

# Voyage bidirectionnel dans l'enseignement individualisé en FLE : En amont et en aval de la différenciation pédagogique

Tilda Saydı  
Université Adnan Menderes  
tnavaro@superonline.com



Synergies Turquie n°5 - 2012 pp. 109-119

**Résumé :** Cet article se veut une tentative d'explicitation sur les principes qui soutiennent la pédagogie différenciée pour enrichir l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en contexte universitaire en Turquie. Le but principal est d'attirer l'attention des enseignants et chercheurs du domaine sur la notion de différenciation pédagogique considérée de notre point de vue susceptible de mobiliser les connaissances des apprenants afin de les transformer en compétences. L'article présente une approche définitionnelle, un court historique, la position actuelle et les attraits de la dite notion.

**Mots-clés :** Pédagogie différenciée, didactique de FLE, apprenant, comportements métacognitifs, comportements socio-affectifs.

**Yabancı dil olarak Fransızca'nın geliştirmeli-uygulamalı eğitiminde iki yönlü bir yolculuk : farklılıkları eğitim**

**Özet :** Bu makale, geliştirmeli-uygulamalı yabancı dil eğitiminin felsefesi konusunda açıklama yaparak Türkiye'de üniversite bağlamındaki yabancı dil olarak Fransızca'nın eğitim ve öğretimini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Bakış açımız, farklılıkları eğitim (pédagogie différenciée) yaklaşımının, öğrencinin edilgen kalan bilgilerini harekete geçireceği ve böylece ona hayata geçireceği etkin yetiler kazandıracakı yönündedir. Bu anlamda, yabancı dil eğitimcilerinin ve araştırmacılarının dikkatini çekmeyi hedefliyoruz. Çalışma, söz konusu kavramın tanımlamasını, kısa tarihçesini, güncel konumunu ve eğitim bilim açısından çekici yönlerini sergilemektedir.

**Anahtar kelimeler :** Farklılıkları eğitim, yabancı dil olarak Fransızca, öğrenci, üstbilişsel davranışlar, toplumsal-duygusal davranışlar.

**Bidirectional journey in the individualized education of french as a foreign language: downstream and upstream sides of educational differentiation**

**Abstract:** This article tries to explicit the philosophy of differentiated pedagogy in order to enrich the teaching of French as foreign language in university context in Turkey. The purpose is particularly to draw the attention of French language teachers and researchers to differentiated pedagogy notion considered by our vision as a technique able to mobilise the knowing of the learner and transform it into abilities. The content presents a definitional approach, a short timeline, the actual position and advantages of the stated notion.

**Key words:** Differentiated pedagogy, French language teaching, learner, metacognitive behaviours, socio-affective behaviors.

La notion de pédagogie différenciée soutenue et encouragée de nos jours pour faciliter l'apprentissage des langues vivantes européennes et l'apprentissage en général, s'inscrit en fait dans la pratique d'enseignement qui a ses racines chez les pédagogues du début du 20<sup>e</sup> siècle. Dix décennies plus tard, la même idée se trouve actuellement au cœur des techniques d'apprentissage des langues étrangères grâce aux avantages qu'elle présente au niveau linguistique.

Le terme de pédagogie différenciée s'utilise dans notre propos pour faire appel à une certaine approche didactique et le participe passé « différenciée » ajoute à l'expression une valeur positive : celle de distinguer une différence par des caractéristiques non semblables et de ce fait, être capable de singulariser l'enseignement au profit des apprenants. Pour détailler, empruntons une définition de base : *La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants* (Legrand, 1995). Donc, la pédagogie différenciée ne provient pas d'une classification des apprenants un par un mais des dispositifs qui mènent à la réussite de leur apprentissage. A partir de là, les apprenants sont au centre du projet pédagogique, sont en échanges et communication continus entre eux et avec l'enseignant. Il s'agit en conséquence d'un enseignement ouvert dans lequel l'enseignant s'occupe de la réception des savoirs par son apprenant identifié comme un individu qui expérimente cognitivement et socialement l'apprentissage des connaissances et de leurs applications.

