

2024-05

La pédagogie différenciée, un des facteurs de la réussite scolaire en français. Etude menée en classe de 9e année, DCE Muha en DPE mairie et DCE Ryansoro dans la DPE Gitega

NDAYIRAGIJE, Egide

UB, ENS

<https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1045>

Téléchargé depuis le dépôt institutionnel officiel de l'Université du Burundi

UNIVERSITE DU BURUNDI
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE
ETRANGERE



**LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE, UN DES FACTEURS DE LA REUSSITE
SCOLAIRE EN FRANÇAIS. ETUDE MENEES EN CLASSE DE 9^e ANNEE,
DCE MUHA EN DPE MAIRIE ET DCE RYANSORO DANS LA DPE GITEGA.**

Par:

Egide NDAYIRAGIJE

Mémoire

Présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du diplôme
de Master en **Didactique du Français Langue Etrangère**

Sous la direction de :

Dr Rosalie BIKORINDAGARA

Bujumbura, mai 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Dr Adelin MPEREJIMANA

Secrétaire du jury : Pr Remy NSENGIYUNVA.

Directeur de mémoire : Dr Rosalie BIKORINDAGARA.

DEDICACE

Que ce travail soit fier :

A nos parents ;

A nos frères et sœurs ;

A toutes nos connaissances.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de recherche, nous tenons à adresser nos vifs remerciements tout d'abord à notre Directeur de mémoire, Dr Rosalie BIKORINDAGARA pour ses orientations pertinentes, son encouragement et sa disponibilité. Nos remerciements vont ensuite, à tous les enseignants de l'Institut de pédagogie appliquée et ceux de l'école normale supérieure qui nous ont suivi tout au long de la formation au deuxième cycle d'études universitaires, ainsi qu'à ceux de la faculté des lettres et sciences humaines, surtout ceux qui nous ont suivi tout au long de notre formation au Master en Didactique du Français Langue Etrangère. Nous ne saurions de remercier vivement nos parents, Frédéric NYAKAREHE et Cécile NDIHOKUBWAYO, pour leur encouragement et leur soutien moral et financier. Enfin, nous remercions tous ceux qui nous ont aidé pour l'élaboration et la finalisation de ce travail.

RESUME

Notre travail s'intitule « la pédagogie différenciée, un des facteurs de la réussite scolaire en français. Etude menée en classe de 9^e année, DCE MUHA et DCE RYANSORO. De la sorte, l'objectif de notre travail est de vérifier si les classes qui connaissent des échecs, pratiquent la pédagogie différenciée au moment de la remédiation des difficultés des élèves. La démarche méthodologique s'est basée sur un questionnaire répondant au critère du thème de recherche. Il a été mis à la disposition des enseignants. Les enquêtés indiquent les stratégies qu'ils utilisent pour aider les apprenants d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés.

Les résultats de recherche mettent en relief que la pratique de la pédagogie différenciée est absente dans les classes qui connaissent des échecs. En effet, la pédagogie différenciée peut aider chaque apprenant qui a des difficultés d'apprentissage de réussir la matière enseignée en lui fournissant une aide personnalisée c'est-à-dire que l'enseignant présente des outils et des situations variés à l'élève en difficulté en tenant compte de ses particularités.

Mots-clés : La pédagogie différenciée ; la réussite et français.

ABSTRACT

Our work is entitled differentiated teaching, one of the factors of academic success in French. Study carried out in 9th grade class, DCE MUHA and DCE RYANSORO. The objective of our work is therefore to verify whether failing classes practice differentiated teaching to remedy students' difficulties. The methodological approach was based on a questionnaire meeting the criterion of the research theme. It was made available to teachers. Respondents indicate the strategies they use to help learners achieve the set educational objectives.

The research results highlight that the practice of differentiated teaching is absent in failing classes. Indeed, differentiated teaching can help each learner with learning difficulties to succeed in the subject taught by providing personalized help, that is to say that the teacher presents various tools and situations to the student. in difficulty given its particularities.

Keywords: Differentiated teaching; success and French.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIERES	vi
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	ix
LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES.	x
AVANT-PROPOS	xi
INTRODUCTION GENERALE	1
1. Choix et intérêt du sujet de recherche.....	2
2. Problématique	2
3. Questions de recherche	3
3.1. Question principale	3
3.2. Question secondaire	4
4. Hypothèses de recherche	4
4.1. Hypothèse générale	4
4.2. Hypothèse spécifique	4
5. Objectifs de recherche	4
5.1. Objectif général	4
5.2. Objectif spécifique.	4
6. Délimitation du Sujet.....	4
7. Méthodologie de recherche.....	5
CHAPITRE I : STATUT DU FRANÇAIS.	6
I.1. Statut d'une langue.....	6
I.1.1. Langue maternelle.....	6
I.1.2. Langue seconde.....	6
I.1.3. Langue étrangère.....	7
I.2. Les langues officielles au Burundi.	7
I.2.1. Le kirundi.....	8
I.2.2. Le français.....	9
I.2.3. L'anglais.....	9

I.2.4. Le kiswahili.....	10
I.3. Le statut du français langue d'enseignement.	10
I.3.1. Le français langue étrangère.	12
I.3.2. Le Français langue seconde.	13
CHAPITRE II: LA PRATIQUE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.....	14
II.1. Origine de la pédagogie différenciée	14
II.2. La Pédagogie.....	15
II. 3. Quelques définitions de la pédagogie différenciée.	15
II.4. L'hétérogénéité des apprenants	17
II.5. Mise en pratique de la pédagogie différenciée.....	18
II.5.1. Généralités sur la pratique de la pédagogie différenciée.	19
II.5.2. La motivation scolaire	20
II.6. Evaluation dans l'enseignement-apprentissage des langues.....	22
II.6.1. Problématique de l'évaluation.....	23
II.6.2. Différents types d'évaluation.....	23
II.6.2.1. Evaluation diagnostique	24
II.6.2.2. Evaluation formative.....	24
II.6.2.3. Evaluation sommative.....	26
II.7. Différenciation successive et différenciation simultanée.....	26
II.8. Dispositifs de différenciation pédagogique.....	27
II.8.1. Différenciation des structures.	28
II.8.2. Différenciation des contenus.	29
II.8.3. Différenciation des processus	29
II.8.4. Différenciation des productions.....	30
II.9. Pistes d'intervention qui tiennent compte des forces et des besoins de l'élève	30
II.10. Programme de neuvième année en français.	33
II.11. Aide personnalisée aux élèves en difficulté	34
CHAPITRE III : DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET RESULTATS DE	
RECHERCHE	36
III.1. Démarche méthodologique	36
III.1.1. Population d'enquête.....	36
III.1.2. Echantillonnage.....	40
III.1.3. Instrument de collecte des données.....	40

III.1.4. La pré-enquête	41
III.1.5. Enquête proprement-dite	41
III.1.6. Dépouillement	42
III.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête	42
III.2.1. Présentation et analyse des résultats.....	42
III.2.1.1. Identification des informateurs.	42
III.2.1.2. Expérience professionnelle.....	43
III.2.1.3. Niveau de réussite des élèves	44
III.2.1.4. Stratégies de détecter les problèmes d'apprentissage des élèves.	46
III.2.1.5. Taux d'enseignants pratiquant la remédiation.	47
III.2.1.6. Modalités de l'aide apportée aux élèves en difficultés.....	47
III.2.1.7. Prise en charge des élèves n'ayant pas des difficultés.	48
III.2.2. Démarche méthodologique susceptible d'être suivie pour la mise en place de la pédagogie différenciée	49
CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS	52
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	55
ANNEXES.....	57

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableaux

Tableau 1 : Présentation des écoles fondamentales de la DCE MUHA.....	37
Tableau 2 : Présentation des écoles fondamentales de la DCE RYANSORO.....	38
Tableau 3: Echantillon.....	39
Tableau 4 : Niveau d'étude des informateurs	43
Tableau 5 : Expérience professionnelle des enseignants interrogés.....	44
Tableau 6 : Statut des enseignants.....	44
Tableau 7 : Taux de réussite des élèves	45
Tableau 8 : Evolution des élèves ayant des difficultés au début de l'année.	45
Tableau 9: La manière de détecter les problèmes d'apprentissage que rencontrent les apprenants en classe.....	46
Tableau 10 : Nombre d'enseignants qui aident les élèves en difficultés	47
Tableau 11 : Aide apportée aux élèves en difficultés	47

Figures

Figure 1: Les étapes de l'enseignement-apprentissage lors des pratiques de la pédagogie différenciée, selon Bikorindagara, R. (2009)	25
Figure 2: Aide personnalisée aux élèves en difficulté (Bikorindagara, 2009)	35

LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES.

1. SIGLES

PD : Pédagogie Différenciée.

FLE : Français Langue Etrangère

KLM : Kirundi Langue Maternelle.

DCE : Direction Communale de l'Enseignement.

DPE : Direction Provinciale de l'Enseignement.

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée.

LM : Lycée Municipal.

EAC : East African Community.

FCE : Fonds Commun pour l'Education.

TIC : Technologie de l'Information et la Communication.

PSDEF : Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la Formation.

2. ABREVIATION

BAC: Baccalauréat

3. ACRONYME

ECOFO : Ecole Fondamentale.

AVANT-PROPOS

Dans l'apprentissage du français, certains facteurs peuvent être l'origine de la réussite scolaire. La pédagogie différenciée constitue un aspect essentiel dans l'enseignement-apprentissage du français. Elle contribue à la lutte contre les échecs scolaires. Elle favorise et motive l'apprenant en tenant en compte son rythme d'agir.

Les enseignants jouent un rôle important dans l'apprentissage des apprenants. Ils doivent soutenir et aider les apprenants selon leurs possibilités pour accéder à la réussite. Les enseignants prennent en compte la particularité des apprenants pour que tout le monde atteigne les objectifs pédagogiques communs.

La pédagogie différenciée ne peut pas favoriser certains apprenants au détriment des autres sous prétexte qu'ils n'ont pas les mêmes possibilités d'agir ou les mêmes rythmes de travailler. L'enseignant doit tenir compte des différences entre les apprenants afin de gérer leurs hétérogénéités.

INTRODUCTION GENERALE

Les établissements scolaires accueillent des apprenants hétérogènes sous différents points notamment les rythmes d'acquisition, l'état des prérequis, la motivation et le style d'apprentissage. Pour ce, l'enseignant ne peut pas se contenter de transmettre des savoirs frontalement sans prendre en compte la singularité de ses élèves. On attend qu'il sache les mobiliser tous, le mieux possible, pour leur permettre d'acquérir les connaissances attendues.

Toute classe est hétérogène. Malgré cette hétérogénéité, les élèves doivent atteindre les mêmes objectifs. La pédagogie différenciée peut contribuer à la réussite scolaire et aider à la gestion de l'hétérogénéité des apprenants.

Les différents types d'évaluation permettent de reconnaître les forces et les faiblesses des élèves. Pour ce faire, l'enseignant reconnaît la manière de soutenir individuellement les apprenants dans leur processus d'apprentissage.

Certains dispositifs de différenciation facilitent l'élève d'accéder à la réussite en tenant compte de son rythme d'apprentissage. Cela est dû au fait que les enseignants tiennent compte de la différence entre les apprenants, en constituant des groupes selon les besoins. Toutes les manières de différenciation permettent à l'élève de travailler individuellement et d'atteindre les objectifs fixés par les voies qui lui sont propres. C'est dans l'objectif de la lutte contre l'échec scolaire.

En effet, suite à cette hétérogénéité des apprenants en classes, nous remarquons des difficultés de certains élèves lors d'un enseignement-apprentissage du français. Par conséquent, les enseignants s'efforcent de prendre en compte chaque apprenant, par différents processus d'enseignement pour remédier à ses lacunes.

Comme le souligne Robert Burns, (1971). « *Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps. Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'études, etc.* »

En tenant compte des particularités des apprenants afin de faciliter l'atteinte des objectifs pédagogiques communs, nous pensons à la pratique de la pédagogie différenciée pouvant amener tous les élèves à la réussite scolaire.

Selon Hume (2008) « *La pédagogie différenciée est un enseignement efficace qui répond aux préférences et aux besoins divers en matière d'apprentissage des apprenants individuels* ».

Partant de cette idée, nous pouvons dire que la pédagogie différenciée suscite un grand intérêt dans les établissements scolaires en situation d'échec. Elle vise à la réussite scolaire de tous et le respect des particularités des apprenants.

Notre travail est subdivisé en trois chapitres précédés d'une introduction générale. Le premier chapitre porte sur le statut du français, le deuxième chapitre vise à la pratique de la pédagogie différenciée et le troisième qui est le dernier chapitre porte sur la démarche méthodologique ainsi que les résultats de recherche. Nous terminons par une conclusion générale et suggestions.

1. Choix et intérêt du sujet de recherche

Nous avons choisi notre sujet de recherche " la pédagogie différenciée, un des facteurs de la réussite scolaire en français" pour vérifier si la pédagogie différenciée est utilisée dans les établissements scolaires au Burundi où les élèves connaissent d'échecs. Nous voulons également voir si les élèves en situations d'échecs peuvent être aidés pour atteindre les objectifs pédagogiques communs.

La Pédagogie différenciée a une importance capitale dans l'enseignement-apprentissage du français. Notre lecture a montré que la pédagogie différenciée amène la réussite dans les écoles. De la sorte, la pédagogie différenciée peut s'exercer sur les différentes formes de difficultés des apprenants en classes. Pour cela, nous voulons voir si l'enseignant parvient à aider chaque apprenant à atteindre l'objectif défini en tenant compte de ses difficultés d'apprentissage.

De nombreuses motivations nous ont aussi poussé à choisir notre sujet. Sur base des recherches, nous avons remarqué que la pédagogie différenciée pratiquée en classe aide l'élève à être capable d'avoir une bonne réussite par son propre rythme d'appropriation des connaissances (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Cette étape nous a alors poussé à formuler la problématique de notre travail de recherche.

2. Problématique

Au cours de l'enseignement-apprentissage, les enseignants observent une grande hétérogénéité entre les apprenants. Cette hétérogénéité se manifeste principalement sur l'état de leurs prérequis, de leurs rythmes d'apprentissage, de la motivation, du comportement et de leur mode de vie. Les différences qui se manifestent entre les élèves nous incitent à la pratique de la pédagogie différenciée.

L'enseignant peut aider l'élève en difficulté d'apprentissage de bien s'approprier des connaissances acquises en tenant compte de son propre rythme de travail.

L'hétérogénéité des apprenants (leurs différences sur les rythmes d'acquisition, l'état des prérequis, la motivation et le style d'apprendre) est un problème qui nécessite une résolution adéquate dans les milieux scolaires. Suite aux différences entre les apprenants, les enseignants tiennent compte des particularités de chacun des apprenants pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'entre eux. Dans cet esprit, la pédagogie différenciée a pour but de favoriser l'apprentissage de tous les apprenants. La pédagogie différenciée tente de faire obstacle à l'échec scolaire en acceptant, par divers moyens, de gérer les différences de chacun. Ces différences concernent aussi bien les stratégies d'apprentissages, la motivation, et les comportements. En effet, l'hétérogénéité des apprenants en classe constitue un problème que l'enseignant doit résoudre à résoudre.

