



**LA MISE EN PLACE DE LA PEDAGOGIE
DIFFERENCIEE EN LECTURE : SES
ROLES ET SES IMPACTS SUR
L'ATTITUDE DES APPRENANTS DU FLE**

Thèse de Doctorat

Neşenur ŞENEL

Eskişehir 2025

**LA MISE EN PLACE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE EN LECTURE :
SES ROLES ET SES IMPACTS SUR L'ATTITUDE DES APPRENANTS DU
FLE**

Neşenur ŞENEL

THESE DE DOCTORAT

**Département de l'Enseignement des
Langues Étrangères**

Programme de l'Enseignement du FLE

**Direction de la Thèse : Maitre de conférences
adjoint Cihan AYDOĞU**

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Aralık 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Neşenur ŞENEL'in " La Mise en Place de la Pédagogie Différenciée en Lecture : Ses Rôles et Ses Impacts sur L'Attitude des Apprenants du FLE" başlıklı tezi 11/ 12/ 2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim dalında Fransızca Eğitimi Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	: Dr.Öğr.Üy. Cihan AYDOĞU	
Üye	: Prof. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ	
Üye	: Doç. Dr. Nejdet KARADAĞ	
Üye	: Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR	
Üye	: Dr.Öğr.Üy. Meltem ERCANLAR	

Prof.Dr. Nafiz Öncü CAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

RESUME

LA MISE EN PLACE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE EN LECTURE : SES ROLES ET SES IMPACTS SUR L'ATTITUDE DES APPRENANTS DU FLE

Neşenur ŞENEL

Département de l'Enseignement des Langues Étrangères

Programme de l'Enseignement du FLE

Institut des Études Supérieures d'Université Anadolu, Décembre 2025

Direction de la Thèse : Maître de conférences adjoint Cihan AYDOĞU

L'objectif de la présente étude est de déterminer les rôles de la Pédagogie différenciée dans le développement des compétences de compréhension écrite des apprenants de la didactique du FLE et de mesurer l'effet de l'approche sur leurs attitudes envers la lecture. Dans cette optique, un dispositif différencié a été conçu pour les cours de compréhension écrite pendant le deuxième semestre de l'année académique 2023-2024, en adoptant le modèle de différenciation de Tomlinson. La différenciation du cours s'est effectuée sur le plan du contenu, du processus et de la production en fonction du niveau de préparation, des intérêts et des profils d'apprentissages des apprenants. Sur une période de 8 semaines, les étudiants ont réalisé des activités de lecture adaptées à leurs besoins, mises en place selon des approches de groupement flexibles. Ces activités de lecture collectives ont été suivies de 2 semaines d'activités de lecture extensive individuelles. Notre étude s'est appuyée sur le modèle intégré, plus précisément sur une méthode mixte. Les données qualitatives, obtenues aux entretiens semi-structurés, aux journaux d'apprentissage des apprenants et au journal de bord de l'enseignante, ont révélé trois thèmes : Rôles des lectures différenciées, Adaptation aux activités et Suggestions pour l'optimisation du dispositif. Selon les résultats obtenus à l'échelle d'attitude, notre mise en place n'a pas d'effet significatif sur l'attitude des apprenants envers la lecture. À la fin de l'étude, l'ensemble des données a fait l'objet d'une réinterprétation dans une perspective croisée.

Mots-clés : Attitudes, Compréhension écrite, FLE, Hétérogénéité, Pédagogie différenciée.

ÖZET

FRANSIZCA OKUMA DERSLERİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMI: UYGULAMANIN ROLLERİ VE ÖĞRENCİLERİN TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Neşenur ŞENEL

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

Fransızca Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Aralık 2025

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Cihan AYDOĞU

Bu çalışma, Farklılaştırılmış Öğrenme yaklaşımının, Fransızca öğretmenliği öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, 2023–2024 akademik yılının ikinci yarısında Okuduğunu Anlama derslerinde, Tomlinson’un Farklılaştırma Modeline uygun olarak farklılaştırılmış bir öğretim tasarımı uygulanmıştır. Farklılaştırma, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri dikkate alınarak içerik, süreç ve ürün boyutlarında gerçekleştirilmiştir. Sekiz hafta boyunca öğrenciler, bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak esnek grupta stratejileri çerçevesinde düzenlenen okuma etkinliklerine katılmışlardır. Bu toplu okuma etkinliklerini, iki haftalık bireysel serbest okuma çalışmaları takip etmiştir. Araştırma, karma araştırma modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin öğrenme günlükleri ve öğretmenin gözlem günlükleri aracılığıyla toplanan nitel verilerden ‘Farklılaştırılmış okumanın rolleri’, ‘Etkinliklere uyum’ ve ‘Uygulamanın iyileştirilmesine yönelik öneriler’ temalarına ulaşılmıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlar ise, uygulamanın öğrencilerin okuma tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Çalışmanın sonunda, tüm veriler çapraz-analitik bir bakış açısıyla yeniden yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Farklılaştırılmış öğrenme, Heterojenlik, Okuma, Tutum,
Yabancı dil Fransızca.

ABSTRACT

IMPLEMENTING THE DIFFERENTIATED LEARNING APPROACH IN FRENCH READING COURSES : ROLES AND EFFECTS ON STUDENTS' ATTITUDES

Neşenur ŞENEL

Department of Foreign Language Education

Program of French Language Teaching (FLT)

Graduate School of Anadolu University, December 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Cihan AYDOĞU

The present study aims to examine the role of differentiated instruction in developing learners' reading comprehension skills in French as a Foreign Language (FFL) courses and to evaluate its impact on their attitudes toward reading. To achieve this, a differentiated instructional design was implemented in the reading comprehension courses during the second semester of the 2023–2024 academic year, following Tomlinson's differentiation model. Differentiation was applied across content, process, and product, taking into account learners' readiness levels, interests, and learning profiles. Over an eight-week period, students participated in reading activities tailored to their individual needs, organized through flexible grouping strategies. These collective reading activities were followed by two weeks of extensive individual reading practice. The study employed an integrated research design. Qualitative data, collected through semi-structured interviews, learners' journals, and the instructor's logbook, revealed three main themes: the roles of differentiated reading, adaptation to activities, and suggestions for optimizing the instructional design. Results from the attitude scale indicated that the intervention did not have a significant effect on learners' attitudes toward reading. At the conclusion of the study, all data were reexamined from a cross-analytical perspective.

Keywords: Attitudes, Differentiated instruction, French as a foreign language, Heterogeneity, Reading compréhension.

REMERCIEMENT

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Madame Cihan AYDOĞU, directrice de cette thèse, pour la confiance qu'elle m'a accordée, sa disponibilité et son soutien constant tout au long de ce travail.

Mes sincères remerciements s'adressent à Monsieur Nejdett KARADAĞ et Madame Meltem ERCANLAR pour le temps qu'ils ont consacré au suivi de cette thèse et pour leurs orientations et leurs conseils avisés.

Je remercie Madame Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ et Madame İrem ONURSAL AYIRIR pour l'honneur qu'elles m'ont fait en acceptant de siéger au jury de cette thèse et pour leurs remarques constructives.

Je souhaite également exprimer mes sincères remerciements à mes étudiant.e.s pour leur engagement et leur enthousiasme, lesquels ont constitué un soutien essentiel à la conduite de cette recherche.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à ma famille, et plus particulièrement à ma mère, à ma sœur Ayşenur et à mon frère Ufuk, pour leur amour inconditionnel, leur soutien indéfectible et leurs encouragements constants.

Enfin, merci à la petite fille en moi qui, malgré les hauts et les bas, a toujours su persévérer.

DÉCLARATION DE CONFORMITÉ AUX PRINCIPES ET RÈGLES ÉTHIQUES

Je déclare par la présente, en toute sincérité, que cette thèse/dissertation est un travail original réalisé par moi-même ; que j'ai respecté les principes et règles de l'éthique scientifique à toutes les étapes de sa préparation, de la collecte des données, de leur analyse et de la présentation des résultats ; que j'ai cité toutes les sources des données et informations utilisées dans le cadre de cette étude et que celles-ci figurent dans la section des références ; et que ce travail a été soumis au « Scientific Plagiarism Detection Program » utilisé par l'Université Anadolu, et qu'il ne contient aucun plagiat.