Dans ce sens, il convient de référer à Raymond qui conceptualise la pédagogie différenciée comme suit : *Elle est une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs* (1989 : 47).

Notre perception à nous, soucieuse de la didactique de français langue étrangère (FLE) en contexte universitaire en Turquie, tend à considérer cette façon d'apprentissage comme un instrument de soutien didactique. Etant donné que chacun de nos apprenants présente, comme le souligne plus haut Raymond, des particularités personnelles d'aptitudes et de comportements sur le plan de leur mode d'apprentissage, inconnus la plupart du temps par l'équipe pédagogique, il sera adéquat au moins de stimuler la motivation des apprenants en variant les voies techniques visant à leur faire gagner une compétence de langue étrangère en langue et culture françaises. Ainsi, il sera possible d'établir une sorte de médiation entre l'apprenant et le savoir. Dans cette optique, la construction d'une auto-estime des apprenants pourra très probablement être envisageable. En outre, un petit retour au titre de notre travail est nécessaire pour éclaircir l'expression « enseignement individualisé » qui ne renvoie en réalité ni à un enseignement un par un des apprenants, ni à une formation individu par individu. Le choix de l'expression s'explique par le fait que nous pensons à des moments d'apprentissage où les apprenants puissent rencontrer un contexte qui leur convienne parfaitement. Faisons à présent un point bref sur l'historique de la pédagogie différenciée en tenant compte de son lien avec notre propos.

Dès que nous creusons l'idée de la pédagogie différenciée, nous arrivons à la pensée pédagogique de Dottrens : *Il (Dottrens) est convaincu qu'un système d'éducation bien pensé doit tenir compte de l'individualité de l'être humain et de sa vocation à vivre en société et que ces deux caractéristiques doivent être développées parallèlement (...)* (Aguilera, 1983: 180). Le pédagogue indique bien que cette visée est loin d'être une utopie. Il prouve son affirmation par ses propres expériences à la lumière de la psychologie et pédagogie expérimentales, réalisées en Autriche et en Suisse.<sup>2</sup> De notre angle de vue et appliqué à notre contexte, il importe de souligner ici que l'objectif qui y figure est une meilleure intégration de l'apprenant dans sa responsabilité académique ainsi que dans la discipline de FLE. Il convient donc d'adhérer au fait que ce phénomène n'implique pas uniquement un dispositif mineur établi dans l'univers des enfants ; dans le sens élargi qu'on lui donne de nos jours, il est en plus mis au service de l'apprentissage des langues des jeunes adultes.

Il est absolument nécessaire aussi de citer Freinet, le pédagogue qui, en Europe, au début des années vingt, ne laisse pas son public confronté au hasard d'un tête-à-tête avec l'apprentissage prévu. Avec les premières méthodes qu'il utilise, il encourage les apprenants et les aide à apprendre. Il prépare et propose des activités intéressantes pour son public : la correspondance scolaire, le processus de texte libre, la réalisation d'un album, les brevets pour avoir gagné les savoirs fondamentaux, les bandes enseignantes qui étaient en fait des notes écrites sur les feuilles de papier pour assister les élèves dans les moments de difficultés. A notre époque, cette assistance est assurée via Internet auquel ont accès, en principe, la plupart des apprenants. Freinet a donc essayé de susciter un intérêt à la vie sociale réelle pour que son public tout entier se sente concerné d'une façon ou d'une autre par l'enseignement par exemple de la grammaire, de l'orthographe, de l'expression écrite. Ces premières tentatives ont eu du succès puisque *Freinet maintiendra toujours cette double préoccupation : finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice et faire effectuer ces apprentissages individuellement, selon des procédures différenciées, adaptée à chaque élève* (2009) dit Bruno Robbes, Maître de conférences à l'Université Cergy-Pontoise dans sa conférence tenue en janvier 2009.

Toujours d'après Robbes, dans les années soixante-dix et quatre-vingt, la pédagogie différenciée a été employée en France, pour élever le taux de réussite dans la scolarisation des apprenants hétérogènes. Il souligne que *face aux nouvelles demandes sociales, la différenciation pédagogique devient aujourd'hui le défi majeur auquel celle-ci est confrontée* (2009 : 5/34).