L'enseignant peut se sentir bloqué dans la prise en charge des apprenants rapides et des moins rapides. Nous nous sommes posé des questions suivantes :

Est-ce que les élèves échouent parce que l'enseignant avance avec les élèves moyens ou forts ? Comment gérer cette hétérogénéité tout au long de l'année? Comment gérer un groupe d'individus très différents tout en respectant leurs particularités ? Comment aider un apprenant qui a échoué à tel ou tel exercice ? Par conséquent, toutes ces questions nous ont poussés à nous intéresser à la pédagogie différenciée qui apparaît comme une solution, voire une nécessité pour faire face à l'échec scolaire et amener tous les élèves au sein de la classe, à la réussite. Nous nous permettons alors de formuler nos questions de recherche.

3. Questions de recherche

Notre travail de recherche comprend deux questions à savoir la question principale et la question secondaire.

3.1. Question principale

Dans notre travail de recherche, nous essayerons de répondre à la question principale suivante :

Est-ce que la pédagogie différenciée peut être une solution à l'échec scolaire ?

3.2. Question secondaire

Notre question de recherche secondaire est la suivante :

La pédagogie différenciée est-elle pratiquée dans les classes qui connaissent des échecs ?

Les hypothèses de recherche vont donner une réponse à ces questions.

4. Hypothèses de recherche

Dans les écoles où les situations d'échecs se manifestent, il arrive que les enseignants ne pratiquent pas la pédagogie différenciée qui tient compte de la particularité des apprenants, suite à telle ou telle raison.

4.1. Hypothèse générale

Étant donné que l'enseignant se préoccupe de difficultés d'apprentissage de chaque élève, en situation de classe, la pédagogie différenciée peut être une solution à l'échec scolaire.

4.2. Hypothèse spécifique

La pédagogie différenciée n'est pas pratiquée dans des classes qui connaissent des échecs scolaires.

5. Objectifs de recherche

5.1. Objectif général

L'objectif général de notre travail de recherche est de vérifier si la pédagogie différenciée pratiquée au moment de la remédiation peut constituer une solution à l'échec scolaire.

5.2. Objectif spécifique.

Conséquemment à cet objectif général, l'objectif spécifique est de vérifier si dans les classes connaissant des échecs scolaires, la pédagogie différenciée est pratiquée au cours de la remédiation.

6. Délimitation du Sujet

Nous avons orienté notre travail de recherche dans le domaine de l'enseignement au cycle IV dans la classe de neuvième année car c'est dans le cycle fondamental que les élèves acquièrent des connaissances qui pourront les aider au post-fondamental. Ce sujet traite de l'enseignement-apprentissage du français par la pédagogie différenciée.

Notre étude s'oriente également vers les enseignants de français car ce sont eux qui doivent répondre aux besoins des apprenants en difficultés. Ils sont interpellés à motiver les apprenants en mettant à leur disposition les activités qui les aident à avoir une bonne réussite en classe.

7. Méthodologie de recherche.

Avant d'entamer la recherche des données, nous avons consulté les ressources en rapport avec notre sujet de recherche. Cela veut dire que nous avons lu les ouvrages qui traitent de la pratique de la pédagogie différenciée lors de l'enseignement-apprentissage.

En outre, nous avons réalisé une enquête au moyen d'un questionnaire écrit auprès des enseignants de français de certaines écoles de la DCE MUHA et de la DCE RYANSORO. Dans ces DCE, les enseignants donnaient des réponses aux questions qui leur avaient été posées. Nous avons commencé par une enquête préliminaire au Lycée Municipal de Kanyosha et au Lycée communal de Nyangwa.

Nous avons donné le questionnaire à trois enseignants et ils ont répondu aux questions posées. Nous avons l'intention de voir si notre questionnaire est correctement élaboré et est susceptible de nous donner des informations recherchées. Alors, les réponses qu'ils ont données prouvaient que notre questionnaire est valable moyennant quelques petites modifications.

CHAPITRE I : STATUT DU FRANÇAIS.

I.1. Statut d'une langue

La réglementation linguistique et la mise en œuvre de la politique linguistique visent à sauvegarder et promouvoir l'usage des langues dans les différents domaines. Le pays aménage le statut relatif aux langues pour attribuer des fonctions particulières à une langue donnée. Ainsi, au Burundi, coexistent plusieurs langues qui n'ont pas le même statut et qui se distinguent par leurs fonctions.

I.1.1. Langue maternelle.

Nous appelons couramment langue maternelle, la première langue qui s'impose à nous dès notre naissance. La langue maternelle c'est la langue de première socialisation de l'enfant. Pour le mode d'appropriation, on le qualifie de naturel parce que le sujet acquiert la langue par contact et interaction avec les membres de son groupe.

La langue maternelle est aussi qualifiée comme langue de référence. Dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue maternelle joue toujours le rôle d'une référence à laquelle l'apprenant se rapporte plus ou moins consciemment pour construire ses nouvelles connaissances.

Selon Cuq et Gruca (1993)

« On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique »

I.1.2. Langue seconde

Le concept de langue seconde renvoie à une langue qui est différente de la langue première et est acquise dans le cadre de situations sociales qui peuvent être très variées.

Par exemple, un enfant sénégalais de langue première peut également avoir le wolof et/ou le français comme langue seconde, en fonction des situations auxquelles il est confronté. En effet, le français et le wolof sont des langues véhiculaires utilisées au Sénégal dans les médias, dans l'administration, dans la vie quotidienne, etc.

Selon J. Pierre Cuq (2002),

« Le français langue seconde se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. »

I.1.3. Langue étrangère

Le concept de langue étrangère se construit par l'opposition à celle de langue maternelle. Nous pouvons dire que dans un premier temps, toute langue non maternelle est une langue étrangère. Le français est une langue étrangère pour tous ceux qui ne le connaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation.

I.2. Les langues officielles au Burundi.

Selon le décret No 100/78 du mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale au Burundi, trois langues sont officiellement reconnues depuis 2019. Ce sont le français, l'anglais et le kirundi. Le kirundi est la langue de la majorité de la population burundaise. Le français et l'anglais sont principalement parlés en classe et le Kirundi est parlé en dehors de la classe. Les habitants du Burundi parlent généralement le kirundi et utilisent ces langues comme langue étrangère.

Le français au Burundi est un héritage de la colonisation belge dans les années 1916. Cependant, seuls 3 à 10% de la population burundaise parlent couramment le français selon Ntahonkiriye (2012).

Ce chercheur de l'université du Burundi continue en disant que la présence de l'anglais au Burundi est encore moins importante que celle de la langue française. Selon la loi No 1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi en son article 1 dit que cette langue de Shakespeare n'a reçu le statut officiel qu'en 2014 dans le but de contribuer à l'établissement de relations entre le Burundi et la communauté de l'Afrique de l'Est où l'anglais est le plus utilisé.

A partir du mois d'août 2017, l'Assemblée Nationale a adopté à l'unanimité un projet de loi portant statut des langues au Burundi. C'est une nouvelle réglementation qui a fait une part belle notamment à l'anglais, langue nouvellement introduite dans ce pays francophone des pays des Grands Lacs.

I.2.1. Le kirundi

Avant que la Belgique colonise le Burundi en 1961, le kirundi, langue maternelle, était reconnu par la Constitution burundaise comme langue nationale du Burundi. Cette langue est parlée par tous les Burundi d'origine. Cette langue bantoue est proche du kinyarwanda, langue nationale du Rwanda. Mazunya (2010 :2) affirme que cette langue est comprise par tous les Burundais car elle est utilisée par toutes les couches sociales et ajoute que c'est un atout majeur pour le Burundi contrairement à la situation de la plupart des autres pays africains.

A ce propos, Ntahonkiriye (2012 : 2) affirme lui aussi que près de 90% de la population parlent le kirundi. Cette langue indigène est le seul véhicule des valeurs, croyances et les aspirations de tous les Burundais et constitue la fibre identitaire.

Dans la loi portant statut et réglementation des langues du 28 août 2017, l'Assemblée Nationale a aussi affirmé que dans le domaine des langues :

« Le Burundi dispose de deux atouts majeurs : d'une part, une seule langue et même langue comprise d'un bout à l'autre du territoire national, contrairement de la plupart des autres pays africains. » Comme indiqué dans cette loi « Tout le monde est unanime en effet pour déplorer le fait que le kirundi est menacé dans ces formes et fonctions :il n'est ni suffisamment ni correctement utilisé. »

Cette affirmation nous montre que le kirundi pourra prendre son statut: son rôle social disparaîtra, son vocabulaire et sa grammaire s'appauvriront et la langue finira par disparaître, ce qui serait une lourde perte pour la société burundaise. Mais, pour remédier à cela, le gouvernement du Burundi a décidé de traduire dans les faits la préoccupation exprimée dans sa politique culturelle adoptée en 2007.

A travers ce document, le gouvernement reconnaît la nécessité de définir une politique claire du Burundi indiquant notamment les actions à entreprendre pour une meilleure utilisation du kirundi.

Malheureusement, le constat est qu'au Burundi, les intellectuels et la masse paysanne partagent une même langue, les premiers ne parviennent pas à s'exprimer avec aisance dans leur langue maternelle. Ils recourent à d'autres langues en notamment le français, le kiswahili et des fois à l'anglais.

I.2.2. Le français

En plus du kirundi, le français fait aussi partie intégrante du paysage sociolinguistique burundais. Le français a été introduit au Burundi à partir de 1916 lorsque la Belgique hérita de l'Allemagne, ancien colonisateur du Ruanda-Urundi en 1896, sa possession du Ruanda-Urundi. Depuis cette date, cette langue s'est maintenant assuré le monopole des communications institutionnelles. Elle est donc présente dans la haute administration de l'Etat (le pouvoir judiciaire, législatif et exécutif), les affaires, les médias de masse, la diplomatie, l'éducation, l'étiquetage, il est aussi la langue d'enseignement. Mais Ntahnkiriye (2012) souligne que malgré l'hégémonie de la langue française, il reste près d'un siècle après son introduction, le privilège d'une minorité d'élites scolarisées.

Selon ce chercheur de l'Université du Burundi, le Burundi enregistre un taux le plus faible de francophones lorsqu'il est comparé aux autres pays francophones de l'Afrique centrale et que la langue n'est pas utilisée dans les activités quotidiennes du citoyen burundais pour remplir sa fonction d'officialité.

I.2.3. L'anglais

Comme le kiswahili, Ntahnkiriye (1989) dit que l'anglais a été adopté au Burundi pour des raisons géopolitiques avec son intégration dans l'Afrique de l'Est. Comparativement au français, la présence de l'anglais est encore moins importante que celle de la langue française. Elle n'a reçu de statut officiel qu'en 2014 dans le but de l'établissement des relations de l'Afrique de l'Est où il est la langue la plus parlée. Cette langue est dominante dans la région de l'Afrique de l'Est et a gagné du terrain au Rwanda, pays voisin, devenu aujourd'hui anglophone.

Cette langue de Shakespeare s'est imposée comme langue de travail international. Elle est incontournable dans presque tous les domaines de la vie. Des aéroports internationaux aux grands centres commerciaux en passant par les conférences scientifiques dans l'enseignement supérieur et surtout la recherche scientifique, la connaissance de l'anglais s'avère indispensable.

Le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, le 28/08/2014 lors d'un projet de loi visant à régulariser la situation des langues dans le pays l'a affirmé en ces termes :

« On adopte l'anglais pour être en ordre avec les autres pays membres de la communauté Est-africaine, mais on n'adopte pas l'anglais pour exclure le français. Nous ne voulons pas fermer les portes, nous voulons que les francophones se sentent à l'aise et que les anglophones se sentent à l'aise également. »

I.2.4. Le kiswahili

D'après Mazunya (2010), après le kirundi, le kiswahili occupe la deuxième place parmi les langues les plus utilisées au Burundi. Provenant de l'Afrique de l'Est, cette langue est arrivée au Burundi au début du vingtième siècle. Le kiswahili est introduit dans l'Afrique de l'Est par les esclavagistes arabes. Elle est née des contacts entre les langues locales et celles des marchands perses et arabes qui étaient pour la plupart esclavagistes.

En 1930, cette langue a été adoptée par l'administration coloniale en vue de l'utiliser dans ses colonies du Congo et du Ruanda-Urundi. Autour des années cinquante, le kiswahili est devenu la langue des habitants des quartiers extra coutumiers se trouvant dans les centres urbains du pays. A cet effet, une attitude méprisante a été constatée chez les locuteurs du kiswahili de l'époque à l'égard des locuteurs du kirundi provenant des zones rurales, dits «ruraux moins civilisés». Ces derniers, à leur tour, considéraient le kiswahili comme la langue des malfaiteurs, des voyous, sans éducation.

Le kiswahili devient une langue officielle grâce à l'intégration du Burundi dans la sous-région. Cette langue est utilisée lors des échanges verbaux avec les étrangers, les immigrants de l'EAC, la minorité musulmane du pays. Cette langue et l'anglais sont ainsi devenus des langues de diffusion régionale (c'est une langue véhiculaire de l'Afrique de l'Est).

I.3. Le statut du français langue d'enseignement.

Champion (1974), indique que l'introduction du français dans l'enseignement scolaire burundais a été fort tardive. Cela tient en grande partie à deux faits plus ou moins convergents. D'un côté, le pouvoir tutélaire belge était caractérisé par une doctrine marquée par les querelles entre Flamands et Wallons, refusant une option entre le français et le néerlandais. La politique «libérale» belge appliquée dans les colonies a interdit alors l'enseignement du français jusqu'en 1948.

D'un autre côté, les missionnaires avaient partout installé des écoles primaires incomplètes, les succursales, dans le seul but d'évangéliser une grande partie de la population.

En 1948, le français a été introduit comme une langue étrangère enseignée à partir de la troisième année primaire. Son enseignement était poussé dans quelques classes préparatoires à l'enseignement secondaire. Les instructions officielles de 1961 allaient généraliser l'apprentissage du français dès les premières années du primaire malgré la réticence de certains responsables des écoles catholiques. (Ndemeye, 1989; Ntahombaye, 1989).

Les instructions officielles préconisaient entre autres un enseignement plus poussé du français, langue à large diffusion et à très grand rayonnement. Durant les deux premières années de scolarisation, le kirundi jouait le rôle de lien entre l'étude du milieu et l'acquisition des connaissances en français. A l'école secondaire, le français devenait la langue d'enseignement.

En 1969, une commission ministérielle a produit les premiers programmes de français au secondaire non calqués sur ceux de la métropole.

De ces programmes est issue la méthode «*je parle français et on me comprend*» devenue plus tard «*le français sans frontière*» (Baragasika, 1989).

La réforme de 1973, à l'école primaire, fait perdre au français son statut de langue d'enseignement au profit du kirundi. Toutefois, le français reste toujours l'objet d'enseignement (ou matière d'enseignement). Au secondaire et à l'Université, il est langue d'enseignement.

