories C et D. L'accent est mis sur chaque apprenant individuellement.

### **3. La troisième séance**

Elle consiste à utiliser un autre texte adapté dans le même champ lexical (l'alimentation) en employant la différenciation de rôle : nous attribuerons les rôles en tenant compte des compétences et des besoins individuels de chacun dans le but de les développer à travers différentes activités : questions de compréhension illustrées adaptées au niveau des apprenants ainsi que des activités de répétition visant à fixer les nouvelles compétences.

### **4. La quatrième séance**

Elle implique également l'utilisation d'un autre texte adapté au niveau des apprenants des catégories C et D, en recourant à la différenciation par la tâche. Des activités personnalisées et adaptées sont proposées en fonction des besoins individuels évalués afin de développer la compétence de compréhension des mots et de lecture chez les apprenants. Cela se fait à travers l'emploi d'illustrations, de l'explication et de la répétition.

### **5. La cinquième séance**

Cette séance requiert l'emploi d'un autre texte adapté au niveau des apprenants des catégories C et D en recourant à la diversification méthodique susceptible de répondre à la diversité des apprenants ainsi qu'à la différenciation par interaction avec une co-évaluation. Cette approche consiste à utiliser des activités qui favorisent les échanges d'idées et l'interaction entre les apprenants dans le but de développer leurs connaissances.

### **6. La sixième séance de post-test**

Cette séance vise à évaluer la progression de la compétence de la compréhension de l'écrit chez les apprenants des catégories C et D. Nous avons utilisé le même texte authentique que lors de la première séance, mais avec des activités et des questions adaptées en mettant en œuvre la pédagogie différenciée. Cela inclut l'usage des illustrations, des explications, des images, des dessins, de gestes et de répétitions. Pour l'évaluation, nous avons appliqué les mêmes critères que lors de la séance de pré-test (*voir supra*).

Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse selon laquelle l'intégration de la pédagogie différenciée joue un rôle efficace dans la remédiation pédagogique des apprenants des catégories C et D et vu que l'enseignant face à l'hétérogénéité de sa classe doit accompagner tous ses apprenants individuellement vers un même objectif, nous avons fait une expérimentation de 06 séances, commençant par une séance de pré-test suivie par 04 séances de remédiation en utilisant la pédagogie différenciée, et terminant par une séance de post-test dans le but d'évaluer les résultats de l'expérience.

**Fiches des leçons de compréhension écrite**

**Fiche N°1 : Pré-test.**

-**Séquence 2** : J'explique l'importance de manger convenablement.

"Comprendre et produire une explication : l'illustration"

-**Activité** : Remédiation pédagogique.

-**Compétence** : Compréhension de l'écrit.

-**Objectif** : l'apprenant sera capable de :

- Lire et comprendre un texte explicatif.

- Connaitre la structure d'un texte explicatif.

-**Durée** : 1 heure.

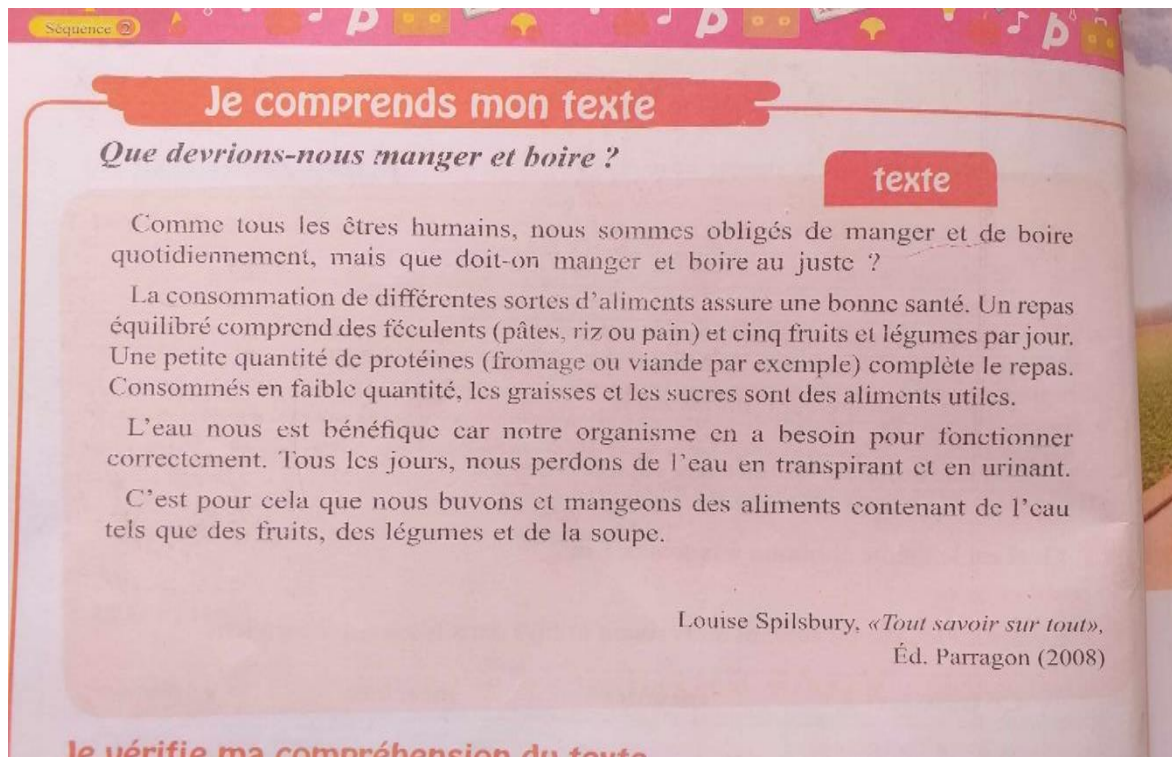
-**Support** : Manuel scolaire p. 36

-**Titre** : « Que devrions-nous manger et boire ? ».

-**Matériel** : tableau, livre, cahier.

**Déroulement de la leçon**

**Texte :**



**Mise en train :**

**Q/**Que doit-t-on faire pour être en bonne santé ?

**R/**Expression libre.

**Une première lecture :** Les éléments périphériques

**Q/**Quel est le titre de ce texte ?

**R** « Que devrions-nous manger et boire ? »

**Q/**Qui est l'auteur du texte ?

**R/**Louis Spilsbury.

**Q/**Quelle est la source du texte ?

**R/** « Tout savoir sur tout ».Ed. Parragon (2008)

**Q/**Combien y a-t-il de paragraphes ?

**R/**Il y a trois paragraphes.

**Q/**Que vois-tu sur l'illustration. P 37 ?

**R/**Des aliments.

**Après une lecture silencieuse :**

**Q/**Quelles sont les catégories d'aliments citées dans le 2<sup>e</sup> paragraphe ?

**R/**Des féculents et des protéines.

**Q/**Quels sont les aliments que l'on consomme à chaque repas ?

**R/** cinq légumes et fruits par jour.

**Exploitation du texte :**

**Q/**Dans le 3<sup>e</sup> paragraphe, l'eau est présentée comme bénéfique à notre organisme.

Explique pourquoi.

**R/**Car notre organisme en a besoin pour fonctionner correctement.

**Q/**Quels sont les éléments qui contiennent de l'eau ?

**R/**Les oranges, les soupes...

**Q/**Relève dans le texte des exemples de protéines et de féculents.

**R/**Protéines comme la viande, le fromage / Féculents comme les pâtes et le riz.

**Q/**Qu'est-ce qui est à consommer en faible quantité ?

**R/**Les aliments à consommer en faible quantité sont les graisses et les sucreries.

**Synthèse**

**Complète par** : éviter, d'aliments, santé, saine.

L'alimentation **saine** assure la bonne **santé**. Ce texte précise les catégories **d'aliments** à prendre et celles à **éviter**.

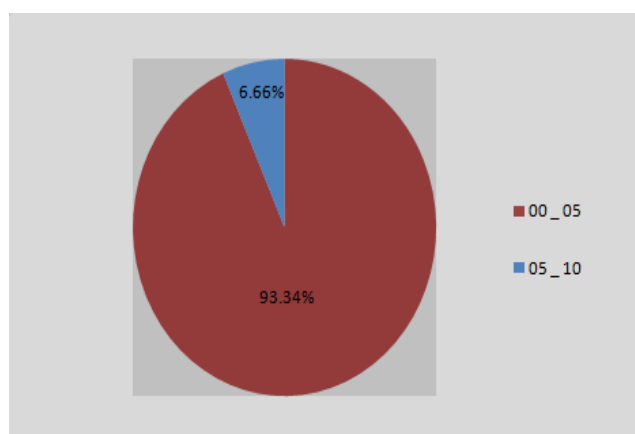
Afin d'évaluer la progression des apprenants nous nous sommes basés sur les critères cités supra.