Je déclare également que, si un fait contraire à cette déclaration était constaté à quelque moment que ce soit, j'accepte par avance toutes les conséquences éthiques et juridiques qui en découleraient.

Neşenur ŞENEL

DÉCLARATION D'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE GÉNÉRATIVE

Je déclare avoir bénéficié du soutien de programmes d'intelligence artificielle générative (par exemple ChatGPT, Gemini, DALL·E, etc.) lors de la préparation de cette thèse. J'ai utilisé ces programmes d'intelligence artificielle générative (notamment pour la traduction linguistique, l'accès à des articles scientifiques, etc.) au cours de l'élaboration de la thèse. Je déclare avoir vérifié l'exactitude des informations obtenues à partir de ces programmes d'intelligence artificielle générative.

Je déclare également que, si un fait contraire à cette déclaration était constaté à quelque moment que ce soit, j'accepte par avance toutes les conséquences éthiques et juridiques qui en découleraient.

Neşenur ŞENEL

TABLEAU DES CONTENUS

	<u>Page</u>
LA MISE EN PLACE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE EN LECTURE : SES ROLES ET SES IMPACTS SUR L'ATTITUDE DES APPRENANTS DU FLE	
LA MISE EN PLACE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE EN LECTURE : SES ROLES ET SES IMPACTS SUR L'ATTITUDE DES APPRENANTS DU FLE	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
RESUME	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
REMERCIEMENT	vi
DÉCLARATION DE CONFORMITÉ AUX PRINCIPES ET RÈGLES ÉTHIQUES	vii
DÉCLARATION D'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE GÉNÉRATIVE	viii
TABLEAU DES CONTENUS	ix
INDEX DE TABLEAUX.....	xiv
INDEX DE FIGURES	xvi
INDEX DE SIGLES.....	xvii
1 INTRODUCTION	1
1.1 Objectifs de la Recherche	5
1.2 Importance de la Recherche.....	6
1.3 Limites de la Recherche	7
2 LITTÉRATURE	8
2.1 La Pédagogie Différenciée	8

2.1.1 Qu'est-ce que la différenciation ?	8
2.1.2 Un survol historique	12
2.1.2.1 Pédagogie de projet	12
2.1.2.2 Pédagogie Montessori	12
2.1.2.3 Pédagogie Freinet	13
2.1.2.4 Pédagogie institutionnelle	13
2.1.3 Pourquoi différencier ?	14
2.1.3.1 Du point de vue philosophique et d'éthique de la pédagogie	14
2.1.3.2 Du point de vue des neurosciences	16
2.1.4 Pourquoi différencier une classe de langue ?	19
2.1.5 Limites et obstacles à la Pédagogie différenciée	24
2.1.6 Comment différencier ?	29
2.1.6.1 Quelques orientations théoriques	29
2.1.6.2 Quelques orientations pratiques	37
2.1.6.3 Modèles de pédagogie différenciée	38
2.1.6.3.1 Modèle de Tomlinson	38
2.1.6.3.2 Modèle de Meirieu	45
2.1.6.3.3 Modèle de Przesmycki	47
2.1.7 Comment différencier une classe de langue ?	49
2.2 Compréhension Écrite en Langue Étrangère	53
2.2.1 Qu'est-ce que la compréhension et la compréhension écrite ?	53
2.2.2 Modèles de lecture	55
2.2.3 Évolution de l'enseignement de la compréhension écrite à travers les approches méthodologiques	58
2.2.3.1 Méthode traditionnelle	59
2.2.3.2 Méthode directe	59

2.2.3.3 Méthode audio-orale.....	60
2.2.3.4 Méthode structuro-globale audio-visuelle	61
2.2.3.5 Approche communicative.....	61
2.2.3.6 Perspective actionnelle.....	64
2.2.4 Comment la Pédagogie différenciée peut-elle répondre aux exigences d'un cours de compréhension écrite dans une perspective actionnelle ?	66
2.3 Recherches Effectuées.....	68
3 METHODOLOGIE	74
3.1 Méthode de la Recherche.....	74
3.2 Participants.....	74
3.3 Outils de Collecte des Données.....	76
3.4 Mise en Place du Dispositif.....	78
3.4.1 Paramètres de différenciation	79
3.4.1.1 Niveau de langue	79
3.4.1.2 Centres d'intérêt	80
3.4.1.3 Stratégies de compréhension écrite	80
3.4.1.4 Intelligences multiples	83
3.4.2 Configuration du dispositif.....	88
3.5 Fiabilité et Validité des Données.....	94
3.6 Analyse des Données	100
4 RESULTATS.....	103
4.1 Résultats Issus de Données Qualitatives	103
4.1.1 Rôles des activités de lecture différenciées.....	103
4.1.1.1 Divertissement	105
4.1.1.2 Engagement	108
4.1.1.3 Responsabilisation.....	110

4.1.1.4 Sensibilisation	111
4.1.1.5 Culture	115
4.1.1.6 Autonomie.....	116
4.1.1.7 Motivation.....	119
4.1.1.8 Démotivation	124
4.1.1.9 Efficacité dans les apprentissages langagiers	127
4.1.1.10 Développement des compétences sociales et socio-affectives .	132
4.1.2 Adaptation aux activités de lecture différenciées	137
4.1.2.1 Facteurs qui facilitent son adaptation.....	138
4.1.2.1.1 Réalisation des travaux en équipe	138
4.1.2.1.2 Prise en compte des centres d'intérêts	140
4.1.2.1.3 Prise en compte des niveaux.....	141
4.1.2.1.4 Conception des activités et apprentissage des stratégies	141
4.1.2.1.5 Rôle guide de l'enseignante	143
4.1.2.1.6 Prédisposition	143
4.1.2.2 Facteurs qui entravent son adaptation	144
4.1.2.2.1 Incompatibilité entre les partenaires.....	144
4.1.2.2.2 Incompatibilité entre le modèle et les caractéristiques personnelles.....	147
4.1.2.2.3 Problèmes liés aux caractéristiques des activités	148
4.1.2.2.4 Problèmes liés à la gestion du temps	150
4.1.3 Suggestions des apprenants pour l'optimisation des activités de lecture différenciées	151
4.1.3.1 Suggestions pour l'optimisation des contenus	151
4.1.3.2 Suggestions pour l'optimisation des mises en pratique	153

4.2. Résultats Issus de Données Quantitatives	155
5 CONCLUSIONS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS.....	160
5.1 Conclusions et Discussion	160
5.1.1 Conclusions et discussion des résultats qualitatifs	160
5.1.2 Conclusions et discussion des résultats quantitatifs.....	180
5.1.3 Interprétation croisée des résultats qualitatifs et quantitatifs	183
5.2 Suggestions.....	186
5.2.1 Suggestions pour un dispositif différencié optimisé	186
5.2.2 Suggestions pour d'éventuelles recherches	187
BIBLIOGRAPHIE	188
ANNEXE.....	
CURRICULUM VITAE.....	