Dès lors, la pédagogie différenciée est déjà bien reconnue depuis longtemps bien qu'on continue à réfléchir aux possibilités nouvelles et modernisées de ses applications contemporaines. D'ailleurs, le Conseil de l'Europe indique que cet outil est capable de favoriser une pratique innovante parce qu'il permet à l'apprenant d'être actif et collaboratif. D'après l'information donnée par Christian Puren en 2007, avec l'appui de la Commission européenne et dans le cadre d'un Programme Commun Européen (PCE), onze associations de professeurs de langues vivantes de dix pays européens, Afpa (Autriche), All

(Grande-Bretagne), Anils et Lend (Italie), Aplv (France), Fnaplv (Portugal), Kmf (République tchèque), Pokaxeg (Grèce), Sbpe (Belgique), Sukol (Finlande) et Vllt (Pays-Bas) se sont réunies pour concevoir et réaliser un Programme « Lingua-a » intitulé « Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues ». D'après Puren, directeur pédagogique du projet, l'un des objectifs en était l'élaboration et la diffusion d'un outil spécialisé d'autoformation et de formation sur ce type de pédagogie. Dans le cadre de ce projet, la pédagogie différenciée a été observée et expérimentée dans les lycées, dans les classes de FLE (ainsi que pour celles d'anglais, d'allemand et d'espagnol), à différents niveaux de langue étrangère.<sup>3</sup> 180 enseignants de ces pays européens ont activement participé à ce projet grâce auquel il a été possible d'enregistrer des exemples concrets de séquences vidéoscopées qui montrent comment les enseignants parviennent à différencier l'apprentissage en jouant sur les différents paramètres de leurs dispositifs d'enseignement/apprentissage. Des séquences vidéo représentatives ont été utilisées par les experts de ce projet pour classer la quarantaine de séquences vidéo recouvrant deux cents heures d'enregistrement. « *Le livret est disponible en téléchargement gratuit sur le site <http://diff-peda.isec.yi.org>, ainsi que la version correspondante à usage des formateurs d'enseignants, intitulée « Livret du formateur » » (2001a : 155).*

La pédagogie différenciée nous intéresse particulièrement dans ses apports à la psychologie cognitive en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. La mémorisation et la mobilisation des connaissances étant deux faits primordiaux dont s'occupent prioritairement nos apprenants, ces travaux cognitifs sont opérationnellement effectués pour évoluer les connaissances du statut de savoirs en statut d'acquis utilisés. Tout apprenant de FLE essaie d'écrire ou de parler en conjuguant correctement les verbes, en faisant les accords grammaticaux nécessaires, en prononçant les bons mots ou les bonnes expressions que ce soit au niveau académique ou pragmatique. De ce fait, il n'est pas étonnant que la classe soit un lieu d'apprentissage théorique et limité. Dans notre cas, la plupart du temps, tout l'enseignement se passe dans notre pays où le français n'est pas parlé. Même en restant dans ce contexte, des projets de type de différenciation pédagogique offrent des lieux différents d'apprentissage, au moins en dehors de la classe, là où l'apprenant engendra des résolutions interdépendantes de son apprentissage théorique et de sa gestion métacognitive. La pédagogie différenciée s'efforce donc d'élargir les limites relevées. Or, cette nécessité est loin d'être un luxe puisque comme enseignant, nous pouvons régulièrement observer que les stratégies métacognitives<sup>4</sup> sont peu développées chez nos apprenants de FLE sauf une minorité enthousiasmée et apparemment déterminée. La pédagogie en question a donc la vocation de former la capacité d'autogestion de l'apprenant, ce qui est une dimension indispensable pour apprendre une langue étrangère.