Ce qui précède montre plus ou moins que l'enseignement du français au Burundi a suivi un parcours sinisieux. On pourrait en dire autant pour la méthodologie qui est toujours fonction du statut de la langue enseignée. Ainsi, le français a d'abord été enseigné comme une langue étrangère, puis comme une langue seconde.

Au Burundi, le français n'est pas le véhicule privilégié de la communication de tous les jours. Tous les Burundais s'expriment parfaitement en kirundi et plus de 98 % de leurs échanges se font en kirundi. La réforme linguistique de 1973 s'est attachée à introduire directement le kirundi dans le système scolaire et dans d'autres secteurs de la vie nationale (la radio, la télévision, la presse écrite, la politique, la magistrature, etc.).

Au niveau primaire, le kirundi est devenu langue et matière d'enseignement à tous les degrés, le français étant seulement matière d'enseignement à partir du second degré (la troisième année).

Actuellement, aux niveaux secondaire et supérieur, le kirundi est matière d'enseignement tandis que le français est à la fois matière et support d'enseignement de tous les cours exception faite des cours de kirundi, de l'anglais et de kiswahili.

En plus des langues officielles susmentionnées, deux autres langues, l'anglais et le kiswahili, occupent une place non négligeable dans la vie du pays. Elles sont utilisées à la radio et à la télévision lors de la présentation des journaux ou des magazines artistiques, littéraires ou autres. Auparavant l'anglais était enseigné au secondaire et à l'université alors que le kiswahili n'était enseigné qu'à l'université au sein du Département des langues et littératures africaines.

Mais actuellement, toutes ces langues sont enseignées depuis l'école primaire jusqu' au secondaire. A l'Université, elles sont enseignées dans les départements de langue et littératures.

De façon générale, les rapports existants entre les deux langues officielles, le kirundi (langue nationale) et le français (langue seconde), ne sont ni exclusifs ni conflictuels comme on pourrait le penser, mais plutôt complémentaires.

Vers la fin des années 1980, le Burundi a réintroduit l'enseignement du français à partir de la première année et a augmenté son volume horaire dans les deux dernières années du primaire. Cela avait pour but de réduire le nombre d'échecs scolaires au secondaire où le français est le support d'enseignement de toutes les matières autres que le kirundi et l'anglais (langue étrangère).

I.3.1. Le français langue étrangère.

Le Français Langue Étrangère (FLE) représente l'enseignement du français à un public non-francophone, dont la langue maternelle n'est pas le français. Ce terme désigne aussi le français en tant que langue d'apprentissage. Les cours de FLE sont donc destinés à un public non-francophone.

Selon Cuq (1991)

« Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures

grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation ».

Le français n'est pas utilisé par toute la population du pays, au Burundi. Le français c'est une langue utilisée dans les milieux scolaires. Cette langue étrangère est aussi utilisée par des intellectuels.

I.3.2. Le Français langue seconde.

La langue seconde a en fait deux acceptions. Cuq (1991) reprend la définition la plus stricte de son livre. Il désigne

« Le français parlé notamment dans les régions du monde où cette langue, tout en n'étant pas la langue maternelle de la majorité de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales ».

Le français y est donc une langue de scolarisation.

La notion de français langue seconde a réussi à s'imposer dans notre pays comme un concept opératoire pour désigner les situations où le français ne peut pas être considéré comme langue maternelle des apprenants, ni non plus comme langue étrangère au même titre que l'anglais qui n'est pas par exemple une langue d'enseignement. Le français est aussi une langue officielle. Dans toutes les institutions tant publiques que privées, on utilise le français.

CHAPITRE II: LA PRATIQUE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.

II.1. Origine de la pédagogie différenciée

Dans l'histoire de l'enseignement, il faudra attendre le début du XX^e siècle pour que l'on se préoccupe vraiment d'une organisation pédagogique prenant en compte la psychologie de l'enfant en tant qu'individu en offrant d'autres principes pédagogiques que les modèles proposés couramment comme la pédagogie frontale ou transmissive.

Selon Gillig (1999), « *l'origine de la pédagogie différenciée se situe d'abord, au cours de la première partie du XX^e siècle, dans le grief intenté à une pédagogie traditionnelle qui ne prend pas suffisamment en compte les différences individuelles des élèves.* »

En fait, d'après cet auteur, l'échec de la pédagogie traditionnelle a conduit à des innovations, des études et des réflexions qui constituent les origines de la pédagogie différenciée.

L'idée de la différenciation pédagogique est déjà présente en France dans les années 20, chez Célestin Freinet lorsqu'il met en place les plans de travail individuel.

Louis Legrand (1995), précise que la pédagogie différenciée est née en réaction contre la pédagogie traditionnelle qui ne prend pas suffisamment en compte les différences individuelles des élèves, et dans la conviction que l'individualisation de l'enseignement est la solution alternative recherchée.

Selon ses observations

« La pédagogie traditionnelle a tendance naturelle de travailler avec les bons et les moyens élèves mais rarement avec les peu et les plus faibles. Tandis que la pédagogie différenciée est née de la nécessité de trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves ».

Comme Przesmycki le dit " *la finalité de la pédagogie différenciée, c'est la lutte contre l'échec scolaire.*"

Le concept de la pédagogie différenciée apparaît plus clairement en 1973 au travers des travaux de Louis Legrand (1986) trouve l'origine de la pédagogie différenciée dans la psychologie différentielle préconisant un effort de diversification des réponses à la diversité des élèves.

II.2. La Pédagogie

Le terme pédagogie est, étymologiquement, l'action de "conduire les enfants", du grec PAIDAGŌGIA. C'est donc l'art d'éduquer. Le terme désigne les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour faire acquérir un savoir quelconque. Faire preuve de pédagogie signifie enseigner un savoir ou une expérience par des méthodes adaptées à un individu ou un groupe d'individus.

Selon Émile Durkheim (1938)

« La pédagogie est une "réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation. « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale.

Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. »

Pour lui, « la pédagogie est une théorie pratique comme la médecine ou la politique ». La pédagogie est à la fois une théorie et une pratique : une théorie ayant pour objet de réfléchir sur les systèmes et sur les procédés d'éducation, en vue d'en apprécier la valeur et, par-là, d'éclairer et de diriger l'action des éducateurs.

En effet, la pédagogie s'occupe de la relation entre l'enseignant et les élèves. A Rome, dans l'Antiquité, le pédagogue était l'esclave chargé de conduire les enfants chez le maître. La pédagogie concerne les enfants et les adolescents en milieu scolaire. La pédagogie désigne tout ce qui concerne les relations maître-élève en vue de l'instruction et l'éducation.

Selon Robert Galisson (1994), la pédagogie est une action pratique constituée par l'ensemble de conduites des enseignants et des enseignés dans la classe. Le terme pédagogie peut alors se définir comme le choix et la mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation de l'enseignement.

II. 3. Quelques définitions de la pédagogie différenciée.

Il n'y a pas une définition unique de la pédagogie différenciée. Les chercheurs qui ont exploré l'univers des différences la définissent chacun selon leurs propres mots et leurs propres convictions.

Ainsi, pour Perrenoud (2005 :29), « *Différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.* »

Par ailleurs, Perrenoud (1997) dit que différencier c'est « *rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous.* »

Selon Caron (2003), la différenciation

« Est une façon d'appréhender les différences, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer parti. D'une part, différencier, c'est accepter de prendre des moyens différents pour des élèves différents, afin de permettre à ces derniers de se développer de manière optimale à partir des ressources internes que chacun possède.

D'autre part, c'est acquérir des savoir-faire pédagogiques nouveaux jusque-là inédits, parfois même marginaux, pour permettre la réalisation de parcours d'apprentissage différents à l'intérieur d'un même laps de temps. Finalement, c'est conduire chaque élève aussi loin et aussi haut qu'il peut aller ou accéder. »

Cet auteur a voulu montrer que chaque élève peut développer ses compétences lorsque l'enseignant prend en compte le problème particulier des apprenants. L'enseignant peut permettre à l'élève d'acquérir des savoir-faire pédagogiques par les voies qui lui conviennent le mieux.

Przesmycki écrit que « *La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire. Elle renouvelle donc les conditions de la formation par l'ouverture d'un maximum de portes d'accès au maximum d'élèves.* »

De plus, cette auteure précise que, malgré le fait qu'elle soit une pédagogie individualisée, la pédagogie différenciée s'inscrit « dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés » (Przesmycki, 2004 :10).

Selon De Vecchi (2000 :205), « *Cette pédagogie s'adresse à des personnes réunies dans une même structure (classe, groupe...), mais pouvant être différentes de par leur âge, leurs conceptions, leur profil pédagogique, les stratégies qu'elles sont capables de mettre en œuvre. Elle propose une diversité de situations, de techniques, d'outils. Elle permet à chacun d'atteindre les mêmes objectifs (ou un certain nombre d'objectifs communs).*»

Partant de cette idée, nous constatons que l'enseignant peut regrouper les élèves selon les besoins pour leurs donner des explications appropriées. L'enseignant présente des outils et des situations variés aux élèves, mais ils doivent atteindre les mêmes objectifs pédagogiques.

Enfin, Perraudon (1994) synthétise bien l'ensemble des propos de Przesmycki (2004) et de De Vecchi (2000) en définissant la pédagogie différenciée comme : « *la diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes, répondant à un ensemble d'objectifs tout ou partiellement communs* »

A la lumière des définitions présentées, nous pouvons dire que, de manière générale, il est possible de reconnaître la pédagogie différenciée par la présence de trois caractéristiques fondamentales : l'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement, il reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves et il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes, mais aux objectifs communs.

C'est par des voies différentes et adaptées aux particularités de chacun des élèves que l'enseignant parviendra donc à emmener chacun d'eux aussi loin qu'il peut aller. Cette démarche implique que l'enseignant ait à sa disposition tout un panel d'outils, mais également des connaissances sur les manières possibles de différencier au sein de sa classe.

Pour terminer, il nous paraît nécessaire d'éclaircir les termes « pédagogie différenciée » et « différenciation pédagogique », expressions que l'on entend régulièrement dans le domaine didactique. On peut donc se poser la question suivante : y a-t-il une différence entre ces deux expressions ?

Gillig (2001 :50) nous éclaire sur ce propos : « le sens commun a adopté les deux locutions et n'y voit pas de distinction ».

Nous allons voir comment est née la Pédagogie différenciée.

II.4. L'hétérogénéité des apprenants

Comme nous l'avons vu, la pédagogie différenciée prend en compte les caractéristiques individuelles des élèves et il nous faut comprendre en quoi les élèves peuvent être différents.

Les élèves sont différents concernant les acquis pédagogiques, les modes de pensée (pensée créatrice ; intelligence verbale, intelligence pratique ; processus intellectuels opératoires : par tâtonnements, logique concrète, logique abstraite, ...), les motivations à apprendre, les

modes de communication et d'expression, l'environnement socioculturel : la culture, les croyances, les histoires familiales, les valeurs ainsi que les caractéristiques psychologiques : personnalité, attention, volonté, curiosité, énergie, rythme, etc.

Les postulats de Burns cité par Alexandre (2010 :63) illustrent la diversité des élèves qui peuvent être réunis au sein d'une même classe.

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts ».

Comme nous pouvons le constater, tous les individus sont différents et selon Gillig (2001) « *il n'y a pas deux élèves, seraient-ils jumeaux, qui soient vraiment identiques* »

Ils sont donc tous différents sur les plans de leurs aptitudes cognitives, de leurs profils d'apprentissage, de leurs rythmes d'acquisition, de l'état de leurs prérequis et de leurs intérêts. Ce constat nous permet d'affirmer que la pédagogie différenciée n'a pas surgi brutalement de nulle part, c'est une exigence qui renvoie à des valeurs, mais aussi à des évidences.

Les enseignants doivent donc apprendre à gérer ces différences au quotidien et il s'agit là d'un véritable défi.

De son côté, Caron (2000 : 103), affirme que « *il n'y a vraiment apprentissage que si l'apprentissage est accessible à l'élève, si l'élève est motivé à apprendre et ce dernier efficace dans l'appropriation de son apprentissage* ».

II.5. Mise en pratique de la pédagogie différenciée.

La différenciation c'est la mise en place d'une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chacun dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.

Pour la pratiquer, il est indispensable de mettre en œuvre une méthodologie variée et diversifiée afin de conduire chaque élève aussi haut qu'il peut aller ou accéder (Perrenoud, 1997). Perrenoud relève aussi que dès que l'on veut différencier l'enseignement, on est conduit à organiser le temps et le travail scolaire autrement dans la classe, en passant d'une organisation du travail relativement stable et simple, ce qui est l'avantage de la pédagogie frontale, à une organisation sans cesse repensée, remaniée, ajustée en temps réel.

II.5.1. Généralités sur la pratique de la pédagogie différenciée.

Tous les élèves participent aux mêmes activités. C'est-à-dire que l'enseignant doit commencer par l'enseignement massif en donnant le cours à la classe entière, les plus faibles reçoivent une aide particulière afin d'atteindre eux aussi les objectifs de l'ensemble de la classe. Ainsi, il doit donner des explications particulières aux élèves en difficultés compte tenu de leurs difficultés. De la sorte, l'enseignant peut l'appliquer en prenant l'élève individuellement ou bien en mettant ensemble les apprenants qui ont les mêmes problèmes. C'est-à-dire une organisation en groupes de besoin.

En effet, selon Gillig (2005). Concernant le groupe de besoin, l'enseignant est obligé à conduire en même temps l'ensemble de ses élèves dans une organisation de travaux en alternance dans chaque groupe auquel est donnée une tâche différenciée.

Selon Perraudon (1994), *il s'agit alors de prendre en compte la diversité des élèves et de leur proposer des activités répondant à leurs goûts et à leurs centres d'intérêt pour les amener à progresser.*

Ainsi, tous les élèves vont travailler à atteindre les résultats d'apprentissage définis pour leur année. Un enseignement efficace, y compris dans l'utilisation de la pédagogie différenciée, viendra soutenir la plupart des élèves à atteindre la réussite. En effet, certains élèves auront besoin de soutien supplémentaire.

De la sorte, certains indicateurs de la pédagogie différenciée peuvent se présenter notamment :

- L'enseignant repère les difficultés des élèves selon différentes formes d'évaluation ou en situation.
- Il apporte des aides orales ponctuelles individuelles.
- Face à une même tâche, il module ses exigences selon les profils des élèves (volume de la tâche, temps alloué etc.)

- Il apporte des appuis spécifiques (renvois aux leçons précédentes, appuis matériels, etc.) pour réaliser une tâche.
- Il favorise le tutorat entre élèves ou constitue des groupes hétérogènes pour réaliser une tâche.
- L'enseignant forme des groupes de besoin à partir de types de difficultés et propose des activités de renforcement, de remédiation ou de soutien.
- Il construit des parcours de découverte autonome pour les élèves performants
- Il organise la classe pour faciliter les temps de différenciation (plan de travail différenciés).

II.5.2. La motivation scolaire

Les différences entre les élèves se manifestent dans les classes. L'utilisation de la pédagogie différenciée est l'un des facteurs qui peuvent accompagner et aider individuellement les apprenants en difficulté d'apprentissage d'atteindre les objectifs fixés.