INDEX DE TABLEAUX

	<u>Page</u>
Tableau 2.1 Tableau d’ajustement des niveaux de difficulté	42
Tableau 2.2 Domaines de différenciation	49
Tableau 2.3 Domaines de variation	51
Tableau 3.1 Participants de l’échantillonnage ciblé	75
Tableau 3.2 Appariement des questions de recherche et des outils de collecte de données.....	77
Tableau 3.3 Niveaux de différenciation de la mise en place	79
Tableau 3.4 Exemples d’activité selon différents types d’intelligence	84
Tableau 3.5 Exemples d’activités de résumé selon différents types d’intelligence	87
Tableau 3.6 Exemples d’activités de vocabulaire selon différents types d’intelligence.....	87
Tableau 3.7 Regroupement des apprenants–Semaine 3 (Textes narratifs)	90
Tableau 3.8 Schématisation d’une séance (Semaine 3)	92
Tableau 3.9 Activités de lecture extensive	93
Tableau 3.10 Résultats du test de KMO et Bartlett	95
Tableau 3.11 Analyse des composantes principales des éléments de l’échelle	96
Tableau 3.12 Analyse des composantes principales après suppression d’éléments	97
Tableau 3.13 Charges factorielles des éléments dans les différentes dimensions	98
Tableau 3.14 Valeurs d’adéquation du modèle	100

Tableau 4.1 Rôles des activités de lecture différenciées	
(Sous-thèmes).....	103
Tableau 4.2 Processus d’adaptation aux activités de lecture différenciés	
(Sous-thèmes).....	137
Tableau 4.3 Suggestions des apprenants pour l’optimisation des activités de	
lecture différenciées (Sous-thèmes)	151
Tableau 4.4 Résultats du test de normalité de Shapiro Wilk	156
Tableau 4.5 Résultats du test de Wilcoxon des rangs signés pour les scores globaux	
d'attitude	156
Tableau 4.6 Résultats du test-t pour échantillons appariés pour les scores de valeur	
intellectuelle	157
Tableau 4.7 Résultats du test-t pour échantillons appariés pour les scores de valeur	
pratique	158
Tableau 4.8 Résultats du test de Wilcoxon pour les scores de valeur linguistique	158
Tableau 4.9 Résultats du test-t pour échantillons appariés pour les scores	
d'anxiété.....	159

INDEX DE FIGURES

	<u>Page</u>
Figure 2.1 Modèle de différenciation de Tomlinson	39
Figure 2.2 Proposition d'une séquence d'apprentissage en pédagogie différenciée	46
Figure 2.3 Schéma du processus de pédagogie différenciée	48
Figure 3.1 Modèle intégré	74
Figure 3.2 Étapes de la mise en place	78
Figure 3.3 Configuration du dispositif	89
Figure 3.4 Le modèle testé par l'analyse factorielle confirmatoire	99
Figure 3.5 Processus d'analyse des données qualitatives	101

INDEX DE SIGLES

AC : Approche Communicative

CE : Compréhension Écrite

CECR : Cadre Européen Commun des Références

LE : Langue Étrangère

LM : Langue Maternelle

MD : Méthode Directe

MT : Méthode Traditionnelle

PA : Perspective Actionnelle

PD : Pédagogie Différenciée

SGAV : Socio-global Audio-visuel

ZPD : Zone Proximale de Développement

1 INTRODUCTION

L'être humain, à travers ses interactions avec le monde extérieur, se construit une vision du monde, un mode de perception, d'attitude et de comportements qui se combinent et interagissent constamment et dont l'ensemble façonne son identité unique. La subjectivité de l'esprit ne perçoit ni n'interprète la réalité du monde en tant que telle, en effet l'individu la crée à travers ses expériences, ses valeurs, ses aspirations, son tempérament et sa personnalité. Et, du fait que chaque individu a sa propre vision du réel et ses rapports au savoir, l'appropriation des nouvelles connaissances s'effectue de manières singulières et d'innombrables parcours d'apprentissage se donnent à voir. Tel que postulé par Burns (1971), les apprenants au sein d'une même classe se différencient nettement dans leur vitesse de progression, niveau de préparation, techniques d'étude, manière de résolution des problèmes, répertoire de comportements, profils d'intérêts et niveau de motivation pour atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage. En d'autres mots, il y a autant d'apprentissages que d'apprenants. Selon la littérature actuelle (Argaud, 2018 ; Campanale, 2005 ; Feyfant, 2016 ; Heacox, 2002 ; Meirieu, 2016 ; Przesmycki, 2004 ; Sousa & Tomlinson, 2011 ; Tomlinson, 2005a ; Tomlinson & Imbeau, 2023 ; Zakhartchouk, 2021), cette variation se manifeste à plusieurs niveaux : habiletés et processus cognitifs (stades de développement opératoires, styles cognitifs, modes de pensée, stratégies et rythme d'apprentissage, types d'intelligence, système personnel de pilotage...) ; niveaux d'acquisition (niveau de scolarité, connaissances préalables, représentations...) ; disposition psychologique et relations affectives avec le système scolaire (intérêt, motivation, envie, curiosité, image de soi...) ; culture d'apprentissage (connaissance de soi, capacité à s'autoévaluer, capacité à se réguler, stratégies métacognitives, confiance en soi, niveau d'indépendance en tant qu'apprenant ; valeur accordée à l'éducation, perspectives d'avenir...) ; cadres de vie (appartenance socioéconomique, codes culturels, valeur accordée par la famille à l'éducation, conformisme familial, modalités d'identification et de socialisation, niveaux de sensibilité au monde extérieur...). Face à cette nature très hétérogène du public scolaire, la réalité du quotidien de l'enseignant se heurte à un impératif inéluctable : uniformité en éducation.

Cette idée de contraindre l'apprenant à suivre un rythme commun pour arriver aux mêmes objectifs et en ayant recours aux mêmes méthodes et des dispositifs pédagogiques

homogènes n'est pas une nouvelle préoccupation, car datant de la fin du Moyen Age. Comme le rappelle Kahn (2010 ; 2017), la conception éducative de cette époque qui est marquée par des durées d'études imprécises, des publics d'élèves d'âges très variés, des progressions individualisées et sans distinction de niveaux cédera sa place à l'enjeu de modernisation des organisations scolaires comportant trois caractéristiques majeures :

- Neutralisation des différences au service de délivrer le même enseignement à tout un groupe ;
- Répartition des connaissances à acquérir en étapes selon leur degré de difficulté, entre les années successives et en impliquant un cheminement uniforme ;
- Mise en place d'une organisation temporelle en sorte que chaque degré corresponde à une année scolaire et maintien de l'organisation via des dispositifs d'évaluation institués à la fin de chaque année.

De plus, notamment avec les mouvements philosophiques du Siècle des Lumières, l'éducation n'est plus considérée comme un privilège réservé aux élites, mais un droit universel appartenant à chaque être humain. À cette perspective démocratique vient s'ajouter le besoin d'assurer l'accès à l'éducation à grande échelle, apparu avec la Révolution industrielle aux XVIIIe et XIXe siècles. Il s'agit désormais d'un enjeu éducatif qui est adopté et valorisé notamment dans les sociétés modernes et qui garde toujours son actualité : Égalité des chances.

Le terme atteste que « quel que soit le domicile, sa condition sociale, ses origines ethniques, nationale, linguistique, religieuse, quel que soit son genre, quel que soit le niveau économique de sa famille, tout élève a le droit d'accéder à l'éducation de base tant de conditions égales » (Perrenoud, 2012, p. 22). Cette idée se concrétise de nos jours à travers des politiques éducatives visant à mettre en place un cadre normatif contraignant et ainsi à éliminer toute sorte de divergence. Et de là se dégage un phénomène paradoxal. En effet, comme le précise Perrenoud, l'école, tout en définissant une forme et une norme d'excellence unique, tolère en même temps les écarts à cette norme (idem.). De surcroît, elle génère elle-même des différences car par exemple, le décalage temporel dans la maîtrise de certaines notions n'a en soi aucune importance, à moins que celle-ci le rende visible et le constitue en caractère distinctif et parfois définitif de l'apprenant (Kahn, 2010). À savoir que la conception quantitative des différences, notamment dès lors que les écarts s'avèrent négatifs, donne lieu à des interprétations comme déficits de

l'apprenant concerné (tels que manque d'attention, manque d'effort, manque de sérieux, manque de bases, etc.) (Kahn, 2017 ; Perrenoud, 2012). La succession imposée des étapes d'apprentissage et les cheminements standardisés transforment ainsi les différences en inégalités. En effet, il ne s'agit pas d'une différence que l'apprenant « porte en lui-même mais une différence qui se manifeste par rapport à la norme de progression prévue » et à des critères mesurables et comparables (Kahn, 2010). Il en résulte que la réussite ou l'échec ne sont pas censés à être attribués uniquement à l'apprenant mais également aux perspectives adoptées chez les institutions, aux méthodes d'enseignement et aux finalités éducatives. À cet égard, Perrenoud rappelle

- « d'une part que l'échec est toujours relatif à une culture scolaire définie, donc à des formes et des normes particulières d'excellence, à des programmes et à des exigences ;
- d'autre part que la mesure de l'excellence, à travers les procédures d'évaluation, n'est jamais un simple reflet des inégalités de connaissances et de compétences, qu'elle les dramatise, les amplifie, les biaise parfois, et surtout met les hiérarchies d'excellence au service de décisions qui les surdéterminent. » (Perrenoud, 2016, p. 23).