En classe de FLE et en contexte universitaire comme en Turquie, dès le niveau A1+, il existe des supports didactiques différenciés à utiliser en complémentarité avec des cours standard. Pour concrétiser, nous donnons ici un exemple très simple : pour un cours de compréhension et de production écrites, les apprenants peuvent être incités à visionner librement un même film cinématographique sur Internet pour en formuler ensuite, seuls ou par groupe d'apprenants,

des questions regroupées en thème qu'ils traiteront suivant leur choix. Cela nécessitera postérieurement d'entamer une recherche et de développer leurs opinions personnelles. Le guidage de l'enseignant sera essentiel. Les catégories thématiques peuvent être mises au tableau afin que les apprenants puissent en choisir une comme sujet de leur tâche à accomplir en fonction de leur intérêt personnel. Présenter oralement le travail amplifiera la tâche sur le plan d'expression orale. Une évaluation au niveau de la compréhension et de la production écrite aussi bien qu'au niveau de l'expression orale apportera au projet une dimension rationnelle à la notation, ce qui met l'apprenant dans la situation d'utilisateur de la langue (le français dans notre cas) susceptible d'être évalué. L'évaluation apparaît ainsi comme un enjeu dans l'ensemble du processus. Un semblable positionnement de travail individualisé renvoie conséquemment au principe de la pédagogie différenciée : premièrement, le travail laisse à l'apprenant la liberté intellectuelle de choisir un thème qui l'amènera à produire des intentions personnelles de communication. Deuxièmement, l'apprenant aura un rôle de créateur comme participant à un projet. La méthodologie doit être sérieusement sélectionnée et mise en œuvre par l'enseignant, selon les besoins des apprenants.

Dans cette perspective, le réseau de recherche interuniversitaire syrien de didactique universitaire pour une pédagogie innovante (Risdupi) a organisé une table ronde successivement en 2008, 2009 et 2010. Des ateliers de différenciation pédagogique (l'un présidé par Jacqueline Billiez, professeur à l'Université Grenoble III), ont cherché à offrir des appuis aux enseignants des départements de langue française dans leurs pratiques pédagogiques pour rechercher les meilleurs moyens pour mettre l'étudiant en relation directe avec le savoir et l'éloigner de ses anciens «habitus» d'apprentissage ancrés lors de l'enseignement secondaire. Il s'agit d'activités qui portent davantage sur le côté pratique comme des exercices de mémoire, prise de notes, ponctuation et des projets comme interviewer des personnes diplômées qui ont réussi leur vie professionnelle, élaborer un vade-mecum (aide-mémoire) à l'attention des étudiants, conçu par eux-mêmes où ils mentionnent les stratégies estimées efficaces dans leur apprentissage. A la fin des activités, les étudiants ont manifesté une bonne appréciation des travaux menés.<sup>5</sup> Au Canada également, des pratiques s'effectuent au niveau universitaire. Brassard explique qu'elle utilise des méthodes par :

- la forme d'activités d'apprentissage comme

- accompagner les exposés de supports visuels : powerpoint, prezi ou autres,
- prévoir des travaux individuels et d'autres travaux en équipe,
- utiliser les cartes conceptuelles ou sémantiques pour enseigner un ensemble de concepts,
- proposer des vidéos ou des séquences audio pour illustrer une notion. Il est même possible d'enregistrer les cours complets pour que les étudiants puissent les réécouter au besoin,
- prévoir des exposés oraux,
- utiliser des modes d'échanges comme les forums ou les wikis ;

- la structure des activités d'apprentissage comme

- mentionner brièvement l'objectif général de la séquence d'apprentissage.
- découper en quelques segments les sous-objectifs en prenant soin de limiter le nombre de segments.
- décrire les sous-objectifs puis découper les notions en quelques étapes à chacun des segments.
- rappeler l'objectif général et les sous-objectifs à la fin de la séquence d'enseignement (2011).