**Tableau de résultats :**

**Tableau n°15** : Notes obtenues par les apprenants au pré-test

Les apprenants	Groupe et catégorie	Critère N°01	Critère N°02	Critère N°03	Critère N°04	Critère N° 05	Note obtenue sur 10
Fatima	1 (c)	0,5	0,5	00	00,5	00	01,5
Imane	1 (c)	01,5	01	00,5	00,5	00,5	04
Istabrak	1 (c)	01,5	01	00,5	01	00,5	04,5
Zineb	1 (c)	00,5	00,5	01	00,5	00,5	03
Manar	1 (c)	00,5	00,5	01	01	00,5	03,5
Ahmed	2 (c)	01	01	01	00,5	01	04,5
Said	2 (c)	00,5	01	00,5	00,5	00,5	03
Mohamed	2 (c)	00,5	00,5	00,5	00,5	00	01,5
Anis	2 (c)	01	01,5	01	01	01	05,5
Bilal	2 (c)	00,5	00,5	00,5	00,5	00,5	02,5
Inas	3 (d)	00	00,5	00	00	00	00,5
Khouloud	3 (d)	00,5	00,5	00	00	00	01
Hadda	3 (d)	00,5	00	00,5	00,5	00	01
Karima	3 (d)	00,5	00,5	00,5	00	00	01,5
Aicha	3 (d)	00,5	00,5	00	00,5	00	01,5

**Figure n°15** : Résultats du pré-test



### **Analyse et interprétation des résultats du pré-test**

Il s'agit d'une séance de remédiation pédagogique de la compréhension de l'écrit à l'aide d'un texte authentique extrait du manuel scolaire à la page 36, intitulé « Que devrions-nous manger et boire ? ». Les questions de compréhension venaient du manuel. L'explication était ordinaire, sans présenter de particularités, sans recourir à la langue maternelle ni à des méthodes pédagogiques spécifiques.

En observant le tableau 1, nous constatons que la majorité des apprenants, soit 93,34 % ont une moyenne inférieure à 05/10, alors que 6,66 % ont une moyenne supérieure à 05/10. Au cours de cette séance, nous avons identifié plusieurs difficultés rencontrées par les apprenants, notamment une lecture altérée due à des confusions entre les consonnes et les voyelles, une mauvaise prononciation, et une participation limitée causée par une incompréhension du texte, en particulier de certains termes techniques difficiles pour les apprenants des catégories C ou D, ainsi que par certaines questions nécessitant un vocabulaire plus étendu. De plus, les apprenants ne sont pas habitués à lire en raison de leur timidité et de leur peur de commettre des erreurs, ce qui se traduit par des réponses souvent incorrectes dues à une mauvaise compréhension des mots et une motivation faible.

**Fiche N°02**

--**Séquence2** : J'explique l'importance de manger convenablement.

"Comprendre et produire une explication : l'illustration"

**-Activité** : Remédiation pédagogique

**-Compétence** : Compréhension de l'écrit.

**-Objectif** : l'apprenant sera capable de :

- Lire et comprendre un texte explicatif
- Connaitre la structure d'un texte explicatif.
- Utiliser la technique de la pédagogie différenciée tout au long de la leçon.
- Enrichir le vocabulaire de l'alimentation.

**-Durée** : 1 heure.

**-Support** : Texte adapté.

**-Titre** : « Une alimentation saine ».

**-Matériel** : tableau, texte adapté (des photocopies distribuées aux apprenants), des images, des objets.

**Déroulement de la leçon**

**Texte :**

**Une alimentation saine**

Bien manger est essentiel pour le bon fonctionnement du corps. Pour rester en bonne santé, notre organisme a besoin d'une variété d'aliments riches en vitamines.

Ces dernières nous aident à avoir plus d'énergie et à lutter contre les infections et les maladies.

*Texte adapté*

## Chapitre V : Analyse Et Interprétation Des Résultats De L'expérimentation

### Mise en terrain :

Une lecture balayage du texte : (première lecture).

Q/Quel est le titre du texte ?

R/Une alimentation saine.

Q/Combien y a-t-il de paragraphes ?

R/Il y a : - 02 paragraphes.

-01 paragraphe.

-03 paragraphes. (Choisis la bonne réponse).

### Phase de remédiation :

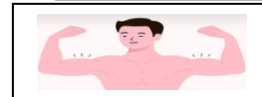
**Activité N° 1 :** Lis le texte puis relie par une flèche la bonne réponse :

-Pour rester en bonne santé.

-Riche en vitamines veut dire...

-Une personne obèse.

-Une personne musclée.



**Activité N°2 :** Lis le texte puis colorie les légumes et les fruits que tu connais dans chaque assiette avec la couleur qui convient et nomme chacun d'eux : banane- ananas- tomate...



**Activité N°3 :** Lis le dernier paragraphe puis réponds à la question : Que doit-on faire pour lutter contre les infections et les maladies ? (Choisis la bonne réponse)



Manger n'importe quoi Manger et boire convenablement

**Activité N°4 :** Lis le texte puis complète le paragraphe ci-dessous par le mot qui convient :

-bon – bien- rester- variété- riches – santé.

-.....manger est essentiel pour le .....fonctionnement du corps. Pour .....en bonne .....notre organisme a besoin d'une .....d'aliments .....en vitamines.



**Fiche N°03**

**-Séquence 2 :** J'explique l'importance de manger convenablement.

"Comprendre et produire une explication : l'illustration"

**-Activité :** Remédiation pédagogique

**-Compétence :** Compréhension de l'écrit.

**-Objectif :** l'apprenant sera capable de :

- Enrichir encore plus le vocabulaire de l'alimentation.
- Déchiffrer encore mieux les consonnes et les voyelles.
- Oraliser les mots en vue d'une répétition pour fixer les nouvelles connaissances.
- Comprendre encore mieux les mots et le texte écrit.
- Relier les mots écrits aux illustrations pour développer la compétence de la compréhension chez les apprenants de catégories C et D.

**-Durée :** 1 heure.

**-Support :** Texte adapté.

**-Titre :** "Pour rester en bonne santé".

**-Matériel :** tableau, texte adapté (des photocopies distribuées aux apprenants et au tableau), des chapeaux de têtes, des gobelets, des images.

**Déroulement de la leçon**

**Texte :**

**Pour rester en bonne santé**

Pour grandir, on a besoin de manger et boire. Mais que doit-on manger et boire ?

Prendre un repas équilibré assure une bonne santé. Un repas bénéfique contient des féculents comme le pain, le riz et les pâtes, des fruits, des légumes, du fromage, de la viande et de l'eau.

Pour rester en bonne santé, on doit manger et boire convenablement.

*Texte adapté*

## Chapitre V : Analyse Et Interprétation Des Résultats De L'expérimentation

### Mise en situation :

Une lecture balayage du texte : (première lecture).

Q/Quel est le titre du texte ?

R/Pour rester en bonne santé

Q/Combien y a-t-il de paragraphes ?

R/Il y a : -02 paragraphes.

-01 paragraphe.

-03 paragraphes. (Choisis la bonne réponse).

### Phase de remédiation :

**Activité N°1 :** Lis le texte puis choisis et mets les légumes et les fruits dans la corbeille qui convient :



Orange  
carotte



p.de terre



banane



pomme



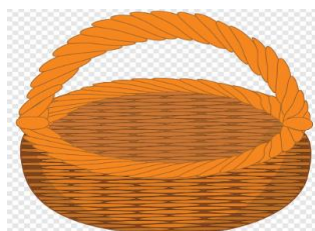
tomate



Ananas



oignon



Corbeille de fruits



Corbeille de légumes

**Activité N°02 :** Chaque apprenant porte un chapeau sur lequel est écrite une phrase du texte. En participant à un jeu de rôles, chacun doit lire la phrase de son camarade en utilisant le pronom personnel "je", puis l'écrire dans son cahier :

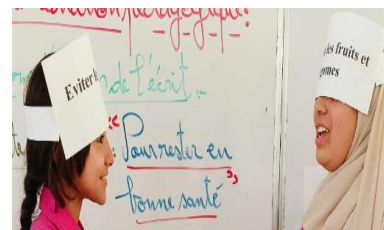
1-Manger convenablement.

2-Boire 2 litres d'eau chaque jour.

3-Bien laver les fruits et les légumes.

4-Eviter la malbouffe.

5-Eviter les sucreries.



## ***Chapitre V : Analyse Et Interprétation Des Résultats De L'expérimentation***

---

**Activité N°3** : Lis le texte puis choisis et réponds à une question sous les gobelets :

1-On a besoin de quoi pour rester en bonne santé ?

2-Un repas équilibré contient de .....

3-Des féculents comme .....



**Synthèse** : Complète le paragraphe avec le mot qui convient : le pain- santé- bénéfique- équilibré.

Prendre un repas .....assure une bonne ..... Un repas .....contient des féculents comme ....., le riz, des fruits et des légumes.

### **Analyse et interprétation**

Dans cette séance de remédiation pédagogique de compréhension de l'écrit, nous avons utilisé la différenciation de rôle. Le but principal de cette séance est de faire progresser individuellement les apprenants et d'améliorer leur compétence de lecture et de compréhension d'un texte écrit. A l'aide d'un texte adapté à leur niveau et d'activités ludiques et motivantes, la remédiation se déroule dans un contexte d'amusement et de jeu, favorisant ainsi l'engagement et le plaisir d'apprendre.

Au cours de cette séance, une amélioration significative a été observée dans la distinction entre les consonnes et les voyelles, en particulier chez les apprenants de la catégorie D. Désintéressés au début de la lecture, ces apprenants ont progressivement changé d'attitude grâce à l'introduction d'activités ludiques qui leur permettaient de lire pour s'amuser et de gagner en compétence en lecture. Ils ont désormais la capacité de lire deux phrases au lieu d'une seule, ce qui témoigne d'une progression dans leurs compétences en lecture.