Les visées de standardisation supposant assurer l'égalité des chances s'avèrent alors illusoires. Comme le précise Bourdieu (1966), « l'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée » (cité par David, 2013, p. 88). Dès lors, il est d'une importance capitale de ne plus être « indifférent aux différences » (idem.) afin d'assurer l'égalité des chances en éducation. Relativement à cet enjeu, Perrenoud met en avant ces trois prises de consciences fondamentales :

- « Les inégalités sociales devant l'école ne sont pas des inégalités « naturelles », une autre politique peut les affaiblir.
- Le curriculum scolaire n'est pas à égal distance des cultures, des diverses familles, ethnies et classes sociales.
- L'égalité de traitement en classe produit des inégalités dans les apprentissages. » (Perrenoud, 2012, p. 24).

La problématique est alors multidimensionnelle (politique, nationale, institutionnelle, sociologique, environnementale...) et exige une prise du recul et des initiatives méthodologiques tant au niveau macro que micro. Une chose est certaine : l'hétérogénéité

n'est nullement à neutraliser ou ignorer, mais à prendre en compte même parfois à valoriser. Et cet enjeu nous conduit à considérer une approche valorisant l'équité plutôt que 'l'égalité' : La Pédagogie différenciée (désormais, la PD). Selon Przesmycki (2004), ce terme désigne

« une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires » (2004, p. 10).

En remettant en question les contraintes traditionnelles méthodologiques, cette approche se soucie de s'adapter à la grande hétérogénéité des demandes et des besoins, dans l'objectif de maximiser les chances de réussite pour tous. Plus précisément, elle s'inscrit dans le principe de reconnaissance de l'individualité de l'apprenant afin que ce dernier parvienne à progresser et s'évoluer à travers des démarches cohérentes et personnalisées. D'après Perrenoud, elle représente ainsi un moyen de : « combattre cette indifférence aux différences, [...] faire en sorte que chaque élève soit, aussi souvent que possible, placé dans une situation féconde pour lui » (2012, p. 26). Meirieu, quant à lui, considérant la PD comme un pléonasme, souligne qu'il « n'y a de pédagogie que différenciée, puisqu'il n'y a de savoir que dans et par le chemin qui y mène » (Meirieu, 2016).

Il va sans dire que le besoin de différenciation se fait autrement sentir dans l'enseignement des langues étrangères par le fait que se dessine d'autres paramètres d'hétérogénéité. Notamment avec l'accroissement des mobilités internationales pour des raisons scolaires, professionnelles, économiques ou politiques, de nouveaux profils d'apprenant se figurent et, l'hétérogénéité s'élargit et devient de plus en plus apparente en classe de langue. Et, il est désormais question des publics multilingues, multiculturels et multiniveaux (David & Leconte, 2022) dont la gestion efficace nécessite la mise en place des dispositifs en fonction des variables spécifiques au contexte. Puren (2003) postule que toute bonne pédagogie dans la classe de langue est par nature différenciée pour des raisons suivantes :

« La première est que la centration sur l'apprenant ne peut se réaliser concrètement sans un certain niveau de différenciation [...] ; la seconde est plus spécifique à la didactique des langues [...] : à partir du moment où elle [la langue étrangère] est à la fois, en d'autres termes, outil et objet d'enseignement/apprentissage, les différences entre élèves quant à la maîtrise de cette langue ne peuvent que s'accroître tendanciellement de manière constante (p. 5-6).

À cela s'ajoutent la préoccupation de rentabiliser et réguler le programme de l'enseignement sur une période déterminée, de prendre en compte des représentations

antérieures sur la langue et la culture cible et de l'écart entre le temps de l'enseignement et celui de l'apprentissage, sans parler de la nécessité de respecter le contrat didactique dont le bon déroulement n'est pas toujours évident en raison des diversités des niveaux dans la langue cible, car si l'enseignant « privilégie un niveau d'interaction, il ne s'adapte pas à tous. En cela, il rompt le contrat didactique [...] » (David, 2013, p. 25-26).

En outre, nous constatons que les grands principes de la PD recouvrent les préoccupations de la Perspective actionnelle, la plus récente approche en didactique des langues. À savoir que les deux approches se concordent quant à l'ancrage des apprentissages dans la vie réelle, la conception des tâches accessibles et significatives, la promotion du sens de collectivité via des interactions et activités de médiation, un apprentissage responsabilisant et autonomisant, une citoyenneté basée sur la sensibilisation aux différentes identités culturelles et linguistiques (Adams & Pierce, 2006 ; Astolfi, 2024 ; Barthélemy, 2007 ; Blaz, 2006 ; Bourguignon, 2010 ; Campanale, 2005 ; Conseil de l'Europe, 2005 ; Coste et al., 2009 ; Courtillon, 2003 ; Cuq & Gruca, 2011 ; David & Abry, 2018 ; Defays & Deltour, 2003 ; Diaz-Rico, 2004 ; Galand, 2009 ; George, 2005 ; Griggs, 2010 ; Meirieu, 2017 ; Nissen, 2003 ; Perrenoud, 2012 ; Prud'homme, 2007 ; Prud'homme et al., 2011 ; Przesmycki, 2004 ; Reyes & Vallone, 2007 ; Robert et al., 2011 ; Roberts & Inman, 2007 ; Rosen, 2009 ; Sousa & Tomlinson, 2011 ; Tagliante, 2006 ; Tomlinson, 2005a, 2005b ; Zakhartchouk, 2021). Il s'avère alors pertinent d'observer dans quelle mesure les pratiques de la PD sont en mesure de répondre aux exigences actuelles d'une classe de langue étrangère. La mise en place des dispositifs différenciés en fonction de différents variables d'hétérogénéité et une étude concrète et méticuleuse sur leurs potentiels présente alors une portée essentielle pour ce besoin.

1.1 Objectifs de la Recherche

La présente étude se donne l'objectif d'explorer les perceptions des apprenants en didactique du FLE vis-à-vis de leurs expériences d'apprentissage différencié, de déterminer les rôles de l'approche pour le développement de leurs compétences de compréhension écrite (désormais, CE) et de mesurer l'effet de l'approche sur leur attitude envers la lecture. À cette fin, nous formulons nos questions de recherche comme suit :

1. Comment les apprenants en didactique du FLE perçoivent-ils les rôles de la mise en place de la pédagogie différenciée dans les cours de CE ?

2. Comment les apprenants en didactique du FLE s'adaptent-ils à la différenciation des activités de CE ?
3. Est-ce que la mise en place de la pédagogie différenciée a un effet significatif sur l'attitude des apprenants envers la lecture ?
4. Quelles sont les suggestions des apprenants en didactique du FLE pour l'optimisation des futures mises en place différenciées dans les cours de CE ?

1.2 Importance de la Recherche

Force est de constater que le phénomène de mondialisation, l'internationalisation de l'enseignement supérieur et l'accroissement des mobilités engendrent de nouveaux besoins et profils d'apprenant, ce qui nécessite des pratiques pédagogiques visant à répondre à la fois et pleinement aux attentes de l'apprenant et aussi à celles de l'époque. Les changements actuels dans une société ne sont pas sans avoir des conséquences sur l'enseignement des langues (Laakkonen & Taalas, 2013) puisque la communication est l'un des fondements et de plus en plus d'apprenants ayant des divers besoins partagent désormais la même classe (David & Abry, 2018 ; Morgan, 2014). Nous pensons que toute initiative pédagogique mettant l'accent sur l'aspect multidimensionnel et hétérogène des classes de langue revêt une importance capitale, notamment au niveau des études supérieures.