En plaçant l'apprenant au centre de notre réflexion, nous tenons également à la dimension socioculturelle. Il est capital de noter que la culture source des apprenants, véhiculant ses propres valeurs morales et religieuses, diffère de la culture cible. De surcroît, tous les apprenants ont leur propre rythme d'apprentissage qui peut éventuellement être en inadéquation avec le rythme de la classe. Les apprenants ne résolvent pas les problèmes tous de la même manière. Chacun a son style<sup>6</sup>, son bagage cognitif, sa vision du monde. Ces deux faits entraînent des conflits intérieurs, normalement surmontables au fil de l'apprentissage à la fin duquel les réticences sont habituellement maîtrisées. A cet égard, avoir un projet à réaliser hors de la routine de classe, libère l'apprenant pour trouver son chemin individuel. Par cet aspect, ne négligeant pas le côté socioculturel de l'apprenant, la pédagogie différenciée compte sur la potentialité de l'être humain ; ce dernier peut de cette manière, être éveillé pour valoriser lui-même ses ressources intellectuelles individuelles. Dans cette optique, le concept de pédagogie différenciée est un facilitateur de l'apprentissage. Par ailleurs, sa mise en place est loin d'être simple. Il faudra toujours considérer le niveau approprié des apprenants (A1+, A2, A2+, B1, B1+) et adapter les activités à un public spécifique. A cet égard, quelques détections sont succinctement à considérer par la suite.

Il est vrai que la pédagogie différenciée est peu présente dans nos classes. Elle a certes le désavantage de souligner le manque de comportements métacognitifs et socio-affectifs<sup>7</sup> de nos apprenants, ce qui n'est pas une condition favorable à l'apprentissage. Pourtant, il n'est pas possible que les apprenants progressent dans leur pratique de français sans faire des efforts individuels, sans contribuer à des projets qu'ils mèneront à terme, grâce à leur réflexion personnelle. En plus, la charge de l'enseignement standard, la pesanteur du curriculum normalisé stigmatisent déjà nos apprenants sur le plan de leurs dispositions académiques. Toutefois, il n'est pas difficile de constater chez le peu d'apprenants qui s'adonnent à leur projet d'apprentissage, des attitudes extraordinaires métacognitives et socio-affectives (des activités hors classe comme écouter, lire, parler, écrire, chanter, penser, se faire des amis, rechercher, se créer des loisirs, travailler en français) conduisant à un certain succès académique suivi d'une bonne (auto)estime de soi. Par contre, nous observons le défaut d'autonomie chez la plupart de nos apprenants. De ce fait, il faudra faire en sorte ici que l'apprenant soit mis en position d'acteur productif de son apprentissage et non en position de récepteur passif. Dans les cours standard, au point de vue des pratiques d'apprentissage produites

par l'apprenant, la place accordée à la production écrite ainsi qu'orale est généralement insuffisante. Ces travaux, leurs répétitions diversifiées, différenciées et continues par l'apprenant, leurs corrections, retours et remédiations de la part de l'enseignant, demandent sans doute beaucoup de temps, ce qui va à l'encontre des limites temporelles académiques et celles des programmes d'enseignement.

Dans cette perspective, la question de pourquoi recourir à la différenciation pédagogique, a une réponse assez claire et élémentaire : parce qu'à notre époque, les pédagogues et les didacticiens admettent qu'il faut considérer dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères la diversité des approches contemporaines didactiques d'après les besoins des apprenants. De ce fait, la différenciation des méthodes, constitue pour nous une manière de concevoir l'apprentissage pour pouvoir aider davantage les apprenants. C'est pourquoi (...) *lorsque des enseignants créent des contextes diversifiés<sup>2</sup> pour l'apprentissage, la seule limite est celle de leur imagination* (Anderson 2004 : 34). Au lieu de s'appuyer donc sur le fait de ce que certains apprenants ont du talent, il vaudra mieux penser qu'une même formule peut ne pas convenir à tous. Bolduc et Van Neste affirment ainsi qu'il *faut cesser de penser que l'échec est une fatalité* (2002 : 24-27). De même, les chercheurs affirment que l'apprenant (...) *ne peut progresser que s'il est placé dans une situation d'apprentissage optimale pour lui, une situation qui a du sens, qui le concerne et qui le mobilise dans sa zone possible de développement* (Idem, 2002 : 25). Cela renvoie au phénomène « d'apprendre à apprendre ». Selon Blin, ce phénomène est comme *une approche éducative qui (...) permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance et d'interdépendance. (...) Une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome : apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés* (1998 : 215-226).