Par ailleurs, les apprenants de la catégorie C se sont distingués par leur capacité à poser des questions pertinentes sur le thème abordé. Leur participation s'est également améliorée, ce qui suggère un enrichissement de leur vocabulaire lié à l'alimentation et une motivation croissante pour participer activement aux activités.

**Fiche N°4**

**-Séquence2** : J'explique l'importance de manger convenablement.

"Comprendre et produire une explication : l'illustration"

**-Activité** : Remédiation pédagogique

**-Compétence** : Compréhension de l'écrit.

**-Objectif** : l'apprenant sera capable de :

-Utiliser la différenciation par la tâche.

-Améliorer la prononciation des consonnes et des voyelles.

-Prononcer correctement les groupes de voyelles : ai – au – ou.

-Déchiffrer les lettres pour améliorer la lecture en vue de la compréhension de l'écrit.

-Améliorer la compréhension des mots et du sens du texte.

-Enrichir le vocabulaire de l'alimentation.

**-Durée** : 1 heure.

**Support** : Texte adapté.

**-Titre** : « Les fruits et les légumes ».

**-Matériel** : tableau, texte adapté (des photocopies distribuées aux apprenants).

**Déroulement de la leçon**

**Texte :**

**Les fruits et les légumes**

Pourquoi est-il conseillé de manger cinq (05) fruits et légumes par jour ?

Les légumes et les fruits sont remplis de vitamines et de minéraux qui sont nécessaires au bon fonctionnement de l'organisme. Ils apportent de l'énergie et aident à lutter contre de nombreuses maladies comme le diabète et l'excès de cholestérol.

Il est conseillé de manger au moins cinq fruits et légumes par jour pour satisfaire les besoins de l'organisme en vitamines, minéraux et fibres.

*Texte adapté*

## Chapitre V : Analyse Et Interprétation Des Résultats De L'expérimentation

### Mise en situation :

-Une lecture balayage du texte : (première lecture).

Q/Quel est le titre du texte ?

R/Les fruits et les légumes.

Q/Combien y a-t-il de paragraphes ?

R/Il y a :

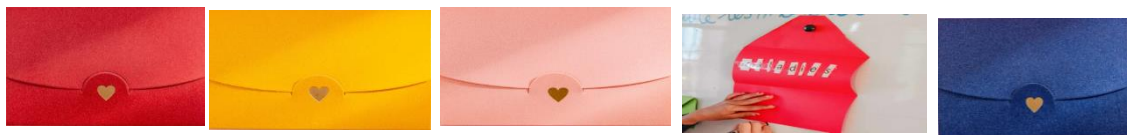
-01paragraphe.

-02 paragraphes-03 paragraphes. (Choisis la bonne réponse).

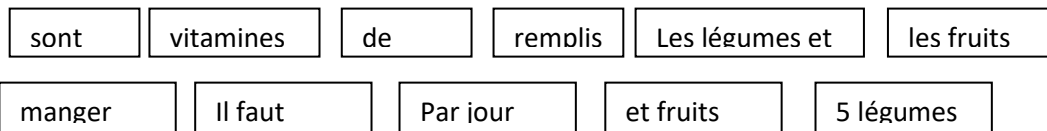
### Phase de remédiation :

**Activité N°1:** Lis le texte puis lis les consonnes et les voyelles trouvées dans les enveloppes afin de construire des mots pour les lire :

Vitamines- minéraux- maladies- alimentation- bonne santé.



**Activité N°2:** Lis le texte puis mets ces mots dans les locomotives qui conviennent du train afin de construire une phrase utile.



Train N°1 :



Train N°2 :



**Activité N°3:** En créant un cercle avec cinq apprenants, chacun lit tour à tour une phrase du texte.

- Le premier paragraphe pour le premier groupe de catégorie D.

- Le deuxième paragraphe pour le deuxième groupe de catégorie C.



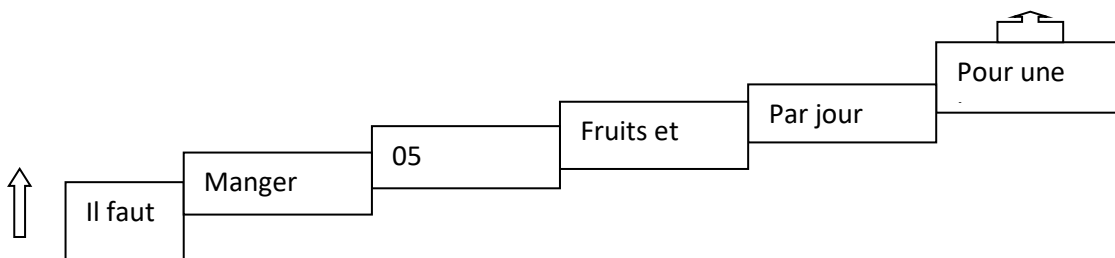
## ***Chapitre V : Analyse Et Interprétation Des Résultats De L'expérimentation***

---

-Le troisième paragraphe pour le troisième groupe de catégorie C.

**Synthèse :** Remplis les carrés de l'escalier pour monter vers la petite maison : manger- il faut- fruits et

Légumes- par jour- pour une bonne santé- 5.



### **Analyse et interprétation**

Il s'agissait d'une séance de remédiation pédagogique de compréhension de l'écrit. Dans cette séance, nous avons employé la différenciation par la tâche dans le but de combler les lacunes et les besoins identifiés lors des séances précédentes. Cette approche s'est effectuée à l'aide d'un texte adapté et des activités personnalisées, conçues pour stimuler la motivation et le plaisir d'apprendre de manière individualisée.

Lors de cette séance, nous avons noté d'une part une amélioration significative dans la capacité des apprenants à distinguer les consonnes des voyelles. D'autre part, ils peuvent lire désormais trois phrases sans difficulté. Une participation active a été observée, stimulée par les activités proposées.

Nous avons constaté ainsi, que six apprenants de la catégorie C ont progressé vers le niveau de la catégorie B, tandis qu'un apprenant de la catégorie D a progressé vers le niveau de la catégorie C.

À la fin de cette séance, une amélioration générale a été constatée dans les compétences en lecture, en vocabulaire, en grammaire, en orthographe et en rédaction.

**Fiche N°5**

**-Séquence 2** : J'explique l'importance de manger convenablement.

"Comprendre et produire une explication : l'illustration"

**-Activité** : Remédiation pédagogique

**-Compétence** : Compréhension de l'écrit.

**-Objectif** : l'apprenant sera capable de :

-Utiliser la différenciation par interaction et la co-évaluation.

-Déchiffrer les consonnes et les voyelles.

- Prononcer correctement les voyelles attachées.

-Améliorer la prononciation des consonnes et des voyelles.

-Favoriser la liaison entre les mots et les images illustrées afin de simplifier la compréhension.

-Enrichir davantage le vocabulaire lié à l'alimentation pour parvenir à la compréhension du texte.

**-Durée** : 1 heure/-**Support** : Texte adapté. -**Titre** : "L'obésité, quelles causes ?".

**-Matériel** : tableau, texte adapté(des photocopies distribuées aux apprenants et au tableau).

**Déroulement de la leçon**

**Texte**

**Obésité, quelles causes ?**

La mauvaise alimentation conduit à des maladies telles que l'obésité. Quelles sont les causes de cette maladie ?

D'abord, les aliments gras comme les graisses, les aliments sucrés comme les bonbons et le chocolat.

Également, la malbouffe qui contient beaucoup de calories, du sucre blanc raffiné, du sel et de farine blanche. Elle peut donner du cholestérol à cause des graisses saturées.

Enfin, manger des repas peu équilibrés cause souvent une prise de poids.

Finalement, pour éviter l'obésité, il faut consommer des repas équilibrés, riches en vitamines et éviter les graisses et les sucreries.

**Texte adapté**

## ***Chapitre V : Analyse Et Interprétation Des Résultats De L'expérimentation***

---

### **Mise en terrain :**

-Une lecture balayage du texte : (première lecture).

**Q/**Quel est le titre du texte ?

**R/**Obésité, quelles causes ?

**Q/**Combien y a-t-il de paragraphes ?

**R/**Il y a : -03 paragraphes.

-01 paragraphe.

-05 paragraphes. (Choisis la bonne réponse).

### **-Phase de remédiation :**

**Activité N°1 :** Vous avez des boîtes qui contiennent des consonnes et des voyelles, lis-le texte puis réponds à la question en plaçant les consonnes et les voyelles qui conviennent afin de construire la bonne réponse :

**1-**Quelles sont les deux maladies citées dans le texte ?

**2-**On mange et boit convenablement pour assurer .....

**3-**La bonne ..... assure une bonne santé.

**Activité N°2 :** Vous avez un jeu de lettres, construis les mots suivants : maladie- santé- diabète- obésité- alimentation.

**Activité N°3 :** sortir de la classe pour se rendre au jardin de l'école, puis former un cercle avec cinq apprenants et chacun lit deux phrases du texte.



## ***Chapitre V : Analyse Et Interprétation Des Résultats De L'expérimentation***

---

**Synthèse** : Complète par les mots que vous avez déjà rencontrés :

-bonne santé- maladies- alimentation- diabète- obésité.