Par ailleurs, comme le précise Perrenoud, « la différenciation de la pédagogie et l'individualisation des parcours de formation sont, ou seront, au cœur des politiques de l'éducation des pays développés » (2016, p. 10). L'Unesco qui promeut une éducation inclusive met en valeur depuis des années des pratiques de différenciation en vue d'assurer la démocratisation de l'accès au savoir (2004 ; 2017 ; 2020). Pour ce qui est du cas actuel en Turquie, nous constatons que la PD figure parmi les approches adoptées dans le 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli', un projet de réforme éducative lancé par le Ministère de l'Éducation nationale, et introduit progressivement à partir de l'année académique 2024-2025. S'inscrivant dans une perspective inclusive, le nouveau modèle prône une éducation centrée sur de différents besoins et voies d'apprentissage, promouvant l'équité dans l'accès aux ressources éducatives et le développement cohérent de divers compétences (cognitives, émotionnelles, sociales) (MEB, 2024). Bien que notre étude s'intègre dans un autre cycle d'apprentissage, nous estimons que les résultats

obtenus seront significatifs pour interpréter dans l'ensemble l'impact réel de l'approche PD dans le contexte d'enseignement turc.

Une autre motivation est liée à la très faible présence des études expérimentales, notamment en apprentissage des langues étrangères. En dépit des potentiels de l'approche et d'une littérature théorique abondante, nous constatons un manque de recherche scientifique expérimentale et approfondie et un nombre limité d'ouvrages de référence. Quant à l'enseignement du français langue étrangère, le besoin est ressenti davantage, vu l'apparition de nouveaux paramètres d'hétérogénéité pendant les dernières décennies et dans de différents pays, parmi lesquels la Turquie ne fait pas exception.

Le faible nombre d'études quantitative portant sur l'attitude envers la lecture en langue étrangère constitue une autre motivation pour mener cette recherche. Selon nos observations, la littérature existante prend largement appui sur des recherches relatives aux attitudes vis-à-vis de la lecture en langue maternelle et les recherches concernant la CE en langue étrangère suivent une méthode qualitative et/ ou une méthode expérimentale (Asraf & Akhmad, 2003 ; Bakla, 2020 ; Bui, 2021 ; Huang, 2015 ; Kuru Gönen & Zeybek, 2021 ; Leung, 2002 ; Lin, 2014 ; Pongsatornpiat, 2021 ; Ro, 2016 ; Sun et al., 2021 ; Yamashita, 2004). Or, comme a précisé Yamashita (2013), l'attitude de lecture, composée des dimensions affective (sentiments, émotions), cognitive (croyances et connaissances) et conative (intention en termes d'action) présente un construit complexe, mais joue un rôle déterminant pour s'engager dans l'activité de lire. Du fait qu'elle reste inexplorée dans le champs de didactique des langues étrangères (idem.), les études visant à explorer ce paramètre revêtent selon nous une importance capitale.

1.3 Limites de la Recherche

Les résultats obtenus dans cette recherche sont limitées à l'année académique 2023-2024, au contexte d'enseignement supérieur turc (Université Anadolu de Turquie), à notre échantillon (27 apprenants de l'enseignement du FLE) ainsi qu'à leur subjectivité et expressivité.

2 LITTÉRATURE

Le cadre théorique et conceptuel de la recherche va prendre appui sur deux grands volets : la 'Pédagogie différenciée' et la 'Compréhension écrite en langue étrangère'

2.1 La Pédagogie Différenciée

2.1.1 Qu'est-ce que la différenciation ?

Du fait que le terme se prête à des confusions, voire parfois à des mal interprétations, avant de nous pencher sur les différentes définitions de la PD, parcourons rapidement ce qu'elle ne l'est pas.

En premier lieu, une pédagogie individualisée n'est pas la différenciation, même si les deux participent à la volonté de prise en compte de la diversité. Tel que précisé par Feyfant (2016), Galand (2009) et Prud'homme (2007), la PD, privilégiant les besoins individuels, n'ignore nullement la dimension sociale des apprentissages et introduit l'accompagnement de l'apprenant au sein d'un collectif. En d'autres termes, la perspective individualisante qui risque l'isolement et la stigmatisation de l'apprenant n'induit pas les mêmes approches que la PD, cette dernière étant plutôt axée sur l'idée de l'exploitation de la diversité comme une ressource pédagogique. Comme le précise Meirieu (cité par David & Abry, 2018), la finalité de la PD, « c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». Ainsi, les dispositifs de différenciation sont conçus de manière à favoriser les interactions fécondes entre apprenants, tout en veillant à ne pas empêcher une individualisation du parcours de chacun (Perrenoud, 2012, 2016).

De manière semblable, la PD n'est pas à induire à une solution de remédiation à l'échec scolaire (c'est-à-dire un mode de remédiation à posteriori de la séance de classe), parce qu'avant tout, il y est question d'une approche proactive, visant l'ouverture d'un maximum de portes d'accès au maximum d'apprenants (Feyfant, 2016 ; Przesmycki, 2004). Autrement dit, vu que l'anticipation des besoins et des démarches à suivre constitue l'un des grands enjeux de l'approche, il est essentiel d'agir avant que les difficultés d'apprentissage se manifestent.

Dernièrement, diversifier n'est pas différencier. La diversification de ses pratiques enseignantes à travers différents outils et méthodes contribue, de toute évidence, au développement d'un répertoire de savoir et de savoir-faire enrichi. Et d'ailleurs, celle-ci

est une condition majeure à une PD. Or, comme le souligne Forget (2017), cette dernière implique une *logique d'apprentissage inscrite dans le long terme*, alors que la diversification suit une *logique ponctuelle* de réussite. Plus précisément, une PD se différencie de la diversification par le fait qu'elle exige l'identification des besoins de manière précise, la définition consciente des intentions pédagogiques ainsi que l'évaluation constante des effets des dispositifs mobilisés sur les apprentissages (idem.).

Vu ces confusions terminologiques dans le champ, il se pose alors la question de savoir ce qu'est précisément une pédagogie différenciée. Selon Kahn, la PD est par nature « indéfinie, imprécise, vague, floue, multiforme, polymorphe, fantasmatique » (2010, p. 23). Pour ce qui est des définitions proposées face à cette ambiguïté, nous constatons à la première vue que la pluralité des définitions de la PD repose essentiellement sur différentes perceptions de l'hétérogénéité. À savoir que dans certaines ressources, elle est perçue comme un phénomène neutre sur lequel est censé s'appuyer un enseignement : la PD, c'est « une démarche, une logique, une attention particulière au caractère hétérogène des classes » (Connac et al., 2022) ; « une manière de répondre à l'hétérogénéité croissante des classes » (Battut & Bensimhon, 2006) ; « une réponse à l'hétérogénéité des classes » (Campanale, 2005) ; « constituée de toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves » (Kahn, 2010). Alors que dans d'autres contextes, le terme d'hétérogénéité peut recevoir une connotation plutôt négative, puisqu'elle pose plusieurs défis pédagogiques, comme le précise Puren :

« Les différences entre élèves sont représentées le plus souvent en France comme des contraintes à contourner, comme le montre l'expression de 'gestion de l'hétérogénéité', pratiquement synonyme dans notre pays de 'pédagogie différenciée' ». (2002, p. 59).

Quant à Zakhartchouk, mettant en œuvre les aspects à la fois positif et négatif du phénomène d'hétérogénéité, il définit la PD comme suit :

« [L]a pédagogie différenciée est un moyen de réduire l'hétérogénéité lorsque celle-ci est un obstacle et une source d'inégalité, et un moyen de la prendre en compte lorsqu'elle est richesse et élargissement » (2001, p.24).