Le fait que l'enseignant peut tenir compte de la particularité des élèves en classe, les encourage dans leurs processus d'apprentissage, est à l'origine de la réussite scolaire.

Les élèves sont différents sur le plan de motivation. Certains aiment étudier et les autres demandent d'être motivés. L'enseignant peut accorder par exemple un point à un apprenant qui participe beaucoup en classe lors de l'installation des compétences. Il peut également motiver les élèves en disant quelques mots d'encouragement, comme bravo, très bien etc

Pour Viau (2008 :114), dans un contexte scolaire, « *la motivation de l'élève prend son origine dans la relation entre ses perceptions et le contexte de formation* ».

Selon lui, « *la perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un élève porte sur l'importance, l'utilité et l'intérêt d'une activité d'apprentissage en fonction des buts qu'il poursuit. Sans but, un élève peut difficilement valoriser une activité* ».

L'élève, lors d'un enseignement-apprentissage, peut être motivé par l'enseignant. La motivation de l'élève peut se montrer par la participation au concours de la dispense d'une leçon. L'élève motivé suit convenablement en classe, il écoute et suit l'enseignant, dans ce cas, il donne une valeur à l'activité d'apprentissage car il connaît son importance.

Gillig (2005) mentionne que pour apprendre, il faut « *donner du sens à ce que l'on fait et à ce que l'on apprend* ». Prezesmycki (2004, p.85) poursuit : « *si un élève ne trouve pas un sens à l'apprentissage proposé, il l'effectuera avec réticence ou pas du tout* ».

Les auteurs précédant veulent montrer que l'élève ne peut pas suivre une leçon d'une façon appropriée quand l'enseignant ne donne pas convenablement son enseignement. Pour ce, l'élève ne peut pas avoir l'envie de l'apprentissage proposé.

Pour Viau (2008), l'élève motivé choisit de s'engager et de persévérer dans une activité. A l'opposé, un élève démotivé va chercher des stratégies pour l'éviter. La persévérance doit donc être accompagnée d'un engagement cognitif qui consiste en l'utilisation de stratégies d'apprentissage lors de la réalisation d'une tâche.

Au concours d'un enseignement d'une leçon, l'élève peut se sentir démotivé. Il perd le goût de l'apprentissage. Par conséquent, il tente d'échapper à l'apprentissage. L'enseignant doit alors changer sa manière d'enseignement pour que chaque élève y trouve le goût d'apprendre.

Selon Viau (2008), il est important de modifier les pratiques pédagogiques. En effet, en classe traditionnelle, l'essentiel de l'activité d'un élève consiste à écouter des exposés magistraux dispensés par l'enseignant. On peut douter de l'impact positif de ce type d'activité sur la motivation des élèves.

Pour Scott et Turner cité par Viau (2008, p.117), « *une activité motivante doit au moins offrir aux élèves un défi à relever, leur permettre de faire des choix et favoriser la collaboration entre eux* ».

Ce qui précède nous montre que, pour favoriser la motivation, il est nécessaire de varier les types d'activités d'enseignement, d'offrir des situations attractives, qui ont du sens pour les élèves et qui leur permettent de faire des choix. Ces derniers propos sont en lien direct avec la pédagogie différenciée que nous avons présentée préalablement plus en détail.

En effet, Viau distingue quatre indicateurs de la motivation :

- Le choix de s'engager dans la tâche : un élève motivé choisit d'engager une activité d'apprentissage. Un élève démotivé aura tendance à l'éviter et attendra d'être sollicité par l'enseignant pour l'entreprendre.
- L'engagement cognitif : un élève motivé et engagé dans ses études, utilisera des stratégies d'apprentissage.

Il adoptera alors différents moyens lui permettant d'acquérir, d'intégrer et de se rappeler des connaissances qu'on lui enseigne. Un élève motivé se souciera de vérifier l'efficacité de ses méthodes et, s'il y a lieu, de les corriger ou de les améliorer. Il sera actif dans son apprentissage et non pas un simple récepteur. Il cherchera à optimiser l'acquisition de connaissances et en retirera beaucoup de satisfaction personnelle.

➤ La persévérance : elle se mesure en termes de temps que l'élève accorde à une tâche donnée en classe.

Elle est un prédictateur de la réussite : plus on consacre de temps et d'énergie, plus on a de chance de réussir. Il est également nécessaire de fournir des efforts de qualité. Une personne motivée s'efforcera de réaliser un travail et ne renoncera pas à la première difficulté.

➤ La performance : elle correspond aux résultats observables de l'apprentissage.

Elle est une source de motivation car c'est à partir de sa performance que l'élève développera les perceptions de sa propre compétence qui sont à l'origine même de la motivation Viau (1994).

Afin de vérifier si l'élève est motivé, il convient de l'observer à différents moments de la leçon. Il explique également ce qu'il faut observer chez l'élève afin de découvrir la démotivation qui se manifeste chez certains élèves par le fait d'éviter d'accomplir une activité pédagogique ou de retarder son exécution.

Nous allons parler de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage des langues. On ne peut pas parler de la pédagogie différenciée sans parler de l'évaluation. Certains élèves peuvent réussir, d'autres peuvent échouer. C'est l'évaluation qui permet de reconnaître les élèves qui ont besoin de l'aide.

II.6. Evaluation dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Selon De Vecchi, « *l'évaluation est un « processus continu d'observation et d'écoute » permettant au maître d'adapter et moduler sa pédagogie mais aussi de permettre aux élèves de prendre conscience de leur progression, leurs acquis dans les compétences et dans les savoirs »*

En effet, l'évaluation viserait à améliorer l'efficacité des apprentissages notamment au travers de l'évaluation positive valorisant les progrès de chaque apprenant et encourageant les initiatives des élèves.

Comme le souligne Meirieu, l'évaluation a toujours tenu une place centrale dans le parcours scolaire. Celle-ci est un objet essentiel des préoccupations des élèves.

Selon lui, l'évaluation s'inscrit dans une fonction pédagogique constituant un préalable essentiel à la différenciation.

Pour ce faire, l'évaluation permet de mesurer les acquis, les progrès et les difficultés des élèves afin de permettre à l'enseignant de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression. Notons que l'évaluation doit répondre aux objectifs d'apprentissage définis au préalable par l'enseignant.

De Vecchi souligne le caractère indispensable de l'évaluation dans une perspective d'évolution. En effet, il évoque la différence entre l'aspect ponctuel du contrôle qui est mis en place à l'issue d'un apprentissage et celui de l'évaluation qui est un processus continu d'observation et d'écoute. Cette dernière doit permettre à l'enseignant de prendre en compte la progression des élèves dans les apprentissages.

II.6.1. Problématique de l'évaluation

Tout enseignement suppose une transmission de savoir et de savoir-faire. Comment vérifier que l'enseignement que l'on dispense est efficace ? Comment vérifier que les objectifs que l'on s'est fixés ont été atteints ?

Evaluer, c'est vérifier étape par étape, si les compétences auxquelles l'élève doit parvenir à un point des cursus sont acquises. L'évaluation sert de point de départ à l'enseignant pour réguler son enseignement. C'est-à-dire revenir en arrière, approfondir tel ou tel point voire changer de méthode.

L'évaluation est matérialisée par une note qui mesure un niveau de connaissance et un degré de compétences. Une bonne note signifie que l'enseignement est réussi c'est-à-dire que l'élève a su bien apprendre et l'enseignant bien enseigner. Inversement, la mauvaise note traduit l'échec de l'enseignement. L'échec montre que l'objectif fixé n'est pas atteint.

II.6.2. Différents types d'évaluation.

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant doit utiliser certaines formes d'évaluation pour reconnaître des capacités des élèves dans une compétence donnée, pour reconnaître les difficultés des élèves et constater qu'ils ont maîtrisé les objectifs fixés. Il existe plusieurs types d'évaluation mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que l'on peut les regrouper en trois grandes catégories.

II.6.2.1. Evaluation diagnostique

Avant de commencer une nouvelle notion ou de s'engager dans un nouvel apprentissage, l'enseignant devrait procéder systématiquement à une évaluation diagnostique afin de prendre connaissance des ressources et capacités de chacun des élèves dans une compétence donnée.

En effet, l'évaluation diagnostique est essentielle pour faire le point sur les acquis et repérer les fragilités dans le but de mieux adapter les séquences d'apprentissage.

Elle nécessite un véritable temps d'observation. L'évaluation diagnostique se révèle alors nécessaire dans la fonction de repérer pour agir.

Alors, l'évaluation diagnostique est utilisée pour vérifier si l'élève a des prérequis qui vont l'aider à aborder la nouvelle leçon. Cette évaluation permet également à l'enseignant de reconnaître les caractéristiques des élèves. Cela veut dire que l'enseignant peut se mettre au courant des différences entre les élèves.

II.6.2.2. Evaluation formative

L'évaluation est avant tout, selon Alexandre (2012), une « démarche » visant à aider l'élève à progresser. Celle-ci s'effectue en cours d'apprentissage et « suppose des phases de réajustement et de régulation en réponse aux difficultés constatées ». La maîtrise des objectifs sera constatée au cours de cette évaluation formative et permettra d'informer l'enseignant sur la façon dont les élèves progressent et de ce fait, « agir pour répondre aux difficultés identifiées ».

Comme le souligne Alexandre (2012), l'évaluation formative « ne se limite pas au constat de difficultés » mais elle inclut également des réponses pour les réduire, plus généralement selon « un principe de remédiation ».

Ce dernier consiste à proposer d'autres activités afin de dépasser les difficultés rencontrées en amont par les élèves et permet à l'enseignant de vérifier « l'efficacité des dispositifs qu'il a mis en place ».

L'évaluation formative est centrée sur le présent. Elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les erreurs. Elle permet à l'enseignant d'ajuster son cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou des besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux

l'apprenant vers la réalisation des objectifs.

L'évaluation formative conduit à une individualisation de méthode d'apprentissage et parcours de formation. Elle est entièrement liée à la notion d'objectif d'apprentissage. Elle est destinée à caractériser les performances d'un élève par référence à des objectifs d'enseignement bien précis. Elle guide l'enseignant et oriente la formation des élèves.

Par exemple, en français dans une classe donnée, en orthographe les élèves ont un niveau donné n1. L'objectif de l'enseignant est d'amener ses élèves au niveau n2 »n1

Pour vérifier l'efficacité de l'enseignement dispensé, il élabore un test d'évaluation. S'il constate après l'analyse des résultats, que le taux de réussite à ce test est satisfaisant, il va essayer d'amener ses élèves au niveau (n3) »(n2) qu'il va vérifier de nouveau par un test d'évaluation.

Si au contraire les résultats ne sont pas satisfaisants, il doit en conclure que son enseignement n'était pas adapté. Il va recourir à des techniques de remédiation jusqu'à ce que les élèves maîtrisent bien ce qu'il veut enseigner. C'est donc l'évaluation formative qui guide son enseignement, n1, n2 et n3 doivent être définis en terme d'objectif à atteindre et mesurable, en compétence à acquérir. C'est après une évaluation formative que les pratiques de la pédagogie différenciée sont nécessaires.

Bikorindagara, R.(2009), dans son syllabus du cours de didactique générale II, nous présente les étapes à suivre lors d'un enseignement-apprentissage par la pratique de la pédagogie différenciée.

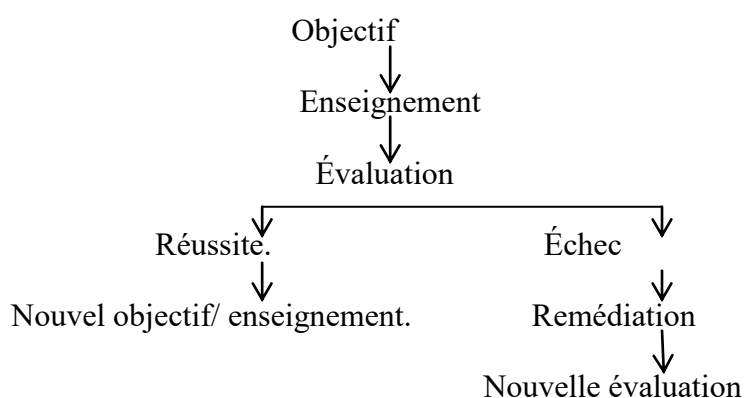


Figure 1: Les étapes de l'enseignement-apprentissage lors des pratiques de la pédagogie différenciée, selon Bikorindagara, R. (2009)

II.6.2.3. Evaluation sommative

L'évaluation sommative porte sur le passé. Elle se situe à la fin de l'action pédagogique. Elle teste le savoir acquis au cours d'un trimestre, d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. L'évaluation sommative fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus traduits en note, certifient l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est celui que l'on pratique lors des examens pour donner des attestations de réussite.

C'est la raison pour laquelle on caractérise souvent cette évaluation de certificative et normative car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et en vue d'un classement.

Selon Alexandre (2012), l'évaluation sommative prendrait tout son sens à l'issue d'un apprentissage afin de faire un bilan sur les acquis. Les élèves prennent conscience de leurs progrès et s'approprient les outils utilisés pour acquérir ces compétences.

II.6.3. Grille d'évaluation et barème.

La grille d'évaluation est indispensable, aucun test ne devrait être élaboré sans grille de correction correspondante. Dans la grille, l'enseignant y introduit les critères de mesures et d'appréciation. Les élèves doivent pouvoir prendre connaissance des bonnes réponses qu'on devrait donner. Par ailleurs, la grille de correction permet à des correcteurs différents d'avoir les mêmes critères de correction et elle introduit donc une correction plus objective.

Quant au barème de correction, il est indissociable de la grille de correction. Il permet de définir quel nombre de points sera attribué à chaque critère ou à chaque question.

II.7. Différenciation successive et différenciation simultanée.

Alexandre (2012), citant Meirieu, précise que la différenciation pédagogique doit permettre à tous les élèves de progresser. Bien que l'apprentissage ne puisse être différencié, puisque c'est l'élève qui apprend, les composantes des situations pédagogiques doivent être pensées et réfléchies en fonction d'un élève ou d'un groupe d'élèves.

Selon Alexandre (2012), citant Meirieu, Meirieu, la différenciation peut être successive ou simultanée.

La différenciation successive consiste à proposer aux élèves des outils et des situations d'apprentissage différents afin de permettre à chacun de trouver la méthode de travail qui lui convient le mieux pour progresser.

En revanche, la différenciation simultanée correspond à une différenciation qui traite des groupes de besoins. L'organisation se fait par groupes d'élèves qui travaillent sur des tâches différentes mais adaptées aux besoins de chacun. L'important est que l'enseignant connaisse en amont, les besoins de ses élèves pour mener à bien les apprentissages.

Elle se distingue de la différenciation successive car elle ne se limite pas seulement à l'alternance de situations d'apprentissage (individuel, collectif, oral, écrit...) mais elle est organisée en fonction de la capacité de chacun des apprenants, dans leurs compétences, leurs intérêts et/ou leur rythme de travail.