-L'.....et le.....sont des .....

qui nous menacent à cause de la mauvaise .....

Nous devons consommer des repas équilibrés pour conserver une.....

### **Analyse et interprétation**

Dans cette séance de remédiation pédagogique, nous avons utilisé la différenciation par interaction et la co-évaluation afin de faire progresser les apprenants dans la compréhension de l'écrit en leur proposant un texte et des activités adaptés à leurs lacunes et à leurs besoins.

Durant cette séance, une nette amélioration a été constatée dans la capacité des apprenants à distinguer les consonnes des voyelles, ce qui a entraîné une meilleure prononciation des lettres et une compréhension facile des mots. Les apprenants, pleins de motivation, parviennent désormais à lire quatre phrases sans difficulté.

De plus, nous avons observé un enrichissement du vocabulaire lié à l'alimentation. L'atmosphère positive et collaborative qui s'est dégagée lors de la co-évaluation et des interactions entre les apprenants les a incités à fournir des réponses correctes avec confiance.

**Fiche N°6**

**-Séquence 2** : J'explique l'importance de manger convenablement.

"Comprendre et produire une explication : l'illustration"

**-Activité** : Remédiation pédagogique

**-Compétence** : Compréhension de l'écrit.

**-Objectif** : l'apprenant sera capable de :

-Enrichir davantage le vocabulaire lié à l'alimentation.

-Améliorer sa capacité à déchiffrer les consonnes et les voyelles.

- Renforcer sa compréhension des mots et du texte écrit.

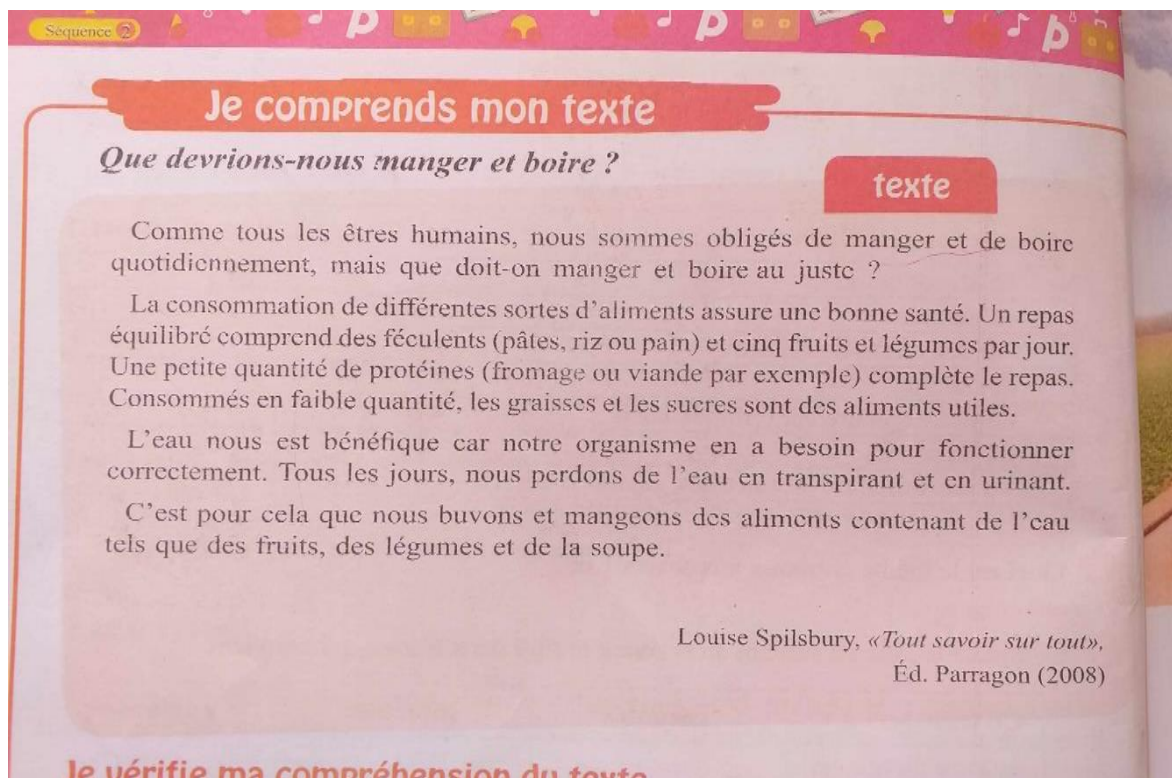
-Établir des liens entre les mots écrits et les illustrations

**-Durée** : 1 heure. /-Support : Manuel scolaire p. 36/Titre : "Que devrions-nous manger et boire ?".

**-Matériel** : tableau, texte adapté (des photocopies distribuées aux apprenants et au tableau), des chapeaux de têtes, des gobelets.

**Déroulement de la leçon**

**Texte**



**Phase de remédiation :**

**Activité N°1 :** Lis le texte puis choisis une enveloppe qui contient des consonnes et des voyelles, associe-les entre elles pour construire un mot du texte : maladies- obésité- minéraux- alimentation.



**Activité N°2 :** Lis le texte puis choisis et réponds à une question sous les gobelets :

- 1-Quels sont les aliments cités dans le deuxième paragraphe ?
- 2-Quels sont les aliments que l'on consomme à chaque repas ?
- 3 -Cite quelques aliments qui contiennent de l'eau.



**Activité N°03 :** Lis le texte puis réponds aux questions derrière les portes :

- 1-Quels sont les aliments à consommer en faible quantité ?
- 2-Relève dans le texte un exemple de protéine.
- 3-Relève dans le texte un exemple de féculent.



**Synthèse :** Voici quelques exemples de réponses aux questions des 02 activités précédentes :

- 1-Les aliments cités dans le deuxième paragraphe sont : riz, pain.
- 2-Les aliments que l'on consomme à chaque repas sont les protéines et les féculents.
- 3-Quelques aliments qui contiennent de l'eau : l'orange, les soupes...

## Chapitre V : Analyse Et Interprétation Des Résultats De L'expérimentation

4-Les aliments à consommer en faible quantité sont les graisses et les sucreries.

5-Un exemple de protéine : la viande.

6-Un exemple de féculent : les pâtes.

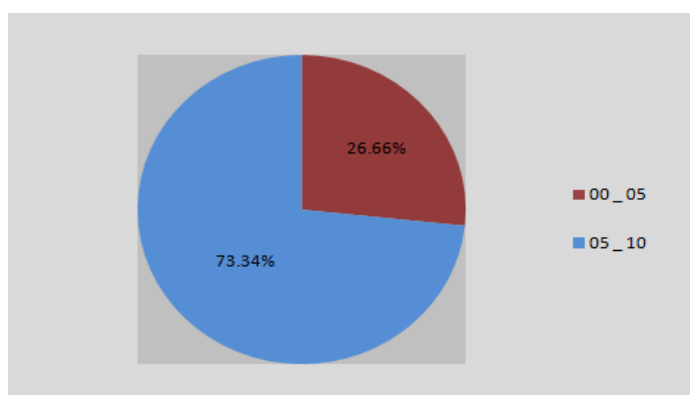
### Evaluation

En analysant les réponses des apprenants et en suivant les mêmes critères que lors du pré-test, nous avons trouvé les résultats suivants :

### Tableau de résultats

Les apprenants	Groupe et catégorie	Critère N°01	Critère N°02	Critère N°03	Critère N°04	Critère N°05	Note obtenue sur 10
Fatima	1 (c)	01	01	01	02	01	06
Imane	1 (c)	02	01,5	01	01,5	01	07
Istabrak	1 (c)	02	01,5	01	01,5	01	07
Zineb	1 (c)	01,5	01,5	01,5	01	01	06,5
Manar	1 (c)	01	01,5	01,5	01,5	01	07
Ahmed	2 (c)	01,5	01,5	01	01	01,5	06,5
Said	2 (c)	01	01,5	01	01	01	05,5
Mohamed	2 (c)	00,5	00,5	00,5	00,5	00	02
Anis	2 (c)	01,5	02	01,5	01	01	07
Bilal	2 (c)	01	01	01	01	01	05
Inas	3 (d)	00,5	00,5	00	00	00	01
Khouloud	3 (d)	00,5	00,5	00	00	00	01
Hadda	3 (d)	01	00,5	01	00,5	01	04
Karima	3 (d)	01	01	01,5	00,5	01	05
Aicha	3 (d)	01	01	01,5	01	01	05,5

**Tableau n°16** : Notes obtenues par les apprenants au post-test



**Figure n°16** : Résultats du post-test

### **Analyse et interprétation des résultats de post-test**

Lors de cette séance de remédiation pédagogique qui vise à améliorer la compréhension de l'écrit chez les apprenants des catégories C et D, nous avons utilisé le même texte du manuel scolaire que celui du pré-test, à savoir la page 36 intitulée « Que devrions-nous manger et boire ? ». Cependant, cette fois-ci, nous avons opté pour une approche différente en intégrant la pédagogie différenciée. À travers des activités ludiques et motivantes, adaptées aux besoins individuels des apprenants, notre objectif était de tester notre hypothèse de départ selon laquelle l'intégration de la pédagogie différenciée dans les séances de remédiation pédagogique peut efficacement favoriser le développement de la compréhension de l'écrit chez les apprenants de ces deux catégories.