Par ailleurs, quelques définitions se concentrent sur toute une variété d'investissements que recouvre la PD, face à l'hétérogénéité. D'après Heacox (2002), la PD, c'est la mise en œuvre d'une collection des stratégies basées sur les meilleures pratiques éducatives afin

de mieux répondre à la variété de différents besoins, alors que Tomlinson et Imbeau (2023) mettent l'accent sur les exigences variables et interdépendantes d'un environnement d'apprentissage favorable, telles que curriculum enrichi, évaluations servant d'appui aux choix des enseignants et apprenants, collaboration enseignant/apprenant pour le développement des routines de classe flexibles, etc. De la même manière, Astolfi (2004) définit la PD comme « la mobilisation de la diversité des méthodes pour faire face à la diversité des élèves, pour des objectifs communs et Anderson (2007) et Lawrence-Brown (2004), à leur tour, mettront en exergue la visée d'un équilibre adéquat entre niveau du défi proposé parmi une grande variété et accessibilité de réussite pour la réussite de tous. Dans une autre définition, la PD consiste à privilégier un équilibre « entre les moments communs, permettant d'aborder de nouvelles notions ou de donner vie au groupe, et des moments personnels » où chacun est à avancer à travers des objets d'apprentissage qui lui sont propres (Connac et al., 2022). Pour Campanale (2005) et Forget (2017), la perspective de différenciation constitue un moyen de lutter contre le décrochage/ l'échec scolaire de manière à assurer une égalité en traitement des différences entre les apprenants.

Cela étant dit, pour certains, la PD n'est pas à induire à une collection de stratégies, ni à un programme ou modèle d'enseignement. Loin d'être une nouvelle approche (Astolfi, 2024 ; Meirieu, 2017), la PD est un questionnement philosophique, une façon de penser sur les principes de l'enseignement et l'apprentissage à adopter (Blaz, 2006 ; Heacox, 2002 ; Robbes, 2009 ; Tomlinson & Imbeau, 2023 ; Sousa & Tomlinson, 2011 ; Watts-Taffe et al., 2012) ainsi que sur l'adéquation entre la réalité des apprenants et les plans d'action pédagogiques prédéterminés et standardisés (Tomlinson, 2005b). Citons par conséquent la définition proposée par Przesmycki, laquelle recouvre l'ensemble des points de réflexion discutés jusqu'à présent :

« 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 puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés (Przesmycki, 2004, p. 10).

Il est question alors d'une pédagogie individualisée qui reconnaît l'identité singulière de l'apprenant avec ses représentations en lien avec la situation de formation et qui souligne la portée d'une approche didactique variée contre « le mythe identitaire de l'uniformité,

faussetement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires. » (idem., p. 10). De manière semblable, Perrenoud (2012) a considéré la PD comme un combat contre *cette indifférence aux différences* en construisant des situations fécondes d'apprentissage qui ne menacent pas l'identité de l'apprenant, ni sa sécurité ou sa disponibilité mentale et qui lui lance un défi adéquat et significatif.

Il est à préciser ici que les conditions clés d'une différenciation réussie seront étudiées ultérieurement (voir 'Comment différencier'). Toutefois, avant d'aller plus loin, il convient de citer quelques grands principes de la PD à l'appui des ouvrages de référence (Blaz, 2006 ; Heacox, 2002 ; Khan, 2010 ; Perrenoud, 2012 ; Tomlinson, 2005a, 2005b ; Tomlinson & Imbeau, 2023) :

- La différenciation ne porte pas sur les objectifs d'apprentissage, mais sur les moyens de les atteindre (c'est-à-dire qu'il est question des variations du cheminement en fonction des besoins observés et que différencier les attentes et les objectifs entraînera d'autres inégalités) ;
- La PD n'implique pas le respect inconditionnel des différences, une culture commune d'apprentissage étant à privilégier ;
- La PD n'est pas un modèle, ni une méthode d'enseignement, mais plutôt une préoccupation à intégrer à toute discipline et à tout niveau de scolarité. (Bien que la finalité consiste à concevoir des situations d'apprentissage optimales à travers des pratiques scientifiquement éprouvées, les dispositifs construits à cette fin ne sont que des outils) ;
- La PD est proactive, variable, flexible, complexe, organique et authentique (Elle exige une stratégie anticipatrice, une mise en place adaptée aux différents besoins d'un contexte donné et des rajustements en temps réel en veillant à la qualité, la pertinence et au sens des situations d'apprentissage. N'existe alors aucune recette universelle de différenciation.) ;
- La PD plaide une évaluation formative et équitable qui est basée sur la performance de l'apprenant tout au long du processus et s'effectue par rapport aux objectifs d'apprentissage, plutôt que ses camarades de classe.
- Une intervention différenciée se construit en modulant les activités en groupe-classe, en sous-groupes et individuelles de manière à favoriser les confrontations

des représentations via des échanges démocratiques et à déclencher ainsi un décentrement.

2.1.2 Un survol historique

Dans la perspective de favoriser une meilleure intelligibilité des dispositifs, outils et démarches préconisés par la PD, parcourons rapidement l'historique des 'pédagogies actives', en nous souciant de placer l'apprenant au cœur de ses apprentissages et établissant le socle des conceptions de différenciation actuelles.

2.1.2.1 Pédagogie de projet

S'opposant à la dissociation des expériences de vie et du contexte d'enseignement, John Dewey, inventeur de la pédagogie de projet, met en valeur la mise en relation de la sphère théorique et la dimension pratique (Rozier, 2010). Sa pensée de pédagogie repose donc sur le besoin des expériences concrètes qui encouragent l'investissement actif des apprenants pour la résolution d'un problème réel : ainsi, ils apprennent en faisant (*learning by doing*). Les projets réalisés intègrent des liens interdisciplinaires, dans la mesure où les savoirs construits autour d'un projet se réinvestissent pour effectuer le suivant, dans un continuum de formation (Boutet, 2016). Toujours selon cette approche, la motivation intrinsèque constitue l'un des leviers essentiels de l'apprentissage. De ce fait, les tâches qui ont du sens sont à privilégier, en adoptant des valeurs structurantes comme coopération, entraide et partage (Rozier, 2010).

2.1.2.2 Pédagogie Montessori

La pédagogie Montessori dont la perspective et les démarches sont toujours très vivantes représente l'une de grandes sources d'inspiration de la PD. Refusant l'idée d'imposer le même programme d'enseignement, cette pédagogie a pour objectif de stimuler et soutenir l'autonomie de l'apprenant via des activités à libre choix. D'après cette conception, « la véritable éducation nouvelle consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant et à réaliser sa libération » (Montessori, citée par Benzakki & Mendonça Dias, 2022). L'aménagement de la salle de classe avec du matériel adapté (notamment, celui de nature sensoriel comme cylindres, cubes, lettres découpées...) et autocorrectif y remplit une fonction centrale (David & Abry, 2018). L'accent mis sur le respect de l'individualité et la liberté de choix développe chez l'apprenant un sens des responsabilités et le conduit à

réaliser des tâches souvent solitaires. En outre, l'évaluation basée sur cette pédagogie se fait par l'observation, ni la note ni la comparaison n'étant pertinente.