Le Cadre Européen Commun De Références Pour Les Langues souligne pareillement l'importance de la différenciation des outils d'apprentissage :

*L'approche d'une même tâche ou activité peut être très sensiblement différente selon les individus. En conséquence, la difficulté d'une tâche donnée pour un individu, et les stratégies qu'il adopte pour la réaliser, sont le résultat de la combinaison d'un certain nombre de facteurs qui font partie de ses compétences (générales ou communicatives) et de ses caractéristiques personnelles, ainsi que des conditions et des contraintes dans lesquelles la tâche est accomplie. Pour toutes ces raisons, il est difficile de prévoir avec certitude la difficulté ou la simplicité d'une tâche, encore moins pour les apprenants pris individuellement, et il faut envisager des moyens pour différencier et assouplir la conception et la mise en œuvre d'une tâche selon la situation d'apprentissage* (2000 : 122, 7.3).

Comme enseignant, il sera préférable d'adopter des projets de différenciations pédagogiques pour favoriser chez les apprenants la personnalisation de leur apprentissage car il est bien connu que la classe n'est souvent qu'un

lieu d'enseignement ou d'apprentissage théorique ce qui n'est pas du tout suffisant pour la production de la langue par les apprenants eux-mêmes. Dans sa conférence, Christian Puren explique que dans la perception de pédagogie différenciée, l'enseignant enseigne à apprendre en gérant avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement. Il apprend ainsi à apprendre à apprendre en proposant des méthodes d'apprentissage différenciées. Ainsi, par des méthodes individuelles d'apprentissage, chaque apprenant est amené à acquérir des compétences et non pas à être enseigné seulement. En conséquence, l'enseignant laisse les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage. Puren parle du contact entre les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage qui produit un phénomène d' « interméthodologique » comparable à celui d' « interculturel » provoqué par le contact entre la culture de l'apprenant et la culture étrangère. Il existe encore un contact « interlangue » généré par le contact chez l'apprenant entre sa langue maternelle et la langue étrangère. Par tous ces événements, Puren explique que l'apprenant *conserve certains éléments de sa méthodologie personnelle d'apprentissage, emprunte des éléments de la méthodologie d'enseignement, et articule, combine et métisse des éléments de l'une et de l'autre* (2001 b).

En somme, apprendre une nouvelle langue nécessite la mise en place des divers fonctionnements cognitifs gérés individuellement par les attitudes, comportements et jugements des apprenants. A ce sujet, Françoise Campanale désigne : *L'apprentissage se construit à partir ou contre des représentations existantes, sur un déjà là, qui peut évoluer par confrontations avec d'autres représentations et avec des situations-problèmes qui invalident des représentations naïves. La différenciation pédagogique peut se définir comme une démarche, une volonté, des stratégies, non comme une nouvelle méthode. Elle suppose travail en groupes, aide individualisée. Les verbes forts sont : varier/diversifier, adapter, négocier* (2005). L'auteur cite cinq principes de base sur lesquels cette pédagogie repose. Exposons ces principes tout en émettant sommairement leur finalité.

Le principe de variété consiste à diversifier les activités et tâches comme projets divers contre la monotonie et l'ennui. Selon Prost, *l'uniformité est désastreuse. Elle engendre d'abord la monotonie et l'ennui, dans une société où l'intérêt est sans cesse relancé* (1985 in Campanale 2005). Le principe de diversification et d'adaptation, en relation stricte avec le principe de variété, propose des travaux différents, contrats individualisés, modalités d'évaluation différentes. Ce principe s'oppose donc au traitement identique de chacun des apprenants. Le principe de construction de références évolutives offre des possibilités didactiques complémentaires aux méthodes proposées par un expert. Le principe d'évaluation formative insiste sur la non-condamnation de l'apprenant au vu de ses seuls résultats dans les épreuves institutionnelles mais demande un rapprochement avec l'évaluation des projets dans lesquels l'apprenant s'investit. Apparû récemment, le principe d'intelligence et d'éducabilité de tous les individus recouvre le principe que l'erreur sert à apprendre et doit être acceptée dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Dans ces principes, résident d'après nous, une recherche de l'intérêt, de la motivation des apprenants pour le domaine de FLE, une approche pédagogique qui essaie d'aider l'apprenant, une ouverture au guidage de l'apprentissage par la construction des stratégies métacognitives et socioaffectives, une évaluation formative et une approche positive pour le statut de l'erreur.