En observant le tableau ci-dessus, nous constatons une amélioration significative des résultats des apprenants. En effet, la majorité d'entre eux, soit 73,34 % ont eu une moyenne supérieure ou égale à 05/10, cependant, 26,66 % ont obtenu une moyenne inférieure à 05/10.

Au cours de la séance, nous avons observé une participation et une motivation remarquables chez les apprenants caractérisés par une prononciation correcte des consonnes et des voyelles, une meilleure compréhension des mots et des textes, un enrichissement de leur vocabulaire, et également une acquisition de nouvelles compétences langagières.

### Comparaison de résultats

Dans le but d'examiner l'efficacité de notre expérimentation, nous avons réalisé une comparaison des résultats avant et après l'intégration de la pédagogie différenciée, comme présenté dans le tableau ci-dessous :

**Tableau n°03 : Comparaison entre les notes obtenues :**

Les apprenants	Note obtenue sur 10	
	Séance de pré-test	Séance de post-test
Fatima	01,5	06
Imane	04	07
Istabrak	04,5	07
Zineb	03	06,5
Manar	03,5	07,5
Ahmed	04,5	06,5
Said	03	05,5
Mohamed	01,5	02
Anis	05,5	07
Bilal	02,5	05
Inas	00,5	01
Khouloud	01	01,5
Hadda	01	04
Karima	01,5	05
Aicha	01,5	05,5
<b>Moyenne générale</b>	<b>02,6</b>	<b>05,13</b>

### **V-5- Synthèse**

L'analyse des résultats a indiqué que 12 apprenants parmi 15 (soit 80 %) ont manifesté une progression dans la compétence de compréhension de l'écrit. Parmi eux, 5 apprenants du premier groupe de la catégorie C, 4 apprenants du deuxième groupe de la catégorie C et 3 apprenants de la catégorie D.

Une amélioration dans la prononciation des consonnes et des voyelles a été constatée chez les apprenants, grâce à l'utilisation de jeux de lettres. Leur capacité de lecture s'est développée à l'aide des activités motivantes et à la répétition des lettres et des mots. En outre, une meilleure compréhension des mots et des textes a été observée grâce à une adaptation personnalisée du contenu en fonction du niveau de chaque élève. Cette approche a conduit à un enrichissement et à un développement du vocabulaire à travers l'utilisation des textes adaptés, à une individualisation des activités et à l'acquisition d'autres compétences langagières.

## *Chapitre V : Analyse Et Interprétation Des Résultats De L'expérimentation*

---

Alors, la pédagogie différenciée a joué un rôle primordial dans l'amélioration de la compréhension de l'écrit chez les apprenants grâce à ses méthodes simples, amusantes et faciles à mettre en œuvre, surtout pour les apprenants des catégories C et D. Les textes adaptés et les activités individualisées conçus pour répondre au niveau des apprenants ont donné de bons résultats.

L'adaptation, la différenciation et l'individualisation des textes en fonction du niveau des apprenants peuvent influencer les résultats individuels des apprenants ainsi que le rendement global de l'enseignement. Nous avons remarqué que certains apprenants éprouvent des difficultés en raison de l'inadaptation des cours et des programmes à leur différenciation et à leur hétérogénéité, ce qui peut entraîner un échec dans l'acquisition des compétences et compromettre le succès de l'enseignement dans son ensemble.

De ce fait, l'adaptation, la différenciation et le respect de la diversité des apprenants peuvent favoriser une meilleure acquisition de différentes compétences et améliorer le rendement général de l'enseignement.

## **CONCLUSION**

## *Conclusion Générale*

---

L'objectif de cette étude était de démontrer l'efficacité de la pédagogie différenciée dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) pour les apprenants du cycle moyen en Algérie. Nous avons choisi de nous pencher sur le développement de la compréhension écrite, une compétence souvent complexe pour eux. Notre recherche a mis en lumière les difficultés rencontrées par les apprenants classés dans les catégories C et D dans la compréhension des textes des manuels scolaires.

L'intérêt de notre sujet réside dans la nécessité de sensibiliser un grand nombre d'enseignants de FLE à cette approche pédagogique et de la généraliser dans le cycle moyen. Aussi, le thème est purement nouveau, car les apprenants faisant l'objet de l'expérimentation sont la première promotion.

Nous avons ainsi exploré la pédagogie différenciée à travers une approche théorique et méthodologique, en mettant en évidence ses diverses facettes et en la confrontant aux défis de l'apprentissage de la compréhension écrite.

Notre méthodologie comprenait l'analyse des résultats d'un questionnaire en ligne adressé aux enseignants, ainsi que la mise en pratique d'une expérimentation avec 15 apprenants des catégories C et D. Au cours de six séances de remédiation, nous avons adapté les contenus des textes et des activités en fonction des besoins spécifiques de ces apprenants.

Les résultats de notre étude ont confirmé l'importance de la pédagogie différenciée pour les enseignants comme outil d'aide à la lutte contre l'échec scolaire. Les enseignants ont exprimé leur volonté d'intégrer cette approche dans leurs cours, et les apprenants ont montré une motivation accrue et une meilleure compréhension des leçons.

Dans le système éducatif algérien, la différenciation pédagogique occupe une place importante en raison des difficultés rencontrées dans l'apprentissage des langues étrangères, notamment au cycle moyen, où les inspecteurs insistent sur son intégration dans les cours. Les enseignants adaptent ainsi les textes écrits des manuels ou rédigent des textes supplémentaires pour faciliter la compréhension écrite, ce qui motive les apprenants et les rend autonomes. Cette intégration accélère le niveau d'analyse cognitive des textes et leurs décodages.

## *Conclusion Générale*

---

La différenciation pédagogique constitue un modèle d'évaluation alternatif pour lutter contre certains phénomènes négatifs tels que l'échec scolaire. Les enseignants de langues sont donc invités à adopter progressivement la pédagogie différenciée comme un choix incontournable pour développer la compréhension écrite de leurs apprenants qui rencontrent des difficultés à interpréter les textes écrits. Une bonne compréhension favorise la formation d'un individu conscient et ouvert à l'actualité mondiale.

Cependant, l'enseignant est également appelé à diversifier ses méthodes pour tenir compte des variables propres à son domaine, car une seule approche pédagogique comme la différenciation ne suffirait pas à résoudre les difficultés d'apprentissage. Plusieurs approches doivent être mises en œuvre en classe pour répondre à ces défis.

## **BIBLIOGRAPHIE**

## **Bibliographie**

---

ABASSI, B., et Al. (2013). *Guide de remédiation pédagogique du F.L.E au cycle primaire*. Craponne : Edition CEPEC.

ADAM, J-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga.

AOUDACHE, M-M. (2014). *L'évaluation en FLE à l'école primaire publique en Algérie : Formations, représentations et pratiques*, Université Stendhal Grenoble 3.

AYLWIN, U. (1992). *La pédagogie différenciée fait son entrée au collège*. Pédagogie collégiale.

BALAS, Kh. (2019). *Les TICE dans les séances de remédiation pour l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'oral*. Université Mostaganem.

BENSALAH, B. (2003). *La compréhension de texte : Obstacles et pédagogie possible*. Université Mohamed Khider.

BIANCO, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.

BUSH, G. (2003). *The School Buddy System: The Practice of Collaboration*. American Library Association.

CARELLE, P. (1990). *Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère*. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Le Français dans le Monde : l'approche cognitive*. Hachette.

CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

COLE, P., Fayol, M. et Goigoux, et AL (2005). *Enseigner la lecture au cycle 2*. France : Nathan Pédagogie

CONVERY, A., & Coyle, D. (1993). *Differentiation – Taking the initiative. Pathfinder 18. A CILT series for language teachers*, Center for information on language teaching and research.

CORNAIRE, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.

CORDIER, F., & Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec, Canada : G. Morin.

CUQ, J. P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

DEHON, A., & Derobertmeasure, A. (2008). *Outils de remédiation immédiate : Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale, efficacité et équité en éducation*. Institut D'administration Scolaire, Université de Mons-Hainaut.

## Bibliographie

---

DEHON, A., et al. (2009). *La Remédiation Immédiate : Fascicule Pour L'enseignant*. Institut D'administration Scolaire, Université Mons-Hainaut.

« DOCE » (2009) *Définitions et objectifs de la compréhension écrite, UFA*, récupéré sur <http://www.chairedefrancais-ufar.am/file/ACE1.pdf>

DUBOIS, A. (2004). *Mise en place d'une séance de remédiation*. IUFM de Bourgogne.

DUBOIS-CHARLIER, F. (1976). *Les analyses neuropsychologiques de l'alexie : 1838-1969*. In *Langages*, n° 44. *Les troubles de la lecture : l'alexie*.

« ERP » (2024) les enjeux de la remédiation pédagogique, Academie Diderot récupéré sur <https://www.academiediderot.com/post/rem%C3%A9diation-p%C3%A9dagogique>

FAYOL, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*, université Blaise Pascal et CNRS.

FOULIN, J. N. (1990). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan Université.

FREINET, C., FREINET, M., & BENS, J. (1994). *Œuvres pédagogiques : Tome I*. ESF.