2.1.2.3 Pédagogie Freinet

Freinet, étant l'un des pédagogues mettant en question le caractère scolastique et déconnecté des apprentissages, met en avant l'idée de proposer des activités concrètes et ancrées dans la vie quotidienne des apprenants (Meirieu, 1996 ; Robbes, 2009). Selon lui, la finalité de l'école consiste à préparer les élèves à participer à une société démocratique, en faisant acquérir des compétences de base telles que coopération, entraide et partage. En partant du principe 'apprendre en faisant', il préconise de privilégier le tâtonnement expérimental et les démarches productives en équipe afin de donner du sens aux expériences scolaires (David, 2013 ; David & Abry, 2018). Plus précisément, sa perspective pédagogique vise à assurer un engagement collectif lors duquel l'apprenant sera amené à faire ses premiers essais d'expression libre et s'approprier des valeurs de base dans un cadre de coopération et d'entraide (Benzakki & Mendonça Dias, 2022 ; Robbes, 2009 ; Zakhartchouk, 2021). De ces finalités, s'émerge alors une « double préoccupation : finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice et faire effectuer ces apprentissages individuellement, selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève » (Robbes, 2009). Pour ce faire, Freinet invente des techniques pédagogiques originales dont certaines font l'objet des pratiques actuelles, telles que journal de classe, correspondance interscolaire, textes libres, fiches de travail individualisées, plans de travail, fichiers autocorrectifs, etc. (David & Abry, 2018 ; Saydı, 2012).

2.1.2.4 Pédagogie institutionnelle

En s'inspirant des postulats de la pédagogie Freinet, Fernand Oury, lui aussi, met l'accent sur l'apprentissage de la vie collective et considère la classe coopérative comme un ensemble vivant, « un lieu propice aux identifications et aux projections de toutes sortes et pour qu'il vive, comme toute organisation sociale » (Jeanne, 2008). Selon cette approche, la loi est le principe fondateur de toute éducation (Boncourt, 2003). Dès lors, il est à introduire une dimension institutionnelle qui encourage des réflexions sur les valeurs démocratiques et la gestion du collectif en tenant compte des phénomènes inconscients dans la vie scolaire (tels conflits, désir, alliances...) (Robbes, 2009). Pour ce faire, Oury préconise d'intégrer une perspective psychanalytique. Selon lui, les aspects affectifs des

apprentissages ne doivent pas être étouffés, mais plutôt travaillés comme objets éducatifs afin d'éviter des inhibitions, chaos ou autoritarisme (Jeanne, 2008). Il est question d'introduction de nouveaux outils d'institutions et de médiation (tels que conseils, sociogramme-express, ceintures de niveau-matière, etc.) visant à construire un espace-temps en sorte que chacun se sente à l'aise, en sécurité, libre et puissant et occupe 'sa' place unique et irremplaçable au sein du collectif. (Boncourt, 2003 ; Przesmycki, 2004 ; Robbes, 2009).

2.1.3 Pourquoi différencier ?

Les enjeux de la différenciation seront discutés sous l'angle philosophique et éthique de la pédagogie, ainsi qu'à la lumière des neurosciences.

2.1.3.1 Du point de vue philosophique et d'éthique de la pédagogie

Force est de constater que les systèmes structurellement standardisés ne confèrent aucune assurance quant au soutien des apprenants vers une réussite commune. Tel que précisé récemment, une posture uniformisante, prétendant à viser une égalité scolaire, devient en effet la genèse des inégalités, en n'engageant que ceux qui sont cognitivement, psychologiquement, socialement, économiquement capables de répondre aux exigences normatives. Autrement dit, une pédagogie non-différenciée ...

- « engendre la réussite de ceux qui disposent du capital culturel et linguistique, des codes, du niveau de développement, des attitudes, des intérêts et des appuis qui permettent de tirer le meilleur parti des coûts et de faire bonne figure à l'examen ;
- provoque, en miroir, l'échec de ceux qui ne disposent pas de ces ressources et se persuadent qu'ils ne sont pas capables d'apprendre, que leur échec est le signe de leur insuffisance personnelle plutôt que l'inadéquation de l'école » (Perrenoud, 2016, p.9).

Face à cette « menace d'une uniformisation totalitaire des comportements et des pensées », s'impose alors « un droit à la différence » (Khan, 2010). En effet, comme précisé ci-dessus, « l'indifférence aux différences transforme les inégalités initiales devant la culture en inégalités d'apprentissage, puis de réussite scolaire » (Perrenoud, 2016, p. 9). Et, seule une pédagogie reconnaissant l'identité singulière de l'apprenant en termes de variété et de profondeur est en mesure de révéler *sa potentialité en tant qu'apprenant* et de répondre alors à cette *exigence d'égalité*.

Selon Campanale (2005), une différenciation repose sur cinq principes majeurs. En s'inspirant de Prost (1985) qui souligne le caractère pénible de l'uniformité, notamment dans une société où l'on témoigne du relancement constant de l'intérêt, elle met en avant le principe de variété. Le deuxième, celui du principe de diversification et d'adaptation s'oppose à l'utopie de l'égalitarisme par un traitement identique des apprenants. Quant au principe de construction de références évolutives, il renvoie à l'idée de construire d'autres possibilités didactiques pertinents pour son contexte d'enseignement, alors que le principe d'évaluation formative met en avant l'abandon des évaluations normatives, traduisant les écarts entre les résultats en termes d'inégalités. Pour finir, le principe de l'intelligence et d'éducabilité de tout être humain (Meirieu, 2008) se réfère à l'idée d'adopter une approche positive et pragmatique pour le traitement de l'erreur.

L'adoption des principes visant l'équité dans les dispositifs d'enseignement prépare le terrain à des expériences scolaires, propices à un épanouissement à la fois individuel et collectif. Concrètement parlant, cette conception pédagogique veille à ce que chaque apprenant ait droit ... (Przesmycki, 2004 ; Sousa & Tomlinson, 2011 ; Tomlinson & McTighe, cité par Feyfant, 2016)

- au respect (l'enseignant est censé être constamment conscient de la valeur de chacun et à reconnaître sa dignité lors de ses interactions individuelles ou en groupe) ;
- à un environnement propice à l'apprentissage collectif (où règnent le soutien, l'épanouissement collectif et les encouragements pour prendre des risques) ;
- à un curriculum de haute qualité (s'approprier le contenu selon un degré de difficulté adaptée)
- à la reconnaissance de ses traits hétérogènes qui influencent directement ses apprentissages (sur le plan cognitifs, culturels, affectifs, etc.) ;
- à un dispositif axé sur ses besoins évolutifs ;
- à la participation à la création d'une vision d'apprentissage partagée (école en tant que lieu de l'éducation à la citoyenneté, la coopération et la négociation).

Concluons cette discussion avec un rappel proposé par Zakhartchouk (2021) : si chaque enseignant aime être reconnu pour son génie propre, possède des représentations différentes de sa matière et revendique le droit à la différence, pourquoi pas ses apprenants ?

2.1.3.2 Du point de vue des neurosciences

En plus des réflexions philosophiques et éthiques qui servent de point d'appui des idées de différenciations pédagogiques, nous voulons rappeler que ces dernières reposent également sur les postulats des sciences cognitives, notamment ceux du cognitivisme, constructivisme et du socioconstructivisme.

L'approche cognitive, s'opposant à l'approche behavioriste, conçoit l'apprentissage comme un processus actif dont l'accomplissement et le rythme sont dépendants du système cognitif. Ce dernier est composé de quatre parties essentielles : un dispositif d'entrée (saisi des informations nouvellement reçues), une mémoire (lieu de stockage des connaissances déclaratives ou procédurales), un dispositif de traitement (encodage de l'information issues de l'entrée) et un dispositif de sortie (Gaonac'h, 1991).

De même que chaque individu possède des connaissances préalables variées, le traitement de l'information peut de même varier d'un individu à un autre. Ce postulat nous conduit à trois visées pédagogiques : prendre en compte les connaissances antérieures et les stades cognitives des apprenants ; varier les outils d'apprentissages de façon à déclencher plusieurs traitements cognitifs et pour finir, amener l'apprenant à une prise de conscience métacognitive, en faisant élargir ses stratégies d'apprentissage. Rappelons que ces visées figurent parmi les priorités de la PD (Fofana, 2022 ; Ponce, 1996 ; Robbes, 2009 ; Sousa & Tomlinson, 2011).