Diversifier, personnaliser, différencier, s'adapter sont les verbes-clés que nous avons utilisés pour expliciter les actions de la démarche de différenciation pédagogique qui se définit résolument comme *avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la pédagogie différenciée comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système*. (Meirieu, 1987 in Campanale 2005). Tout ce parcours permet à l'apprenant d'être valorisé pendant son apprentissage et se conscientiser sur les sujets du plurilinguisme et pluriculturalisme. Incité ainsi à la métacognition, l'apprenant gère de cette manière ses propres différences individuelles. Dans notre contexte, étant donné que l'utilité de cette façon de faire provient de la question principale du milieu non francophone dans lequel évoluent nos étudiants, l'apparition de telles démarches innovantes trouve juste sa justification. Un apprenant qui apprend à comment faire pour réussir à être utilisateur et producteur de la langue française, peut également établir le rapport apprenant-savoir. Ce lien constitue une lacune majeure dans nos classes et doit intéresser en fait non seulement les didacticiens de FLE mais les chercheurs et enseignants en linguistique et littérature aussi.

En conclusion, il convient de mettre en exergue certaines raisons qu'on peut déduire de la synthèse de cet article et qu'on peut étendre de façon pertinente pour intégrer de façon régulière la différenciation pédagogique dans l'apprentissage. L'objectif est aussi de le proposer comme outil didactique et de former les enseignants appelés à devenir des médiateurs qui n'enseignent pas seulement la matière mais qui aident à apprendre à apprendre aux étudiants. Il est donc souhaitable de pratiquer la différenciation parce que les apprenants ont des niveaux différents, des motivations différentes, des rythmes différents d'apprentissage, des connaissances antérieures différentes. De plus, chaque apprenant apprend de manière différente, chaque apprenant a ses points forts sur lesquels il doit pouvoir s'appuyer mais aussi ses points faibles qu'il doit compenser parce qu'ils ont des représentations différentes de la langue et culture cibles, parce qu'ils ont (dans notre contexte) en majorité une mauvaise estime d'eux-mêmes et ils perçoivent mal leur propre capacité naturelle d'apprentissage.

## Bibliographie

Aguilera, S. 1983. « L'œuvre éducative et la pensée pédagogique de Dottrens ». Thèse pour le doctorat de 3e cycle des sciences de l'éducation. L'Université Lyon 2.

Anderson, A. 2004. « La différenciation : un regard du côté de l'apprenant ». *Vie pédagogique*, n° 130, février-mars 2004. Consulté en mai et juin 2012.

Blin, F. 1998. « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia ». In Canier, T., Pothier, M. « Hhypermedia et apprentissage des langues ». *Etudes de linguistique appliquée*. n° 110. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/45/PDF/Ela9Blin.pdf>

Consulté en mai, juin et les 26,27,28 juillet 2012.

Bolduc, G., VAN Neste, M. « La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques ». *Vie pédagogique*, n° 123, avril-mai 2002. [w3.uqo.ca/moreau/documents/Bolduc\\_2002.pdf](http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Bolduc_2002.pdf) Consulté en mai et juin 2012.

Brassard, N. 2011. « Pourquoi varier les approches pédagogiques ? ». *Le tableau. Echanges de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*. Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec. Université du Québec. ISSN 1927-5501 <http://pedagogie.quebec.ca/doc/LeTableau-v1-n1-2012.pdf>. Consulté le 12.3.2012, le 30.6.2012 et le 2.7.2012

Campanale, F. 2005. « Pédagogie différenciée/différenciation pédagogique:Luxe ou nécessité? » IUFM & LSE Grenoble. [www.ac-caen.fr/ia61/rec/ppre2nd/prdago\\_diff.pdf](http://www.ac-caen.fr/ia61/rec/ppre2nd/prdago_diff.pdf). Consulté le 16 juillet 2012.