FRESNE, R. (1994). *Pédagogie différenciée : Mode d'emploi*. Nathan.

GAONAC'H, D. (1990). *Lire dans une langue étrangère : Approche cognitive*. Revue française de pédagogie.

GAJUIEMELEU, L. (2023). *La pratique de la remédiation dans l'approche par compétences et la construction des savoirs historiques des élèves dans les classes scientifiques*. Université de Yaoundé I

GALLARDO RICO, L. V. (2013). *Les facteurs qui interfèrent dans la compréhension écrite des apprenants de FLE*. Opening Writing Doors.

GIASSON, J. (1990). *La Compréhension en lecture*. Cordier Française.

GIASSON, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

GIASSON, J. (2008). *La compréhension en lecture*. De Boeck Université.

GIASSON, J. (2013). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. De Boeck.

GHERBAOUI, A. (2017). *L'hétérogénéité des apprenants en classe de FLE : Un défi à relever*. Université Mohamed Boudiaf.

GRANDGUILLOT, M-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Hachette.

Hussein, T. (2021) *Resarch in teaching language*, university of Sohag.

## ***Bibliographie***

---

- KUNZE, D. L. (2012). *La lecture interactive et la compréhension de textes*. Ple - PenserLínguasEstrangeiras.
- KELATMA, N. (2015). *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE*. Université Mohamed Khider.
- LEGRAND, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Scarabée-Ceméa.
- MEIRIEU, P. (1985). *École, mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. SF.
- MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre... Oui, mais comment*. ESF.
- MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2013). *Guide de remédiation pédagogique du F.L.E au cycle primaire*. CEPEC international.
- MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2019). *Progressions annuelles langue française 1ère année secondaire*. Inspection générale de la pédagogie.
- MOIRLAD, S. (1979). *Situations d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère*. CLE International.
- OUELLET, CH. CORSETIERE, C. et, BOULTIF, A. (2015). *Lire et mieux comprendre au secondaire : Bilan et perspectives d'un projet de recherche collaborative*. Dans Québec français
- OXFORD, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow : Pearson Education.
- PERRENOUD, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. SF.
- PERRENOUD, P. (1996). *La pédagogie différenciée*. Université de Genève.
- PERRAUDEAU, M. (1997). *Les cycles de la différenciation pédagogique*. Armand Colin.
- PRZESMYCKI, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette.
- PRZESMYCKI, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette.
- « QCPRE » (2024). *Quelles conditions pour une remédiation efficace*, Institutrice, récupéré sur <https://institutrice.com/quelles-conditions-pour-une-remediation-efficace>
- RAYNAL, F., &RIEUNIER, A. (1998). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. ESF, revue française d'éducation.
- ROEGIERS, X. (2000). *Formation pour des enseignants au collège*. DGRSDT.
- ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie d'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck université.

## **Bibliographie**

---

ROEGIERS, X. & DE KETELE, J. M. (2013). *Guide de remédiation pédagogique pour l'enseignement du français au cycle primaire. Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeckuniversité.

ROSENHOLTZ, S. J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Longman.

« RP » (2021) *Remédiation pédagogique, définitions, types, exemples et stratégies*, Bien Enseigner, récupéré sur <https://www.bienenseigner.com/remediation-pedagogique>

SAKER, S., & MANAA, G. (2023). *Enseigner la compréhension de l'écrit : Rendre l'apprenant un lecteur actif en classe de FLE*. Université Mohamed Khider.

SELLOS, S. (2017). *La différenciation pédagogique : Du concept à la réalité : niveau de classe : CE1*. Education

VIGNER, G. (1979). *Lire : Du texte au sens. Élément pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. CLE International.

VECCHI, G. de. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Hachette.

WILLIAMS, J. P. (2002). *Reading Comprehension Strategies and Teacher Preparation*. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction?* Newark, DE : International Reading Association.

XIN, Z. (2020). *Image et enseignement des stratégies de la compréhension écrite en cours de FLE*. Association ALAFA. Linguistique.

## **ANNEXES**

## Questionnaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de réalisation d'un mémoire de fin d'études, destiné aux enseignants de 1Am portant sur l'impact de la pédagogie différenciée lors de la séance de remédiation pédagogique pour les apprenants des catégories C et D. Nous vous invitons à répondre aux questions. Les informations recueillies étant destinées exclusivement à des fins scientifiques. Nous vous remercions de votre collaboration

### Information personnelle :

Age : ....

Sexe : M  F

Statut professionnel : Titulaire  Stagiaire  Vacataire

Années d'ancienneté : Moins de 10 ans  Plus de 10 ans  Plus de 20 ans

### Questions :

1- Connaissez-vous la notion de « remédiation pédagogique » ?

Oui  Non

2. Si oui, avez-vous rencontré des difficultés pour appréhender les aspects de la remédiation pédagogique ?

Oui  Non  Dans une certaine mesure

3- Selon vous, quelle est l'organisation la plus adéquate pour mettre en place des séances de remédiation avec des élèves des catégories C et D ?

En petits groupes  Individuellement  Aucune préférence

4-Que pensez-vous d'une seule séance de remédiation par semaine pour ces catégories ?

Très insuffisante  Insuffisante  Suffisante  Très suffisante

5-Dans quelle mesure jugez-vous l'utilité de la remédiation effectuée en début d'année pour ces catégories ?

Très utile  Utile  Neutre  Peu utile  Pas du tout utile

## Annexes

---

**6-**Dans quelle mesure évaluez-vous l'efficacité des supports issus du manuel de 5Ap pour ces catégories ?

Très efficaces  Modérément efficaces  Légèrement efficaces  Pas du tout efficaces

**7-**Connaissez-vous la notion de la pédagogie différenciée ?

Oui  Non  Un peu

**8-**Pensez-vous que l'intégration de cette pédagogie dans la séance de remédiation est avantageuse ?

Oui  Non

**9-**Dans quelle mesure êtes-vous d'accord sur le fait que la pédagogie différenciée est la plus appropriée pour favoriser les progrès en compréhension écrite ?

Tout à fait d'accord  D'accord  Pas d'accord  Pas du tout d'accord

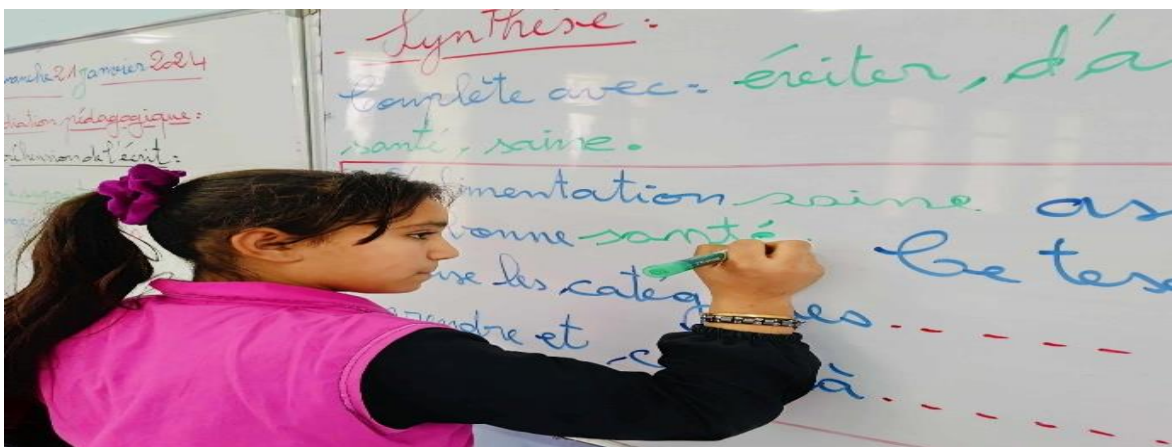
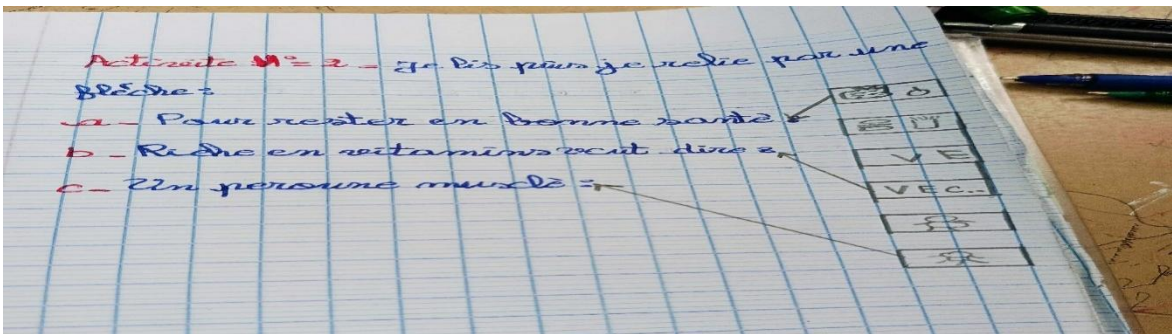
**10-** Avez-vous observé une augmentation de la motivation de la part des élèves ciblés ?