Différencier c'est s'adapter aux caractéristiques propres à chaque élève. Comme le souligne Alexandre (2012), il ne s'agit pas seulement de transmettre le savoir, mais de mettre en œuvre des moyens bien choisis, « des consignes bien exécutées et adaptées », « des outils bien utilisés et bien réfléchis ». Il s'agit en effet, « d'organiser les situations les plus riches et stimulantes possibles, les mieux accordées possibles à ce qu'on veut enseigner et aux élèves qui doivent apprendre, les plus rigoureuses possibles » afin que chaque élève puisse avoir la même chance de réussite. La classe doit devenir un espace de réussite pour tous, où chaque élève se voit dans la possibilité d'évoluer dans une compétence, à son rythme et selon ses capacités.

La différenciation successive est le souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage. Elle nécessite de la flexibilité, c'est-à-dire « la capacité d'ordonner à un objectif repéré des outils et des situations diversifiées ».

La différenciation simultanée est plus complexe à mettre en œuvre. Elle est « le fait que, à un moment donné, dans une classe, les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs ressources et à leurs besoins ».

II.8. Dispositifs de différenciation pédagogique.

Dans la pédagogie différenciée, la différenciation porte sur quoi? Comment la pédagogie différenciée peut-elle se réaliser concrètement dans la classe? De la sorte, il est possible de différencier sur quatre éléments, à savoir : les structures, les contenus, les processus et les productions.

II.8.1. Différenciation des structures.

Elle concerne les façons de travailler en classe. La différenciation des structures (de travail). Il s'agit de répartir les élèves en sous-groupes dans la classe. Ce dispositif est nécessaire à une pratique de pédagogie différenciée : on ne peut différencier les processus et les contenus sans une répartition des élèves en différents groupes. Les regroupements devraient constituer, même pour de courtes périodes, de véritables groupes favorables aux échanges entre les élèves, à la coopération entre eux et à la présence de conflits sociocognitifs c'est-à-dire la rencontre entre conceptions et représentations mentales différentes verbalisées par différents élèves et créant ainsi un déséquilibre les poussant à en savoir plus et à adopter un code commun. Il est toutefois préférable de varier les modes de regroupement car aucun ne constitue un modèle unique.

Pour Caron (2008), les structures concernent les modalités organisationnelles de la classe et plus particulièrement celles qui se situent à l'intérieur du concept de la gestion de classe. Les structures choisies par l'enseignant devraient permettre aux élèves de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages, de se responsabiliser, de développer davantage leur autonomie et de participer activement à la vie de la classe.

Selon Caron (2003) et Prezesmycki (1991), ce dispositif est nécessaire, mais non suffisant, à une pratique de pédagogie différenciée.

On ne peut différencier les processus et les contenus sans une répartition des élèves en différents groupes ; en revanche, utiliser ce dispositif seul est sans effet sur la réussite des élèves. Gillig (2001) présente l'importance des variations structurelles dans les classes en énumérant différentes possibilités : groupe de besoin, groupe d'intérêt, groupe niveau-matière, groupe homogène ou groupe hétérogène. Pour cet auteur, il est nécessaire de varier les structures en classe afin de ne pas sombrer dans un excès d'homogénéité ou un excès d'hétérogénéité.

Quelques exemples de différenciation des structures :

- Alternier les activités individuelles, les activités en sous-groupes et les activités collectives.
- Varier les regroupements d'élèves (besoins, niveaux, intérêts, approches, démarches).
- Mettre en place dans la classe des structures d'entraide et de coopération.

II.8.2. Différenciation des contenus.

Elle porte sur les éléments d'apprentissage. La différenciation du contenu consiste à distinguer lors de la planification des cours ce que certains élèves apprendront, le contenu que les élèves devront apprendre. Nous faisons référence ici à la notion d'objectifs-noyaux ou de concepts essentiels. Un objectif-noyau n'est rien d'autre qu'un objectif fort dont on se dit qu'il faut absolument que tous les élèves maîtrisent.

La différenciation doit porter sur ces éléments de base qui sont les objectifs ou concepts noyaux afin de pouvoir soumettre des contenus différents à des sous-groupes d'élèves différents.

Cette différenciation représente ce que les élèves doivent apprendre ou développer ainsi que le matériel didactique qui soutient la cible de développement visée. Cela permet à l'élève d'avoir accès à l'information et ainsi d'accomplir une tâche d'apprentissage.

La différenciation des contenus est souvent liée à la façon de livrer la matière tout en tenant compte du profil de la classe qui indique les difficultés sur lesquelles il faudra insister et les sujets sur lesquels les élèves excellent déjà.

Prezesmycki (1991) décrit la différenciation des contenus comme suit

« Les élèves travaillent individuellement ou en groupes sur des contenus différents qui sont choisis dans un ensemble d'objectifs communs considérés par l'enseignant comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent à un niveau de connaissance exigé ».

II.8.3. Différenciation des processus

Elle porte sur des moyens utilisés pour comprendre les contenus. Différencier le processus, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, l'enseignant a recours à différentes stratégies d'enseignement. Dans ce cadre, les élèves travaillent individuellement sur un même objectif selon des pratiques diversifiées de travail autonome. La mise en place de ce procédé de différenciation doit être précédée par une analyse poussée de l'hétérogénéité des élèves.

Pour Caron (2003) *« différencier le processus, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, l'enseignant a recours à différentes stratégies d'enseignement ».*

Cette auteure poursuit « *c'est mettre en place un cadre à la fois souple et organisé pour que les élèves s'approprient le contenu et y donnent du sens selon leur propre itinéraire de construction de savoirs ou de savoir-faire* ».

Le processus correspond donc à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu au moyen de cheminements différents. Selon Gillig (2001), différencier les processus, c'est prêter attention aux caractéristiques individuelles, c'est trouver la bonne méthode qui convienne à chacun pour qu'il puisse aller le plus loin possible dans son apprentissage.

II.8.4. Différenciation des productions.

La différenciation des productions porte sur les moyens utilisés par les élèves pour illustrer leur production. Différencier les productions, les réalisations, c'est offrir aux élèves la possibilité de choisir un véhicule de communication qui leur convient et qui leur permet de démontrer ce qu'ils ont appris. Les productions servent à traduire et à démontrer à l'enseignant ce que l'élève a appris, développé ou ce qu'il est en mesure d'accomplir après une certaine période d'apprentissage.

Elles permettent ainsi à l'élève de témoigner de sa nouvelle structuration de connaissances en mettant sa couleur personnelle et en exploitant sa créativité si le contexte s'y prête. Cette différenciation permet aux élèves de présenter, par exemple, le résultat de leurs travaux de plusieurs façons (dessins, textes).

Comment différencier les productions ?

Le même apprentissage peut être abordé de différentes manières par l'élève. Par exemple, un élève appréciera le fait de prononcer une petite conférence sur le sujet de sa recherche autonome, tandis qu'un autre élève présentera le sujet sous la forme d'un schéma récapitulatif, un autre sous la forme de dossier...

II.9. Pistes d'intervention qui tiennent compte des forces et des besoins de l'élève

Espinassous (2018), nous présente des pistes permettant de découvrir la nature avec les enfants.

➤ Prêter attention aux forces de l'élève améliore l'enseignement.

Miser sur les forces de l'élève et y croire crée une attitude positive qui se manifeste dans son enseignement et favorise la réussite scolaire.

D'ailleurs, les hypothèses que l'on fait au sujet de la réussite scolaire des élèves ont tendance à se réaliser. Si l'on dirige son attention vers les forces de l'élève, on s'en fera tout naturellement une image favorable. La façon dont on aborde l'élève et qu'on lui enseigne sera teintée par cette image.

- Reconnaître ses forces amène l'élève à se voir de façon positive.

Les élèves ont une image de soi qui est en devenir. Un enseignement efficace permet à chaque élève de réussir selon le style d'apprentissage qu'il privilégie. En l'aidant à prendre conscience de son style d'apprentissage et de ses capacités pour apprendre, il voit sa spécificité comme étant positive et croit en ses forces.

- Amener chaque élève à découvrir ses propres forces lui permet de constater celles des autres.

Trouver des occasions de célébrer les forces de chaque élève et donner une rétroaction positive concernant les forces des élèves, en faire part au groupe-classe favorise la célébration des différences.

- Amener les élèves à utiliser leurs forces crée une image positive de l'apprentissage.

La différenciation pédagogique permet à chaque élève de tirer profit d'une situation d'apprentissage selon ses forces spécifiques. L'apprentissage est perçu comme une activité intéressante et tout à fait valable, du point de vue pédagogique, pour tous.

- Mettre l'accent sur les forces des élèves leur permet de surmonter leurs faiblesses.

L'élève qui connaît des succès répétés dans une forme particulière d'apprentissage développe une réponse positive qui se déclenche lorsque cette situation se présente. L'élève mobilise immédiatement ses ressources pour relever le défi.

Selon Tomlinson (1999), les aspects suivants sont importants lorsqu'il est question de travailler en fonction des forces et des besoins des élèves

- Profil d'apprentissage : Un profil d'apprentissage représente la manière dont un élève apprend. Le profil d'apprentissage est façonné par le style d'apprentissage de l'élève, ses préférences en matière d'intelligences multiples, son genre et sa culture. Un profil d'apprentissage est dynamique et évolue au fur et à mesure des expériences de l'élève.

L'enseignant doit faire preuve de jugement professionnel pour déterminer quelles adaptations aux variables apporter le cas échéant pour aider l'élève à maximiser son potentiel d'apprentissage.

Un profil d'apprentissage présente les informations du point de vue de l'élève et aide l'enseignant à mieux connaître l'apprenant.

- Développement cognitif : Des élèves du même âge dans la même classe peuvent être à des stades de développement très différents pour ce qui est de leur capacité de saisir le contenu du programme d'études et de profiter de certaines stratégies d'enseignement. Il est important que l'enseignant connaisse les types de tâches d'apprentissage qui conviennent à différents niveaux de développement cognitif pour opérer les ajustements nécessaires à l'expérience d'apprentissage.
- Intérêts : Les intérêts de l'élève doivent être l'un des éléments moteurs de l'apprentissage en classe. L'enseignant doit apprendre à connaître les intérêts et les capacités de chaque élève afin d'effectuer les ajustements qui s'imposent. Ce faisant, il aide les élèves à étudier et à élargir leurs intérêts et leurs capacités de diverses façons.
- Développement physique : Pour que l'enseignement porte fruit, il faut clairement comprendre les types de facteurs physiques qui affectent l'aptitude d'un élève à apprendre et être prêt à adapter les variables en fonction des différences de développement physique.
- Développement socioaffectif : Le développement socioaffectif des élèves doit être pris en considération lorsque l'enseignant observe les élèves et planifie le type et la portée des adaptations qu'il entend apporter à son enseignement pour appuyer leur apprentissage. En plus de connaître le développement socioaffectif typique de l'enfant, l'enseignant doit également tenir compte d'éléments comme les facteurs sociaux et culturels, les structures familiales, le milieu familial, ainsi que le vécu expérientiel des enfants de sa classe, qui risquent de créer des modes de développement atypiques.
- Concept de soi : Il est essentiel que l'enseignant reconnaisse l'importance du concept de soi comme facteur critique du développement scolaire, affectif et social des élèves. Il importe qu'il fasse tout son possible pour structurer les expériences d'apprentissage en classe d'une manière qui aide les élèves à acquérir un concept positif d'eux-mêmes en tant qu'apprenants compétents.

Étant donné que la pédagogie différenciée est conçue pour répondre aux besoins de chaque élève, l'étendue et la durée des adaptations ne sont pas uniformes pour tous les élèves. Il s'ensuit naturellement que tous les élèves n'en ont pas besoin à toutes les étapes du programme.

Pendant tout le processus d'apprentissage, l'enseignant devra encourager la participation de l'élève à la planification de l'environnement d'apprentissage, de l'enseignement, de l'évaluation et de la sélection des ressources. Lorsqu'ils soutiennent l'apprentissage de leurs élèves en classe, les enseignants doivent comprendre le but visé par le résultat d'apprentissage et les indicateurs de réalisation qui l'accompagnent, et comprendre également les besoins divers de chaque élève.

II.10. Programme de neuvième année en français.

Au Burundi, le contenu du manuel de français de la classe de 9^e est conçu de façon suivante: Le livre est reparti en trois tomes. Le premier tome (tome 1) est composé de trois thèmes qui sont respectivement, « école et famille », « sante et hygiène » ainsi que « environnement ».

Pour le premier tome, chaque thème est constitué de dix (10) leçons de nature différente à savoir lecture-compréhension, grammaire-conjugaison (Modes et les temps), grammaire-orthographe (les accords), vocabulaire, expression orale et écrite et se clôture par l'exercice-bilan (évaluation).

Le deuxième tome (tome 2) est composé de quatre thèmes à savoir « métiers et professions », « ville et campagne », « commerce et affaires » ainsi que « les TICs ». Chaque thème est constitué de différentes leçons portant aussi sur les différents éléments de la langue énoncés dans le premier tome. Il est également clôturé par l'exercice-bilan (évaluation).

Le troisième tome est composé de trois thèmes à savoir « cultures et sociétés », « nos droits et nos devoirs » ainsi que « sports et loisirs ». Chaque thème est subdivisé en différentes leçons comme les thèmes précédents. Ce programme comprend cent (100) leçons à enseigner au cours de l'année scolaire.

Par exemple, concernant la leçon de grammaire-conjugaison dont le sujet est « les modes et les temps », l'objectif est de faire employer correctement les modes et les temps dans une situation de communication.

Au niveau du vocabulaire, pour la leçon « autour de la paix » l'objectif est de faire utiliser à bon escient, dans des situations de communication, les mots et les expressions en rapport avec la paix.

Lors de l'analyse de ce manuel, nous avons également constaté que les objectifs fixés que ce soit pour la grammaire, le vocabulaire, l'expression orale et écrite ainsi que la lecture-compréhension, permettent à l'élève de développer les compétences de l'oralité et de l'écriture. Grâce à la mobilisation des connaissances acquises, l'élève sera capable d'affronter le programme établi pour le cycle d'études suivant.

Ces connaissances acquises aideront aussi les élèves à faire face aux problèmes de la communication qu'ils peuvent rencontrer dans la vie courante.

Une suite logique se manifeste dans l'organisation des leçons dans tous les thèmes : lecture-compréhension, grammaire-conjugaison, grammaire-orthographe, vocabulaire, l'expression orale, expression écrite et exercices-bilan (évaluation).

II.11. Aide personnalisée aux élèves en difficulté

Selon Armstrong et Savage, (1998) *les élèves ne peuvent pas comprendre par les mêmes moyens ni à la même vitesse.*

Il faut individualiser le travail scolaire c'est-à-dire l'adapter aux différences individuelles. L'enseignement individualisé consiste à choisir pour chacun le travail particulier et les explications particulières qui lui conviennent.

L'enseignant ne peut pas aborder la matière suivante alors que certains élèves n'ont pas réussi à la matière précédente. Il faut d'abord qu'il passe à la remédiation des difficultés des élèves.

Selon BIKORINDAGARA (2009, p.48), dans son syllabus de cours intitulé didactique générale, II^{ème} partie, « L'aide *personnalisée apportée aux élèves ne constitue pas un dispositif lourd, difficile à installer* ».

Elle indique comment on peut procéder sans devoir bouleverser toute l'organisation de l'école et des enseignements.