Commission européenne. 2001. *Un Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris : les éditions Didier.

Legrand, L. 1995. *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.

Meirieu, P. 1987. « Différencier la pédagogie ». *Cahiers Pédagogiques*. n° spécial. 1987

Prost, A. 1985. « Eloge des pédagogues ». Paris : Seuil.

Puren, C. 2001 a. « Se former à la pédagogie différenciée en didactique des langues ». *Livret d'utilisation de la cassette d'autoformation à la pédagogie différenciée en classe de langue. Livret de l'enseignant*. Paris : Association française des Professeurs de Langues Vivantes. <http://diff-peda.isec.yi.org> Consulté en mai 2012, juin 2012, le 25.7.2012.

Puren, C. 2001 b. « La pédagogie différenciée entre la gestion de l'hétérogénéité et l'auto-formation à l'apprentissage ». *Bulletin régional des professeurs des langues vivantes*. n° 64.

Strasbourg. ISSN 0398-9410. <http://averreman.free.fr/aplv/num64-frames.htm> Consulté le 2.6.2012

Raymond, H. 1989. « Différencier la pédagogie ». *Cahiers pédagogiques*, n° spécial. Consulté en avril 2012.

Robbes, B. 2009. *La pédagogie différenciée*. Notes de conférence à l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense. [www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciée.pdf](http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciée.pdf) Consulté en mai 2012.

## Notes

<sup>1</sup> Pour la version traduite en turc de l'expression « pédagogie différenciée » voir *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*, page 122, paragraphe 7.3

<sup>2</sup> Voir en détail *L'œuvre éducative et la pensée pédagogique de Dottrens* de Sabine Aguilera, surtout les pages 180, 181, 182. Aguilera fait référence à l'œuvre de Dottrens *Au seuil de la culture*. Tome 2, 1966, p. 6 et à son premier livre *L'éducation Nouvelle en Autriche*, 1927, p. 39. L'auteur note les mots du pédagogue : *Allez à Vienne (...). Allez visiter non pas une classe, mais plus de 2500 dans lesquelles un corps enseignant admirable éduque 75.000 enfants selon les données de la psychologie et de la pédagogie expérimentales. Nous recueillerons ensuite vos impressions. Utopie, dites-vous?*

<sup>3</sup> Voir les détails sur les sites [www.aplv-languesmodernes.org/.../Pedagogie\\_differenciee\\_Livret\\_...](http://www.aplv-languesmodernes.org/.../Pedagogie_differenciee_Livret_...) et [aplv-languesmodernes.org](http://aplv-languesmodernes.org). Consultés le 27 juillet 2102.

<sup>4</sup> Les stratégies métacognitives sont : anticipation et planification, attention générale et attention sélective, autogestion, autorégulation, identification d'un problème, autoévaluation. Les comportements reliés peuvent varier comme créer des occasions pour lire, parler en français et écouter du français parlé, planifier son apprentissage, vérifier de façon autonome ses progrès. Inspiré des questionnaires préparés par Paul Cyr, 1998.

<sup>5</sup> Voir en détail le dossier [Grands\\_groupes\\_v5.pdf](#) consulté le 24.07.2012

<sup>6</sup> D'après la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner (1983) les formes de l'intelligence changent de personne en personne. Selon cette théorie, chaque individu ne possède qu'une seule forme d'intelligence mais est le propriétaire de huit formes d'intelligence: l'intelligence verbo-linguistique, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence spatiale, l'intelligence corporelle-kinesthésique, l'intelligence musicale, l'intelligence sociale, l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence existentielle.

<sup>7</sup> Les stratégies socio-affectives sont : clarification et vérification, coopération, contrôle des émotions, auto-renforcement. Les comportements reliés peuvent varier comme poser des questions au professeur, demander des explications sur les points flous, faire répéter ce que l'on ne comprend pas, imiter les francophones en parlant, expliciter ses sentiments négatifs sur son apprentissage, tolérer ses erreurs, entamer des conversations avec des francophones. Inspiré des questionnaires préparés par Paul Cyr, 1998.