Considérablement  Modérément  Légèrement  Pas vraiment  Pas du tout

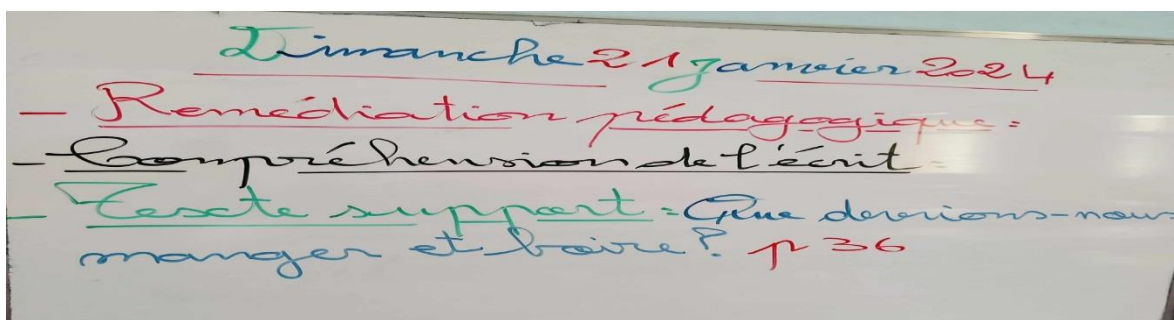
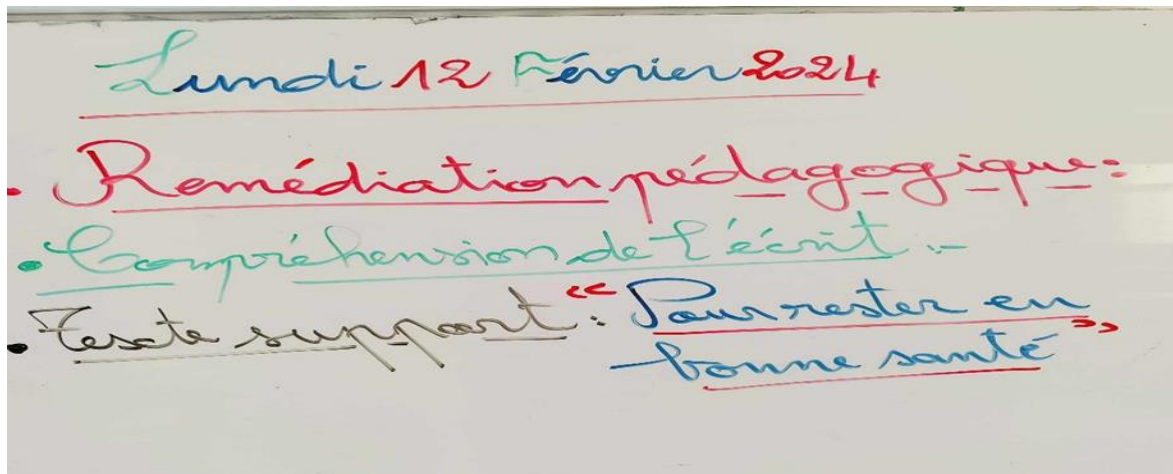
**11-**Quel est votre point de vue sur la décision du Ministère concernant la remédiation pédagogique pour les classes de 1<sup>e</sup> année moyenne ?

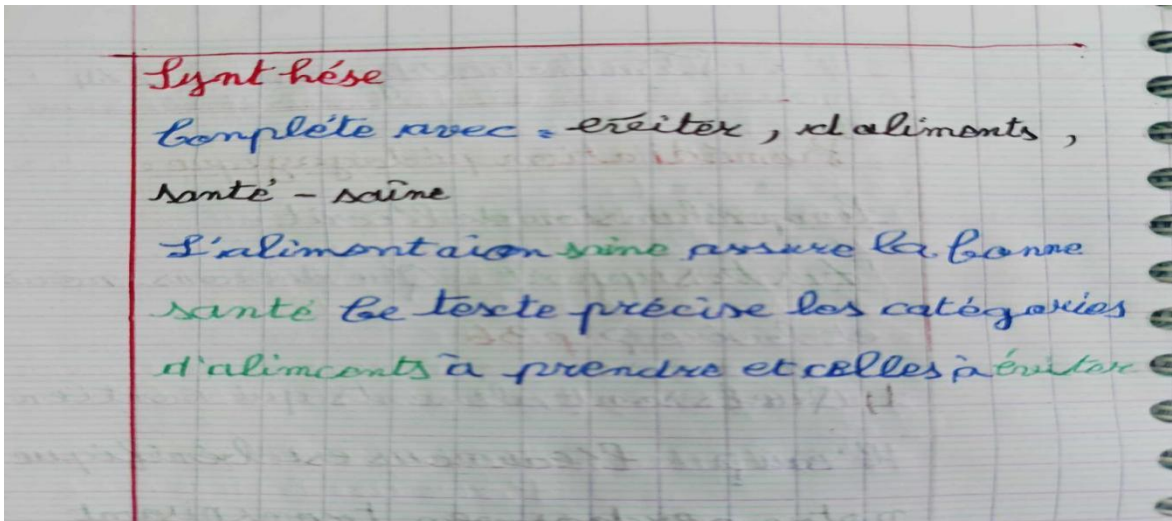
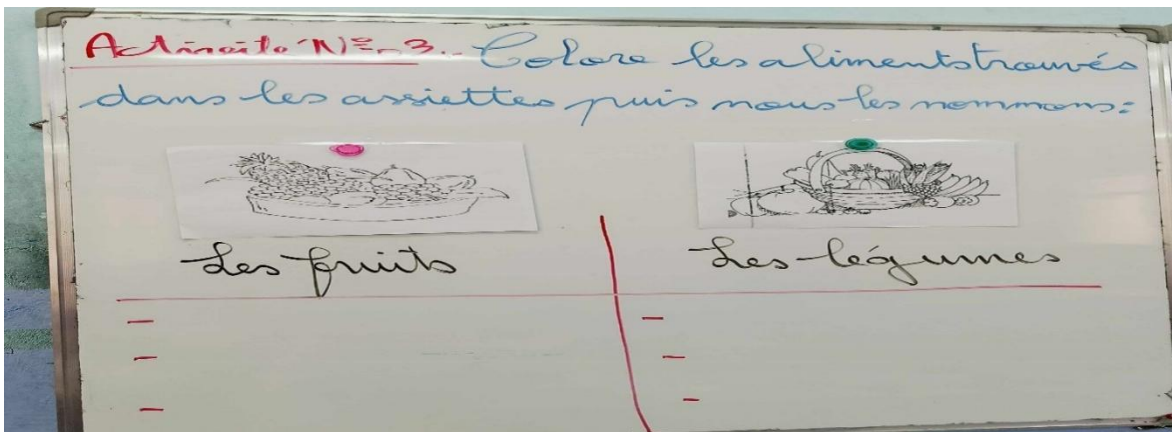
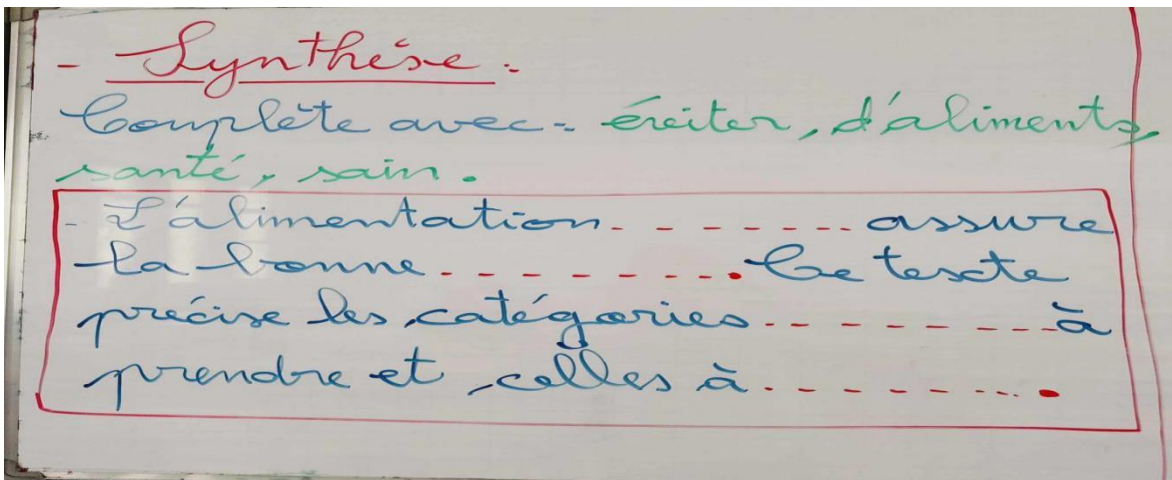
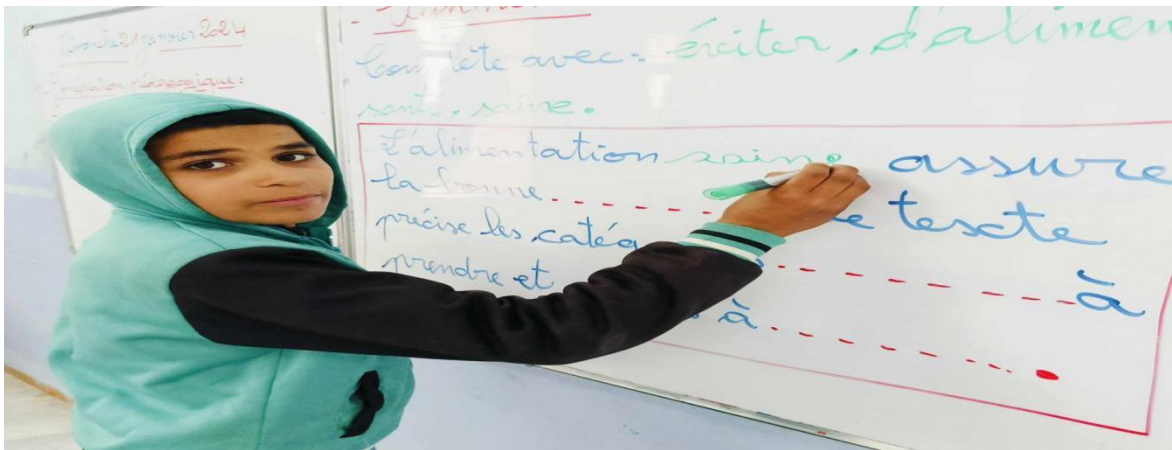
.....  
.....