- Commencer par l'enseignement collectif en donnant le cours à toute la classe ;
- Donner des exercices d'évaluation ;

- Dépouiller systématiquement des réponses données par les élèves en notant soigneusement les fausses réponses. C'est par ce moyen que l'enseignant ausculte les difficultés des élèves. Il distinguera les fautes d'inattention des fautes de compréhension. Ces derniers nécessitent des explications supplémentaires. On peut aussi remarquer les erreurs commises par la majorité et pour lesquelles il faut reprendre les explications collectives.
- Pour les fautes individuelles, il faudra donner des explications permettant de lever les difficultés de chaque élève. L'enseignant donne à chaque élève des explications compte tenu des difficultés particulières rencontrées par l'élève. Il peut même consigner ces explications sur la copie d'interrogation de l'élève.

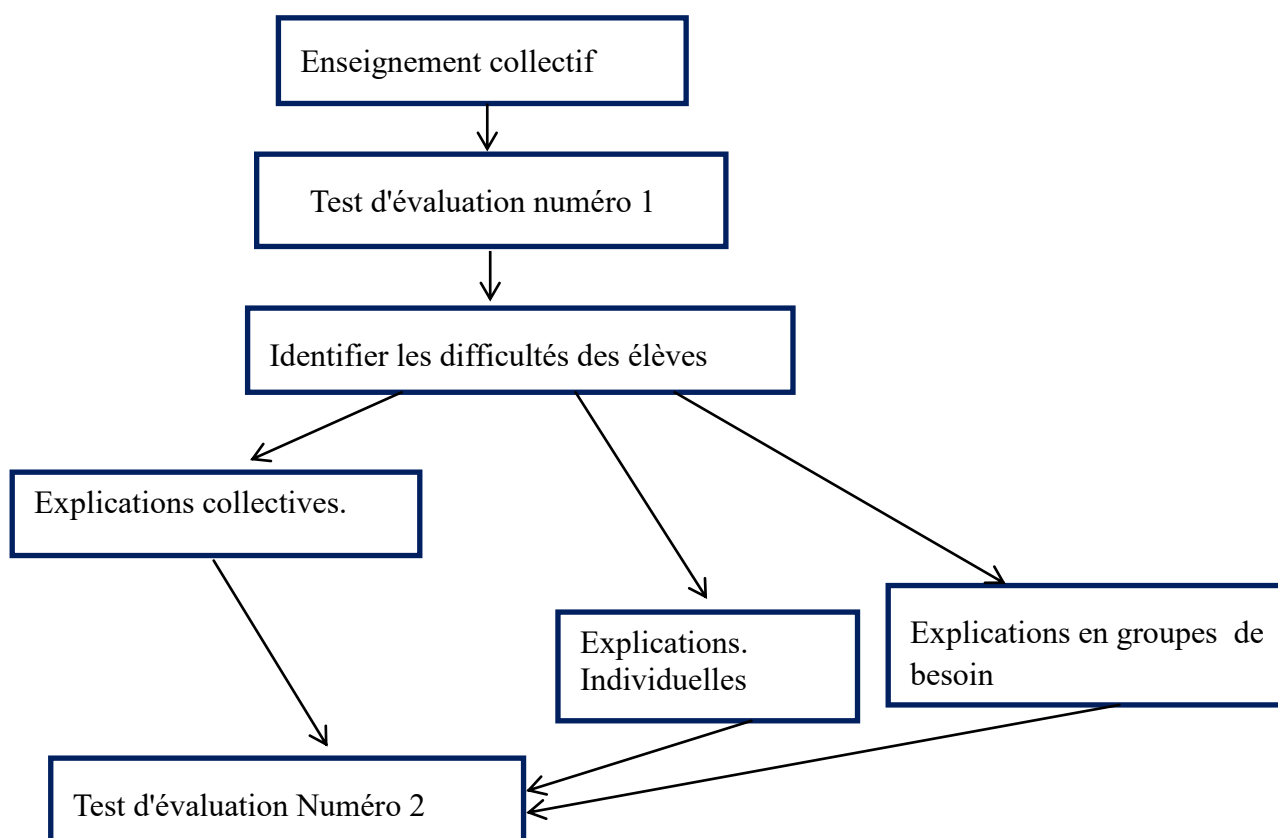


Figure 2: Aide personnalisée aux élèves en difficulté (Bikorindagara, 2009)

Après la remédiation, les élèves font le même test donné à l'évaluation ou un test équivalent pour vérifier si la remédiation reçue a permis de lever leurs difficultés.

CHAPITRE III : DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET RESULTATS DE RECHERCHE

III.1. Démarche méthodologique

Dans un travail de recherche, il existe plusieurs techniques de recherche. De ce fait, nous pouvons citer le questionnaire, l'observation et l'entretien. En tenant compte du genre d'informations dont nous avons besoin et surtout la population cible, nous avons utilisé le questionnaire écrit. Il a été distribué aux enseignants de français de quatrième cycle dans la classe de 9^e année pour nous enquêter de leurs pratiques à propos de stratégies qui sont utilisées pour aider chaque apprenant à accéder à la réussite.

C'est une méthode qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques. C'est l'échantillon qui assure aux résultats la validité et permet aux informations obtenues d'être jugées dignes de confiance.

III.1.1. Population d'enquête

La population d'enquête est l'ensemble de groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête. C'est dans cette population qu'on tire l'échantillon.

Pour que la recherche soit valable, il faut déterminer la population sur laquelle porte cette étude. La population d'enquête est définie par ANGERS, (2018). comme « *ensemble d'éléments d'une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation.* »

Une population donnée se reconnaît par un ou plusieurs critères qui rassemblent les éléments formant l'effectif de la population d'enquête. Les critères servant à délimiter cette population doivent être explicites selon la nature de l'enquête et le sujet à interroger. Avant de faire un choix pour l'échantillon, nous allons vous présenter toutes les écoles fondamentales de la DCE MUHA, et toutes les écoles fondamentales de la DCE RYANSORO. Le tableau suivant montre la présentation des écoles fondamentales de la DCE MUHA.

Tableau 1 : Présentation des écoles fondamentales de la DCE MUHA

Numéro	Noms des écoles
1	ECOFO BIHARA
2	ECOFO BUSORO
3	ECOFO GASEKEBUYE
4	ECOFO GISYO
5	ECOFO KAMESA
6	ECOFO KANYOSHA I
7	ECOFO KANYOSHA II
8	ECOFO KANYOSHA III
9	ECOFO KIBENGA
10	ECOFO KINANIRA
11	ECOFO KINANIRA III
12	ECOFO KININDO
13	ECOFO MUKUNGUGU
14	ECOFO MUSAGA I
15	ECOFO MUSAGA II
16	ECOFO MUSAGA III
17	ECOFO RUZIBA I
18	ECOFO RUZIBA II
19	L CONVIVIALITÉ
20	LM GITARAMUKA
21	LM KANYOSHA
22	LM KIBENGA
23	LM KININDO
24	LM MUSAGA
25	LM RUZIBA
26	PS KANYOSHA

Dans les écoles fondamentales de la DCE MUHA, quatre écoles à savoir ECOFO BIHARA, ECOFO KANYOSHA II, ECOFO KIBENGA et ECOFO MUSAGA III n'ont pas la classe de 9^e année. Toutes les écoles fondamentales de la DCE MUHA que nous venons de présenter sont des écoles publiques. Le tableau qui suit montre les écoles fondamentales de la DCE RYANSORO.

Tableau 2 : Présentation des écoles fondamentales de la DCE RYANSORO.

Numéro	Noms des écoles
1	ECOFO KABUYE
2	ECOFO KARAGO
3	ECOFO KINYONZO
4	ECOFO KIRANZIRA
5	ECOFO MAHONDA
6	ECOFO MAHWA
7	ECOFO MUGANO
8	ECOFO MUGERERWA
9	ECOFO MURAMA I
10	ECOFO MURAMA II
11	ECOFO MUYUGA
12	ECOFO NDAVA
13	ECOFO NTUNDA
14	ECOFO NYAKARAMBO I
15	ECOFO NYAKARAMBO II
16	ECOFO NYANGWA I
17	ECOFO NYANGWA II
18	ECOFO RWEZA
19	ECOFO RWOGA
20	ECOFO RUSAGA
21	ECOFO RYANSORO

Trois écoles de la DCE RYANSORO à savoir ECOFO MAHONDA, ECOFO MUGERERA et ECOFO RUSAGA n'ont pas la classe de 9^e année. Nous avons préféré de choisir un échantillon, dans les écoles fondamentales qui ont la classe de neuvième année.

Dans notre travail de recherche, la population d'enquête comprend les enseignants de français de certaines écoles fondamentales de DCE MUHA et DCE RYANSORO en classe de 9^e année.

Pour plus de fiabilité de nos résultats d'enquête, nous aurions dû mener notre enquête dans toutes les écoles et interroger tous les enseignants de la DCE MUHA et de la DCE RYANSORO mais, notre enquête a été effectuée dans cinq écoles de la DCE MUHA. Il s'agit de L.Municipal de MUSAGA, ECOFO MUSAGA, ECOFO GASEKEBUYE, ECOFO KINANIRA 2 et ECOFO KANYOSHA 2 et dans seize écoles de la DCE RYANSORO (Lycée KIRANZIRA, ECOFO NDAVA, ECOFO RYANSORO, ECOFO MUGANO, ECOFO MAHWA, ECOFO KARAGO, ECOFO MURAMA 1, ECOFO MURAMA 2, ECOFO RUSAGA, ECOFO MAHONDA, ECOFO MUYUGA, ECOFO RWOGA, ECOFO KINYONZO, ECOFO NYANGWA 2, ECOFO MURAMA 1 ET ECOFO NYAKARAMBO 1) dans le quatrième cycle fondamental.

Nous avons choisi cinq écoles de DCE MUHA car nous n'avions pas trouvé de temps pour visiter toutes les écoles. Par contre, nous avons pu choisir seize écoles de DCE RYANSORO car nous avons la disponibilité car les écoles ne se placent pas très loin de mon habitation par rapport aux écoles de la DCE MUHA.

Le temps et les moyens de transport nous ont motivé pour faire le choix de la population d'enquête.

Le tableau suivant montre la répartition des établissements et nombre des enseignants :

Tableau 3: Echantillon

Établissements	Nombre d'enseignants
Lycée Municipal Musaga	1
Ecofo Musaga	1
Ecofo Gasekebuye	1
Ecofo Kinanira II	1
Ecofo Kanyosha II	1
Ecofo Karago	1
Lycée Kiranzira	1
Ecofo Ndava	1
Ecofo Ryansoro	1
Ecofo Mugano	1
Ecofo Mahwa	1
Ecofo Murama I	1
Ecofo Rusaga	1
Ecofo Mahonda	1
Ecofo Muyuga	1
Ecofo Rwoga	1
Ecofo Ntunda	1
Ecofo Kinyonzo	1
Ecofo Nyangwa II	1
Ecofo Murama II	1
Ecofo Nyakarambo I	1
Total	21

III.1.2. Echantillonnage

En déterminant l'échantillon, nous nous sommes basé sur les propos de LANDSHERE (1982 :21) :

«Echantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait ».

Ainsi, dans vingt-six établissements (26) de la DCE MUHA, nous avons pris comme échantillon cinq (5), soit 24 %. Et puis, dans la DCE RYANSORO, dans vingt et un (21) établissements nous avons pris comme échantillon seize (16) établissements, soit 76,19 %.

Dans le choix des écoles de l'échantillon, nous avons privilégié les écoles où les élèves ne réussissent pas bien au concours national. Quand aux enseignants, nous avons pris tous les enseignants de français de ces établissements soient 21 enseignants.

III.1.3. Instrument de collecte des données

Il existe plusieurs instruments de collecte des données. La nature et l'objet du sujet d'étude détermine l'instrument à utiliser. Pour notre travail, nous avons choisi le questionnaire pour limiter les erreurs comme dit MUCCHIELLI (1967 :60) :

« La méthode par questionnaire (...) minimise le risque d'erreur d'interprétation par rapport à l'interview car le questionnaire peut être assimilé à un texte auquel tous les sujets de la population sont soumis aux mêmes conditions ».

Aubert-lotarski, (2007) disant que par rapport à une enquête par entretien, l'usage du questionnaire permet :

« - de travailler à plus grande échelle. Le nombre de participants n'est pas limité par le temps (le questionnaire est rapide à diffuser, le participant répond à son rythme en dehors de la présence du chercheur) ou par les coûts (déplacements, frais téléphoniques),

- de limiter les effets liés à la personnalité des intervieweurs,

- de s'adapter au rythme et à l'emploi du temps du participant. »

Bien plus, nous avons choisi le questionnaire parce que les enseignants sont capables de lire, comprendre et répondre aux questions posées. Aussi, la non-disponibilité des enseignants nous a obligés de leur laisser un questionnaire au lieu de faire un entretien.

Conformément aux étapes de cette enquête, nous avons distribué un questionnaire de huit questions aux enseignants de la 9^e année de l'École Fondamentale.

Parmi ces questions, il y avait des questions fermées et des questions ouvertes Ainsi que les questions à choix multiples comme indiqué dans le questionnaire en annexe. Il y a des questions d'identification.

Elles cherchent l'information sur le nom de l'établissement, de la DPE, sur le niveau d'étude, l'expérience professionnelle de l'enseignant et le statut de l'enseignant.

Ensuite, il y a des questions cherchant à savoir si les enseignants pratiquent la pédagogie différenciée pour les apprenants qui ont des problèmes dans le processus d'enseignement-apprentissage.

III.1.4. La pré-enquête

Avant l'enquête proprement-dite, notre instrument de recherche a été soumis au test pour l'essayer. A ce sujet, DAVAL (1960 :6) le précise en ces termes : « *Une fois construit, le questionnaire de recherche n'est pas utilisé dans sa première forme. Il est mis à l'essai, à l'épreuve sur terrain, il est testé.* »

Ainsi, le questionnaire a été d'abord soumis à 3 enseignants du Lycée Municipal de Kanyosha et du lycée Nyangwa. Ce test nous a permis d'améliorer notre questionnaire car certaines questions ont été reformulées, d'autres ont été supprimées car elles font double emploi. Concernant la question numéro 2, sa forme première était « quel est votre niveau d'études ». Sa deuxième forme était « quel est votre diplôme ? » La question numéro 5 a aussi été améliorée. Ayant vu les réponses des enquêtés sur cette question, nous avons vu qu'il y a un élément d'idée qui manque et nous l'avons ajouté. DAVAL (1960 :5) nous partage le but de la pré-enquête : « *En général, le test d'un questionnaire permet de découvrir les questions inutiles, les questions faisant double emploi, les questions trop incomprises ou comprises différemment...* ». Dans les lignes qui suivent nous allons parler de l'enquête proprement-dite.

III.1.5. Enquête proprement-dite

L'enquête a été effectuée au mois de mars de l'année scolaire 2022-2023. Nous nous sommes rendus à ces écoles où nous nous sommes d'abord adressés au directeur de l'école ou le préfet des études pour nous autoriser de passer le questionnaire.

Lors de l'enquête, nous avons rencontré des problèmes. La directrice de l'une des écoles de la commune Muha n'a pas accepté de nous recevoir après avoir entendu l'intitulé du sujet de recherche, pour des raisons non explicitées.

Après plusieurs échanges avec la directrice, sur l'autorisation de mener cette recherche à son école, nous avons insisté, mais en vain. D'autres directeurs nous ont dit que le questionnaire déposé était perdu. Pour ce faire, nous avons été perturbés lors de recueil de données.

Heureusement, cela n'a pas empêché l'aboutissement de ce travail parce que d'autres écoles nous ont bien reçus et les enseignants de ces écoles nous ont bien aidés à répondre aux questions que nous avons proposées sur le questionnaire.

III.1.6. Dépouillement

L'enquête qui a été menée auprès des enseignants a été suivie par une autre étape appelée le dépouillement. JAVEAU (1960 :8) définit le dépouillement comme suit : « *dépouiller un questionnaire c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses...* »

Ainsi, nous avons procédé par la méthode quantitative. Les réponses données étaient mises dans un tableau à trois colonnes, respectivement pour les réponses, les effectifs, et le pourcentage.

En somme, le questionnaire d'enquête est le seul instrument utilisé dans notre recherche. Il nous a permis d'arriver à notre objectif. L'enquête a été menée sur vingt et une (21) écoles parmi lesquelles cinq sont de la DCE Muha en mairie de Bujumbura, et seize autres sont de la DCE RYANSORO en Province Gitega.

III.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête

Cette étape est consacrée à la présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête ainsi que des recommandations et suggestions formulées au vu des résultats obtenus.

III.2.1. Présentation et analyse des résultats.

III.2.1.1. Identification des informateurs.

Question 1 : Quel est votre diplôme d'études ?

Nous avons posé cette question pour savoir le niveau d'études des enquêtés. Les réponses sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 4 : Niveau d'étude des informateurs

Réponses	Effectifs	%
Licencié en langues et littératures françaises	0	0
I.P.A français-Kirundi (premier, cycle) ;	0	0
I.P.A français-Kirundi (deuxième cycle) ;	10	48
ENS français (premier cycle) ;	0	0
ENS français (deuxième cycle) ;	6	28
I.P.A, BAC III français ;	3	14
ENS, BAC III français ;	0	0
Autres (préciser)	2	10
Total	21	100

En analysant ce tableau, nous constatons que les enseignants qui ont participé à notre enquête étaient de niveau d'études différentes. Dix enseignants (48%) étaient de l'I.P.A français deuxième cycle.

Six enseignants (28%) étaient de niveau d'études de l'ENS français dans l'ancien système, trois enseignants (14%) étaient de niveau d'études de l'I.P.A, français BAC III, tandis que deux enseignants (10%) avaient un niveau d'études de D₇. Ceux de l'IPA (Institut de Pédagogie Appliquée) et ceux de l'ENS (Ecole Normale Supérieure) en français et kirundi premier cycle ont fait trois ans de formation dans l'ancien système. Ceux du deuxième cycle ont fait cinq ans de formation dans l'ancien système. IPA BACIII et ENS BACIII (Baccalauréat) ont fait trois ans de formation dans le nouveau système. Le niveau nommé D₇, c'est le diplôme des enseignants qui ont fait la section pédagogique au secondaire.

Ils ont fait sept ans d'études après l'école primaire dont trois ans de formation professionnelle à l'enseignement. Ils ont un diplôme qualifié pour l'enseignement aux de l'école fondamentale.

Les résultats présentés dans ce tableau montrent que les enquêtés sont des enseignants qui ont un diplôme approprié à l'enseignement des écoles fondamentales.

III.2.1.2. Expérience professionnelle.

Question 2 : Depuis combien de temps (années) enseignez-vous ?

En posant cette question, nous voulions connaître l'expérience professionnelle des enseignants de notre recherche.

Le tableau qui suit nous présente les résultats.

Tableau 5 : Expérience professionnelle des enseignants interrogés

Réponse	Effectif	%
Moins de trois ans	0	0
Entre trois et cinq ans	0	0
Entre cinq et dix ans	15	71
Plus de dix ans	6	29
Total	21	100

Le constat est que la majorité des enseignants enquêtés ont une ancienneté dans la profession enseignante. Pour ce faire, les résultats de l'enquête nous montrent qu'aucun enseignant (0%) n'a enseigné moins de cinq ans, 15 enseignants (71%) ont enseigné entre cinq et dix ans et 6 enseignants (29%) ont enseigné plus de dix ans.

Question 3 : Etes-vous enseignant à temps plein ou à temps partiel ?

En posant cette question, nous voulions connaître la disponibilité de l'enseignant pour ses élèves. Le tableau suivant nous présente les résultats.

Tableau 6 : Statut des enseignants

Réponses	Effectif	Total	%
Enseignants à temps plein.	21	21	100
Enseignants à temps partiel.	0	0	0
Total	21	21	100

Les résultats présentés de ce tableau nous montrent que tous les enseignants enquêtés sont des enseignants à temps plein. Donc, leur disponibilité était entière. Le constat est que les enseignants ont un temps suffisant pour suivre convenablement tous les élèves lors d'un enseignement-apprentissage.

III.2.1.3. Niveau de réussite des élèves

Question 4 : Quel a été le taux de réussir de vos élèves en français au premier trimestre ?

Cette question, nous permet de voir si les élèves des enseignants de notre échantillon connaissent des échecs.

Tableau 7 : Taux de réussite des élèves

Réponses	Effectif	%
Moins de la moitié des élèves ont réussi	0	0
La moitié des élèves ont réussi	7	33
Entre la moitié et trois quarts des élèves ont réussi	14	67
Plus de trois quarts des élèves ont réussi	0	0
Total	21	100

En lisant les résultats présentés dans ce tableau, nous trouvons que les élèves réussissent aux degrés différents. 7 enseignants (33%) affirment que la moitié de leurs élèves ont réussi, et puis 14 enseignants (67%) affirment qu'entre la moitié et trois quarts des élèves ont réussi alors que aucun enseignant n'affirme que plus de trois quarts des élèves ont réussi en français au premier trimestre.

Donc, dans 33% des classes, la moitié des élèves a échoué. Dans 67% des classes, 25% des élèves ont échoué. Ces résultats ne témoignent pas la pédagogie de réussite.

Question 5 : Au cours de votre carrière d'enseignement avez-vous rencontré un élève qui avait de problèmes au début de l'année scolaire mais qui a pu réussir à la fin de l'année ?

La question était posée pour savoir si l'élève qui rencontre des problèmes au premier trimestre peut être aidé et réussir au troisième trimestre. Le tableau qui suit nous présente les résultats.

Tableau 8 : Evolution des élèves ayant des difficultés au début de l'année.

Réponse	Effectif	%
Les élèves évoluent et réussissent	21	100
Les élèves n'évoluent pas.	0	0
Total	21	100

Selon les chiffres des résultats présentés dans le tableau, nous remarquons que les réponses de tous les enseignants (100%) enquêtés confirment qu'un élève qui a des problèmes au début de l'année scolaire peut évoluer et réussir à la fin de l'année.

Comme aide, les enseignants ont indiqué les différentes techniques qu'ils ont utilisées.

Voici certaines des réponses données par les enseignants interrogés pour aider l'élève qui avait des problèmes au premier trimestre mais qui a bien réussi à la fin de l'année.

« Lorsque l'élève a exposé ses problèmes d'apprentissage, je lui ai montré des bonnes voies pour en sortir ». « Je l'ai approché et il m'a parlé de ses problèmes familiaux, et puis, je l'ai aidé à imaginer comment il peut se comporter devant sa marâtre et comment gérer le temps d'étudier. », « Il a pu être aidé par le fait que son niveau d'acquisition des apprentissages est relevé. Cela se fait par des exercices d'orthographe, de la grammaire et de connaissances générales. », Etc.

En tenant compte des réponses données par les enseignants, nous avons remarqué que, en aidant les apprenants qui ont des problèmes au premier trimestre à réussir à la fin de l'année, n'utilisaient pas la pratique de la pédagogie différenciée.

III.2.1.4. Stratégies de détecter les problèmes d'apprentissage des élèves.

Question 6 : Comment détectez-vous les problèmes d'apprentissage que rencontrent les élèves en classe ?

Cette question a été soumise aux enseignants dans le but de savoir la manière que les enseignants utilisent pour connaître les lacunes que les élèves peuvent rencontrer lors de l'enseignement- apprentissage. Le tableau suivant nous présente les résultats.

Tableau 9: La manière de détecter les problèmes d'apprentissage que rencontrent les apprenants en classe

Réponses	Effectifs	%
En donnant une interrogation	12	57
En donnant un devoir	0	0
Autres (préciser)	9	43
Total	21	100

Grâce aux résultats présentés dans le tableau, nous remarquons que 12 enseignants (57%) détectent les problèmes d'apprentissage des apprenants en classe en donnant une interrogation; 9 enseignants (43%) détectent les problèmes d'apprentissage des élèves en utilisant les exercices d'apprentissage. Certains enseignants ont répondu en disant : *« J'ai détecté ses problèmes en lui donnant des exercices vérifiant ses prérequis. », « Dans les corrections des exercices d'application. », « Participation en classe au moment des exercices d'application ».*

Par conséquent, nous constatons que les enseignants peuvent savoir les difficultés de leurs élèves par différentes manières comme le montrent les réponses précédemment données.

III.2.1.5. Taux d'enseignants pratiquant la remédiation.

Question 7 : Lorsque vous remarquez qu'un élève n'a pas compris la matière enseignée, arrivez-vous à l'aider ?

Quant à la question « *lorsque vous remarquerez qu'un élève n'a pas compris la matière enseignée, arrivez-vous à l'aider?* », en posant cette question, nous avons l'objectif de savoir si les enseignants peuvent aider les élèves qui ne comprennent pas la matière enseignées en classe.

Le tableau ci-dessous nous présente les résultats.

Tableau 10 : Nombre d'enseignants qui aident les élèves en difficultés

Réponses	Effectifs	%
Enseignant qui aide l'élève en difficultés	21	100
Enseignant qui n'aide pas l'élève en difficultés	0	0
Total	21	100

Les chiffres présentés dans ce tableau montrent que tous les enseignants (100 %) affirment qu'ils aident les apprenants qui ne comprennent pas la matière enseignée. Le tableau ci-dessous montre comment des élèves sont aidés en cas de difficultés.

III.2.1.6. Modalités de l'aide apportée aux élèves en difficultés.

Tableau 11 : Aide apportée aux élèves en difficultés

Le tableau ci-dessous montre comment les élèves sont aidés quand ils rencontrent des difficultés d'apprentissage.

Réponses	Effectifs	%
Donner des explications individuelles à chaque élève	0	0
Mettre ensemble les élèves qui ont les mêmes difficultés et leur donner des explications	2	10
Donner des explications à toute la classe	11	52
Demander aux élèves intelligents d'expliquer aux plus faibles	0	0
Autres façons	8	38
Total	21	100

En analysant ce tableau, nous constatons que deux enseignants (10%) aident les élèves à comprendre la matière qu'ils n'ont pas comprise en mettant ensemble les élèves qui ont les mêmes difficultés et en leur donnant des explications, ils forment ce qu'on appelle groupe de besoin, 11 enseignants (52%) disent qu'ils aident les apprenants en donnant les explications à toute la classe, et cela montre qu'il n'y a pas la pédagogie différenciée. 8 enseignants (38%) disent qu'ils aident les élèves en leur donnant des exercices de révision avant de commencer les examens.

Les résultats présentés dans le tableau nous font remarquer que la pédagogie différenciée n'est pas pratiquée car certains enseignants affirment qu'ils aident les élèves en difficultés d'apprentissage en donnant des explications à toute la classe. Par contre, ils devraient tenir compte de la particularité de chaque apprenant pour l'aider individuellement.

III.2.1.7. Prise en charge des élèves n'ayant pas des difficultés.

Question 8 : Lorsque vous êtes en train d'aider les élèves qui ont des difficultés que font les autres élèves qui n'ont pas de problèmes ?

Les enseignants ont répondu à cette question de manière différente. Les uns disent que ceux qui n'ont pas de problèmes restent en classe et suivent les explications en même temps que les élèves qui ont des difficultés. En effet, la majorité des enseignants disent qu'ils donnent des explications à toute la classe. Tenant compte de la réponse donnée par les enseignants, nous constatons que ces derniers ne parviennent pas à aider individuellement les apprenants qui ont des lacunes, ce qui est contraire à la pédagogie différenciée. En outre, ils obligent les élèves de suivre les explications en même temps que les élèves qui comprennent bien la matière enseignée. Les enseignants doivent tenir compte des différences entre les élèves pour aider individuellement les élèves qui ont des problèmes.

En analysant ces réponses données, nous constatons également que les enseignants ne tiennent pas compte de la particularité des élèves, ils n'offrent pas une aide individualisée pour répondre aux besoins des élèves en difficultés d'apprentissage. Les élèves en difficultés d'apprentissage doivent être aidés personnellement.

Concernant cette question, d'autres enseignants donnent des réponses en disant que les élèves qui n'ont pas de difficultés donnent des explications à ceux qui ont des problèmes d'apprentissage après les séances des cours présentiels (pendant l'étude).

En guise de conclusion, notre questionnaire d'enquête a été distribué aux informateurs qui sont qualifiés en matière d'enseignement. Lors de leur identification, leurs réponses ont montré qu'ils ont une bonne expérience professionnelle (Tableau 4). Ils sont à mesure d'aider les apprenants. Malgré leur expérience professionnelle et en tenant compte de leurs réponses, les résultats de recherche montrent que la pédagogie différenciée n'est pas utilisée. Certaines réponses telles que : "*J'ai aidé les apprenants en difficulté d'apprentissage en donnant les explications à toute la classe* (Tableau 11); "*les élèves qui n'ont pas de problèmes restent en classe et suivent les explications en même temps que les élèves qui ont des difficultés*". (Question 8), prouve que la pédagogie différenciée n'est pas pratiquée dans leurs classes.

III.2.2. Démarche méthodologique susceptible d'être suivie pour la mise en place de la pédagogie différenciée

Voici la présentation d'un exemple d'une évaluation portant sur la conjugaison du verbe du deuxième groupe.

Nous avons demandé aux élèves de faire l'exercice suivant :

1. Conjuguez le verbe « finir » à l'indicatif imparfait, à la première personne du singulier (Je) et à la deuxième personne du pluriel (vous).

Voici les réponses de cinq élèves de 9^e année à une évaluation de français.

Elève 1: Finir à l'imparfait: Je finis. Vous finissez

Elève 2: Finir à l'imparfait : Je finis. Vous finissez

Elève 3: Finir à l'imparfait : Je finissais. Vous finissiez.

Elève 4: Finir à l'imparfait. Je finissais. Vous finissiez.

Elève 5: Finir à l'imparfait: Je finirai. Vous finirez.

Exemple de fiches à proposer aux élèves selon les réponses données à la question.