Annexes

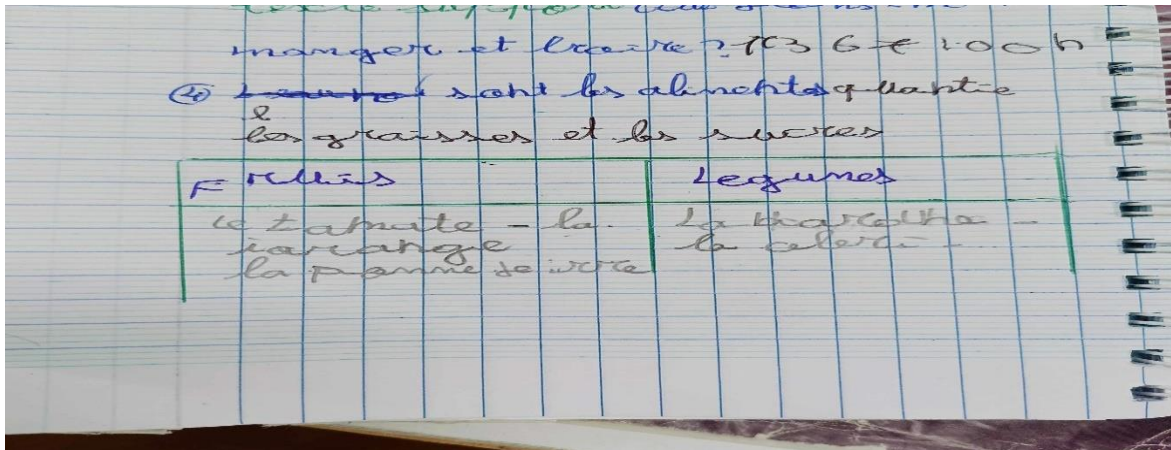


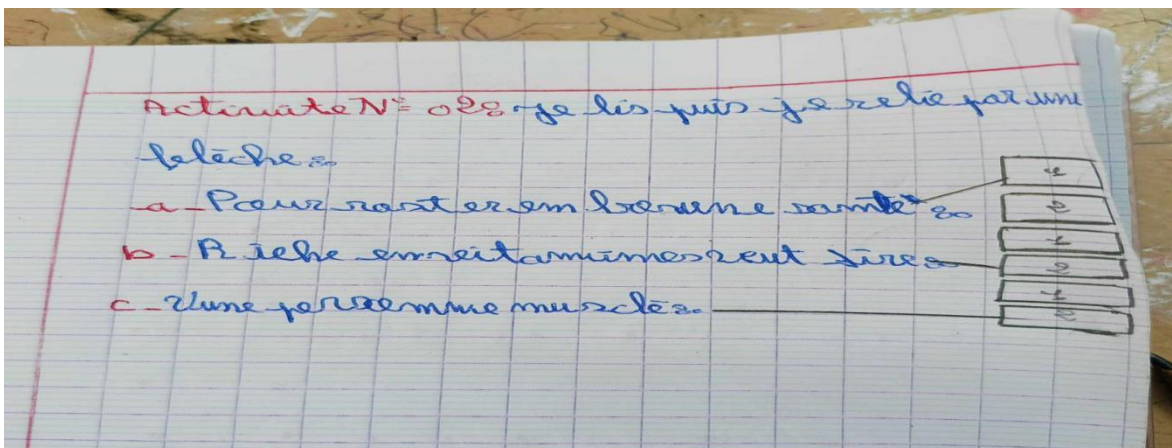
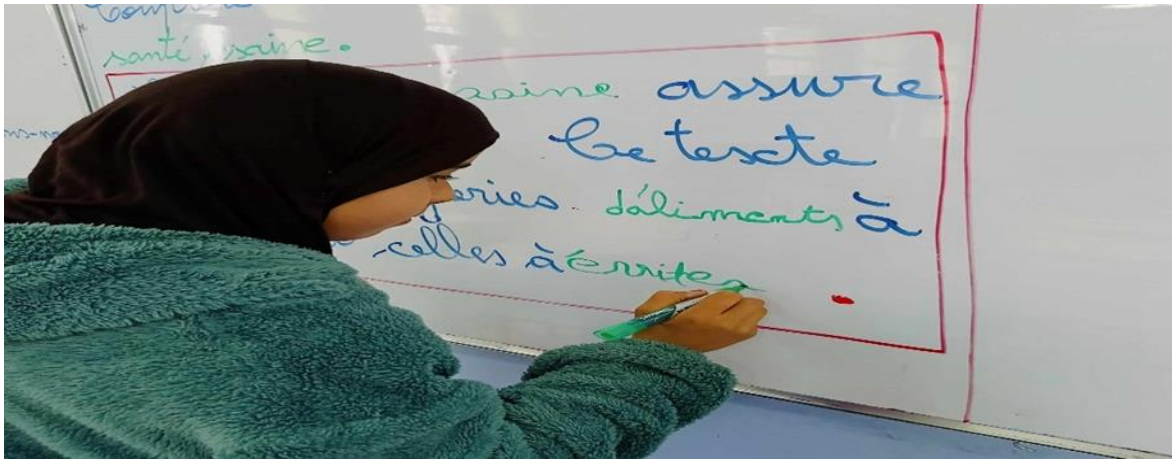
## Annexes





Annexes





ANNEXES



## **RÉSUMÉ**

### Résumé

La plupart des enseignants de FLE au cycle d'enseignement moyen en Algérie rencontrent souvent des difficultés dans la compréhension des textes chez certains apprenants, ce qui les a conduits à chercher des solutions appropriées. Notre étude se concentre sur l'efficacité de la pédagogie différenciée lors des séances de remédiation pédagogique pour améliorer la compréhension écrite chez ces apprenants en difficulté. Les résultats de notre enquête révèlent que la majorité écrasante des enseignants considèrent la pédagogie différenciée comme indispensable en raison de sa flexibilité, tant vis-à-vis des apprenants que des documents authentiques. Par ailleurs, les résultats de l'expérimentation démontrent que les apprenants ont bénéficié d'un environnement d'apprentissage adapté à leurs capacités cognitives, se traduisant par un taux de réponses correctes particulièrement élevé lors des exercices de compréhension écrite.

**Mots-clés :** pédagogie différenciée, remédiation pédagogique, compréhension écrite, apprenants, FLE.

### Abstract

Most FLE teachers at the middle education cycle in Algeria often encounter difficulties in understanding texts among some learners, which led them to look for appropriate solutions. Our study focuses on the effectiveness of differentiated instruction during educational remediation sessions to improve written comprehension among these learners in difficulty. The results of our survey reveal that the overwhelming majority of teachers consider differentiated instruction essential because of its flexibility, both with regard to learners and authentic documents. Moreover, the results of the experiment demonstrate that the learners benefited from a learning environment adapted to their cognitive abilities, resulting in a particularly high rate of correct answers during the written comprehension exercises.

**Keywords:** differentiated instruction, pedagogical remediation, written comprehension, learners, FLE.

### ملخص

يواجه في الغالب معظم مدرسي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الطور المتوسط بالجزائر، صعوبات في فهم النصوص لدى بعض المتعلمين، مما قادهم الى البحث عن حلول ملائمة. تركز دراستنا على فعالية البيداغوجيا الفارقية أثناء حصص المعالجة البيداغوجية في تحسين فهم النص لدى المتعلمين ممن يجدون صعوبة في ذلك. تؤكد نتائج الاستبيان المتحصل عليها أن الأغلبية الساحقة من المدرسين تعتبر البيداغوجيا الفارقية ضرورة بالنظر الى مرونتها بالنسبة للمتمدرس أو للوثائق الأصلية. تبرز من جهة اخرى نتائج التجربة أن المتمدرسين قد استفادوا من بيئة تعليمية مكيفة لما تقتضيه قدراتهم الذهنية، وهذا ما ترجم من خلال نسبة جد مرتفعة من الاجابات الصحيحة أثناء تمارين فهم النص.

**الكلمات المفتاحية:** البيداغوجيا الفارقية، المعالجة البيداغوجية، فهم النص، متمدرسين، الفرنسية لغة أجنبية