Fiche1 (pour l'élève 1)

Ta réponse est fausse. Il ne faut pas conjuguer le verbe « finir » à l'indicatif imparfait avec les terminaisons du présent de l'indicatif. Il faut que tu saches la base (le radical) du verbe finir. Tu dois utiliser la deuxième base pour conjuguer le verbe finir à l'imparfait. Quelles sont les terminaisons de l'imparfait ? Du présent de l'indicatif ?

En tenant compte des réponses données par cet élève, nous avons remarqué qu'il ne sait ni la base du verbe finir, ni les terminaisons du temps de l'imparfait. Par conséquent, nous lui avons donné des explications particulières en lui montrant comment il doit conjuguer le verbe finir à l'indicatif imparfait.

Voici comment conjuguer le verbe finir à l'indicatif imparfait (je, vous): Je finissais. Vous finissiez. Nous lui avons fait des remarques en montrant que le verbe finir appartient aux verbes du deuxième groupe et que ces verbes ont deux radicaux à savoir : fini- et finiss-. Nous lui avons montré également les terminaisons de l'imparfait à savoir : -ais, -ais-, -ait, -ions, -iez et -aient.

Conjugué à ton tour, le verbe garnir à l'imparfait, première personne du singulier et deuxième personne du pluriel. Nous lui avons demandé de conjuguer le verbe garnir de même type que le verbe finir pour vérifier si il a compris la conjugaison des verbes à l'indicatif imparfait.

Fiche 2 (pour l'élève 2)

Ta réponse est fautive. Il faut savoir les terminaisons de l'indicatif imparfait. Quelle sont les terminaisons de l'imparfait ? Quelle est la base ? Concernant le deuxième élève, nous avons donné des explications en tenant compte de ses difficultés. Lui, il ne sait pas les terminaisons de l'imparfait. Nous lui avons montré les terminaisons comme l'élève précédent.

Voici comment conjuguer le verbe finir à l'indicatif imparfait (je, vous). Je finissais. Vous finissiez. Avec notre aide, l'élève a pu constater comment il doit conjuguer le verbe finir à l'imparfait et il a maîtrisé les terminaisons du temps de l'imparfait. Nous lui avons alors proposé de faire l'exercice suivant :

A ton tour, donne les terminaisons de l'imparfait du verbe finir (Je, vous). (Je= ais), (vous=iez).

Fiche 3 (pour l'élève 3) et fiche 4 (pour l'élève 4).

Vos réponses sont correctes. Etant donné que l'élève (3) et l'élève (4) ont pu trouver facilement l'exercice proposé au préalable, nous les avons mis ensemble et leurs avons donné d'autre activité d'approfondissement de leurs connaissances.

Conjuguiez maintenant le verbe garnir à l'indicatif imparfait, à la 3^e personne du singulier et à la 3^e personne du pluriel.

Fiche 5 (pour l'élève 5).

1. Il faut connaître comment conjuguer les verbes du deuxième groupe à l'indicatif imparfait.
2. Il faut Savoir quel est le radical du verbe finir que tu utilises pour conjuguer le verbe finir à l'imparfait ? Quelles sont les terminaisons de l'imparfait ? Les réponses données par le cinquième élève prouve qu'il rencontrait des problèmes particulières. Nous tenions compte de ses lacunes en lui donnant des explications appropriées à ses problèmes d'apprentissage. Nous avons commencé à lui montrer comment nous conjugons le verbe finir à l'indicatif imparfait.

Voici comment se conjugue le verbe finir à l'indicatif imparfait (Je, vous): Je finissais. Vous finissiez. Après nos explications, nous lui avons demandé de faire l'autre exercice afin de vérifier si il a compris la matière.

Conjugué à ton tour le verbe garnir à l'imparfait, première personne du singulier et deuxième personne du pluriel.

Par cet exemple, nous voulons montrer comment aider individuellement, l'élève en difficulté d'apprentissage d'atteindre l'objectif. Nous avons commencé à donner un enseignement collectif. Nous avons ensuite aidé personnellement les élèves qui ont échoué à l'exercice proposé en leur donnant des explications appropriées à leurs difficultés pour qu'ils puissent eux aussi accéder à la réussite sans pénaliser les élèves qui ont réussi l'évaluation en premier lieu. Nous avons donné un exercice d'approfondissement différent du premier exercice, aux élèves qui n'ont pas de problème.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

Conclusion générale

Au cours de ce travail de recherche sur la pédagogie différenciée comme facteur de la réussite scolaire en français, notre objectif était de vérifier si la pédagogie différenciée est pratiquée sous une forme ou une autre dans les écoles qui connaissent des échecs en français.

La problématique retenue nous a menés à vérifier dans un premier temps si la pédagogie différenciée qui apparaît comme une solution voire une nécessité pour faire face à l'échec scolaire peut amener tous les élèves au sein de la classe, à la réussite. Par la suite, nous avons tenté de montrer que les classes dans lesquelles les enseignants ne pratiquent pas la pédagogie différenciée connaissent d'échecs. Nous avons également posé l'hypothèse qu'étant donné qu'avec la pédagogie différenciée, l'enseignant se préoccupe des difficultés d'apprentissage de chaque élève, la pédagogie différenciée peut être une solution à l'échec scolaire. En fin, nous avons tenté de montrer que si les enseignants des écoles s'adaptent aux besoins et aux capacités des élèves, ces derniers évoluent à leur rythme vers le succès scolaire et ont une bonne réussite.

Grâce à la méthodologie utilisée, c'est-à-dire le questionnaire que nous avons distribué aux informateurs, nous avons recueilli de nombreuses informations qui nous ont permis de prendre connaissance des pratiques des enseignants des écoles ainsi que des sensations, des perceptions et des besoins des élèves en classe. Cette enquête a permis de vérifier les hypothèses émises. La pédagogie différenciée résonne sur les attitudes positives telles que le respect de la particularité des apprenants, l'individualisation, c'est-à-dire tenir compte des différences qui se manifestent entre les apprenants. Par conséquent, nous avons constaté que les enseignants ne tiennent pas en compte l'hétérogénéité des apprenants. Ainsi, dans ce sens, nous pouvons confirmer cette hypothèse car les écoles où les enseignants pratiquent la pédagogie différenciée au cours de la remédiation, les élèves ne connaissent pas d'échecs.

La seconde hypothèse suppose que la pédagogie différenciée n'est pas pratiquée dans les écoles qui connaissent d'échecs. Ainsi, nous pouvons partiellement confirmer cette hypothèse puisque les réponses données par les enseignants ont prouvé que ces derniers ne tiennent pas compte du rythme, des différences et de profil d'apprentissage de chaque apprenant.

Enfin, il est très important de prendre en compte la diversité de chaque élève afin de donner une éducation de qualité égale à chacun.

En effet, les élèves sont des individus uniques. Ils ne progressent pas tous à la même vitesse, ne possèdent pas tous les mêmes capacités cognitives, les mêmes compétences et la même personnalité. S'adapter à leur individualité semble être important afin de favoriser les sentiments de sécurité, d'appartenance, de compétence et de connaissance pour accéder à la réussite.

Les classes qui ont constitué notre échantillon sont des classes qui connaissent l'échec. En effet, aucun enseignant n'a pu faire réussir plus de 75% des élèves. 33% des enquêtés montrent qu'ils n'ont pas pu faire réussir plus de 50%. Seuls 67% ont pu faire réussir 75% des élèves (tableau 7).

Les résultats recueillis lors de l'enquête confirment l'hypothèse « la pédagogie différenciée n'est pas pratiquée dans les classes qui connaissent des échecs.» 52% des participants à l'enquête montrent que la Pédagogie différenciée n'est pas bien pratiquée dans leurs classes (qui connaissent des échecs) car aucun enseignant n'a confirmé qu'il donne des explications individuelles à chaque élève (tableau 11), et seulement 10% mettent ensemble les élèves qui ont les mêmes difficultés pour les aider.

Nous venons de terminer notre travail portant sur la pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement du français. Nous avons montré que la pédagogie différenciée peut être utilisée comme solution à l'échec scolaire. Notre travail ouvre les portes à d'autres chercheurs pour éventuellement faire une expérimentation sur la pratique de la pédagogie différenciée, comme solution à l'échec scolaire.

Suggestions

Au terme de notre travail de recherche, nous interpellons :

- Le Ministère de l'Education Nationale et de la recherche scientifique de mettre en place un comité de formateurs chargé de la mise à niveau des enseignants concernant la pratique de la pédagogie différenciée. L'utilisation de la pédagogie différenciée permet aux enseignants de faire face aux problèmes d'apprentissage que peuvent rencontrer chaque élève en classe.

- Les enseignants de mettre en pratique l'utilisation de la pédagogie différenciée lors de l'enseignement-apprentissage, car c'est l'un des facteurs de la réussite scolaire qui peut aider l'apprenant dans ses processus d'apprentissages. En effet, la pratique de la pédagogie différenciée en classe permet à l'apprenant d'accéder à la réussite s'il est aidé personnellement en tenant compte de ses difficultés spécifiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alexandre, D. (2010). *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner*. Issy-Les-Moulineaux: ESF.
- Alexandre, D. (2012). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. ESF éditeur.
- Armstrong, D. G. & Savage, T.V. (1998, 4th ed.). *Teaching in the Secondary School. An introduction*. New Jersey : Prentice-Hall
- Baragasika, I. (1989). *Évolution méthodologique d'enseignement du français au Burundi. Période: 1968-1981*. Mémoire, Université du Burundi, Bujumbura.
- Bikorindagara, R. (2009). *La didactique générale, IIème partie*. Syllabus de cours déposé à la bibliothèque de l'université du Burundi,
- Boyayo, A. (1969). L'enseignement au Rwanda-Burundi de 1946 à 1950. *Revue nationale de l'éducation*, 4, 3-7.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: La Chenelière.
- Champion, J. (1974). *Les langues africaines et la francophonie: essai d'une pédagogie du français en Afrique noire par une analyse de fautes*. Paris: Mouton.
- Cuq, J. P., (1991), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette DECOO
- Cuq J. P., Gruca I., (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- De Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*, Paris.
- Rurihose, F. (2001). *Synthèse de l'étude « Système éducatif burundais » : crise, tâtonnements et incohérences*, Observatoire de l'Action Gouvernementale, Bujumbura.
- Galisson, R. et Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, « F ».
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles: de Boeck.
- Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris: Hachette .
- Gillig, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-les-Moulineaux: ESG.
- Louis, E. (2018). *Pistes pour découvrir la nature avec les enfants*. Édition Terre Vivante.
- Louis, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Édition du scarabée.
- Mazunya, M. et Habonimana, A. (2010). *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Burundi* : AUF.

- Meirieu, P. (2000). *L'école. Mode d'emploi des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Ndemeye, A. (1989). *Rapport sur la situation de l'enseignement du français à l'école primaire*. Bujumbura: Bureau d'éducation rurale.
- Ntahombaye, P. (dir.) (1989). *L'enseignement des langues nationales et du français en Afrique francophone: expérience du Burundi*. Bujumbura: Atelier national de didactique des langues.
- Perraud, M. (1994). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris: Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-Les-Moulineaux: ESF.
- Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Simbagoye, A. (1995). *Approche privilégiée dans l'enseignement de la langue maternelle au Burundi: analyse de la situation actuelle*. Mémoire de licence, Université du Québec à Montréal.
- Tomlinson, C. (2004). *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal: La Chenelière.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

Site internet

- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2015). L'actualisation d'un modèle d'intervention centré sur les besoins. Consulté à l'adresse :
<http://publications.gov.sk.ca/documents/11/40733>
 L'actualisation%20d'un%20mod%20d'intervention.pdf.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1993). La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun (1993). Consulté à l'adresse :
[http://publications.gov.sk.ca/documents/11/40745-dimen adapt.pdf](http://publications.gov.sk.ca/documents/11/40745-dimen%20adapt.pdf).

ANNEXES

Annexe : Questionnaire d'enquête

Cher Professeur,

Je suis étudiant de Master II à l'université du Burundi (UB), en Didactique du français langue étrangère. Je suis en train de faire un travail de recherche de fin d'études. Pour ce, je sollicite votre aide pour rassembler les données de ma recherche dont le thème général est la réussite des élèves au quatrième cycle fondamental.

En effet, je suis sûr que vous êtes le (la) mieux indiqué(e) pour m'aider dans ce travail de recherche. Je vous exprime d'ores et déjà mes sincères remerciements.

Veuillez répondre au questionnaire ci-dessous.

I. Consignes

1. Ne marquez pas votre nom,
2. Mettez seulement une croix devant la bonne réponse ou complétez les pointillés si nécessaire.
3. Si vous trouvez que la place laissée pour les réponses n'est pas suffisante, répondez au verso de la feuille tout en mentionnant (précisant) le numéro de la question.

II. Caractéristiques des enquêtés et du milieu d'enquête.

1. Nom de votre établissement
2. Direction provinciale de l'enseignement

III. Questionnaire proprement dit.

1. Quel est votre diplôme ?

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Licencié en langue et littérature françaises ; | <input type="checkbox"/> |
| b) IPA Français (premier cycle) | <input type="checkbox"/> |
| c) IPA Français (deuxième cycle) | <input type="checkbox"/> |
| d) ENS Français (premier cycle) | <input type="checkbox"/> |
| e) ENS Français (deuxième cycle) | <input type="checkbox"/> |
| f) IPA BAC III Français | <input type="checkbox"/> |
| g) ENS BAC III Français | <input type="checkbox"/> |
| h) Autres (préciser) | <input type="checkbox"/> |

2. Depuis combien de temps (années) enseignez-vous le cours de français ?

- a) Moins de trois ans
- b) Entre trois et cinq ans
- c) Entre cinq et dix ans
- d) Plus de dix ans

3. Etes-vous enseignant (es) à temps plein ou à temps partiel ?

- a) A temps plein
- b) A temps partiel

4. Quel est le taux de réussite de vos apprenants en français au premier trimestre ?

- a) Moins de la moitié des élèves a réussi
- b) La moitié des élèves a réussi
- c) Entre la moitié et trois quarts des élèves ont réussi
- d) Plus de trois quarts des élèves ont réussi

5. Au cours de votre carrière d'enseignement, avez-vous rencontré un élève qui avait de problèmes au début de l'année scolaire mais qui a pu réussir à la fin de l'année ?

- a) Oui
- b) Non

Si oui, racontez comment il a pu être aidé :

.....

.....

.....

6. Comment détectez-vous les problèmes d'apprentissage que rencontrent les élèves en classe ?

- a) En donnant une interrogation
- b) En donnant un devoir
- c) Autres (préciser)

7. Lorsque vous remarquez qu'un élève n'a pas compris la matière enseignée arrivez-vous à l'aider ?

a) Oui

b) Non

Si non, pourquoi n'arrivez pas à l'aider ?

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

Si Oui, comment faites-vous pour l'aider

a) Je donne des explications individuelles à chaque élève

b) Je mets ensemble les élèves qui ont les mêmes difficultés et je leur donne des explications

c) Je donne les explications à toute la classe

d) Je demande aux élèves intelligents d'expliquer aux plus faibles

e) Autres façons

8. Lorsque vous êtes en train d'aider les élèves qui ont des difficultés que font les autres élèves qui n'ont pas de problèmes ?

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

Merci