Le constructivisme va introduire, à son tour, la notion de « schèmes ». Se situant à des différents niveaux, en développement continuel dès la petite enfance, ces dernières se définissent comme instruments de connaissance dont dispose un sujet pour comprendre et pour interpréter la réalité extérieure (Astolfi, 2024). En partant du postulat que chaque individu possède des structures adaptatives (constituées de systèmes actifs de réponse et de réorganisation) (Gaonac'h, 1991), Piaget atteste que le processus d'apprentissage, constituant un mouvement continu de transformation des schèmes mentaux, s'opère en deux temps :

- le *processus d'assimilation* lors duquel les schèmes initiaux ne sont pas perturbés face à un nouvel objet (ou situation), les deux étant perçus similaires par l'individu. (Maintien de l'équilibre)

- le *processus d'accommodation* qui se produit lorsque les schèmes disponibles ne concordent pas avec ce nouvel objet (ou situation) et que l'individu est conduit à réajuster ses structures cognitives afin d'intégrer les éléments nouvellement apportés. (Ruptures et rajustements successifs de l'équilibre) (Courau, 2015 ; Berdal-Masuy et al., 2004 ; Gaonac'h, 1991).

Il va sans dire que le vrai apprentissage se produit lors de cette deuxième opération adaptative. Comme le rappelle Meirieu (2017), « [u]n sujet ne passe pas ainsi de l'ignorance au savoir, il va d'une présentation à une autre, plus performante, qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand [...]. Et chaque représentation est à la fois un progrès et un obstacle » (p. 60). En d'autres termes, pour que s'effectue un apprentissage, il est à introduire des objets d'apprentissage 'perturbateurs', mais en même temps 'accessibles', une fois les cheminements adaptés mis en place. Encore une fois, nous nous retrouvons face à la nécessité de prendre en compte les variables des apprenants, qui constitue d'ailleurs le socle de la perspective de la PD.

Pour ce qui est du socioconstructivisme, il situe la notion de 'déséquilibre-rajustement' dans une perspective sociale. Selon cette approche, l'apprentissage est résultant d'une suite de démarches de négociation, déclenchées par un conflit sociocognitif. Ce dernier se définit comme un processus consistant en une confrontation de ses représentations disponibles avec celles fournies par son entourage : l'individu est alors amené à se décentrer de ses conceptions initiales en les remettant en question et à en construire des nouvelles à travers des échanges et des négociations (Campanale, 2005 ; Meirieu, 2017 ; Reyes & Vallone, 2007 ; Robbes, 2009). Il en est de même en classe. Étant confronté à d'autres connaissances fournies par le cadre, le contenu, les supports, les camarades ou l'enseignant, l'apprenant « accepte d'abandonner une partie de ses représentations anciennes et d'en garder certaines, choisies en fonction de l'objectif du travail sur lequel il se recentre » (Przesmycki, 2004, p. 33-34). Rappelons pour finir que la productivité de ce conflit ne se développe pas en soi, mais dépend considérablement du degré d'intériorisation, de la socialité chez l'apprenant (Meirieu, 2017).

Un autre terme introduit par la perspective socioconstructiviste est celui de la *Zone proximale de développement* (désormais, la ZPD). Développée par Vygotsky, cette notion se réfère à l'écart entre le niveau actuel de l'individu (ce qu'il est capable de produire seul) et son niveau potentiel à l'aide d'un autre dont le développement cognitif et

intellectuel est supérieur au sien (Cuq, 2003 ; Reyes & Vallone, 2007). Et cela nous amène à une autre composante intégrante des contextes socioconstructivistes, qu'est l'*étayage*. Ce terme se réfère au soutien temporaire de cet individu plus compétent (pair, enseignant, parents...), qui a pour objectif de faciliter l'ajustement en cours d'une représentation déséquilibrée (Prud'homme, 2007 ; Reyes & Vallone, 2007). En somme, cette approche met en avant deux priorités : un défi surmontable qui est situé dans la ZPD de l'apprenant et un étayage qui favorise l'accomplissement du défi.

En guise de conclusion, en combinant les soucis éthiques et philosophiques de la différenciation et les postulats des sciences cognitives sur lesquels la PD prend appui, nous pouvons faire une synthèse des effets bénéfiques de l'approche de manière suivante (Adams & Pierce, 2006 ; Astolfi, 2024 ; Blaz, 2006 ; Buchs, 2017 ; Campanale, 2005 ; Diaz-Rico, 2004 ; Galand, 2009 ; George, 2005 ; Meirieu, 2017 ; Perrenoud, 2012 ; Prud'homme, 2007 ; Prud'homme et al., 2011 ; Przesmycki, 2004 ; Reyes & Vallone, 2007 ; Roberts & Inman, 2007 ; Tomlinson, 2005a, 2005b ; Sousa & Tomlinson, 2011 ; Zakhartchouk, 2021) :

- *Centration sur l'apprenant* : pédagogie variée, souple et adaptée le mieux possible aux besoins individuels ; construction de son identité ; motivation accrue à travers des tâches engageantes sur le plan cognitif et affectif ; intérêt accru pour l'apprentissage...
- *Apprentissage actif et autonome* : possibilité d'être reconnu et partie prenante ; construction du savoir suivant des démarches personnalisées, développement des stratégies métacognitives et des méta-stratégies ; enseignement intensif, structuré et soutenu via des activités d'étayage et des interactions sociales, approfondissement de la compréhension avec des régulations immédiates et individualisées ; épanouissement de l'imagination et de la créativité qui facilitent la compréhension ; champ de liberté pour innover, choisir et prendre des responsabilités...
- *Ancrage dans la vie réelle* : tâches authentiques et porteuses de sens ; tâches visant l'enrichissement des relations interpersonnelles ; adoption des valeurs démocratiques ; responsabilité partagée ; savoir vivre et savoir-faire en collectivité...

- *Environnement inclusif* : cohésion scolaire, répartition du sentiment d'appartenance, perception des différences comme une richesse, non comme des obstacles ; valorisation de l'effort plutôt que le talent inné ; répartition équitable des ressources ; mise au défi de chacun (les avancés et les faibles souvent mis de côté) ; épanouissement des sentiments, comportements et attitudes positifs tels que plaisir, sécurité, tolérance, estime de soi, confiance, entraide et écoute mutuelle...

2.1.4 Pourquoi différencier une classe de langue ?

Il va sans dire que la classe de langue, comme toute autre discipline, a ses caractéristiques liées aux conceptions et approches pédagogiques particulières. A priori, la langue visée constitue à la fois l'objet et l'outil d'apprentissage d'un cours de langue étrangère, alors que l'enseignement d'autres matières se fait via une langue déjà (dans certains cas, plus ou moins bien) maîtrisée. Une autre distinction est issue de la dimension communicative où l'accent est mis sur une forte interaction entre les acteurs de la classe, contrairement aux autres disciplines qui peuvent se concentrer davantage sur la transmission et l'application des connaissances. Il en est de même pour ses paramètres d'hétérogénéité dont le degré peut être d'ampleur variable. En nous inspirant de la littérature existante (Argaud, 2018 ; Candelier & De Carlo, 2018 ; David, 2018 ; 2019 ; David & Abry, 2018 ; David & Leconte, 2022 ; Delnooz & Denisot 2022; Eid & Patouma, 2022 ; Marcant, 2018 ; Robert et al., 2011), nous pouvons regrouper ces paramètres sous les catégories suivantes :

- *Composantes d'hétérogénéité liée au contexte d'apprentissage* : statut de la langue dans le pays d'habitation, fonction de la langue cible dans l'éducation (langue étrangère, langue seconde, langue de scolarisation, langue d'intégration) ; lieu d'enseignement (école de langue, enseignement primaire, secondaire ou supérieur) ; milieu homoglotte ou hétéroglotte ; langue optionnelle ou principale ; programme d'enseignement imposé ou libre, dispositifs techniques (laboratoire de langue, équipement vidéo, salle informatique, ...) ; maîtrise de la langue de l'apprenant par l'enseignant...
- *Composantes d'hétérogénéité liée à l'apprenant* : âge ; nationalité ; profession ou spécialité ; objectifs (objectifs ou subjectifs) ; degré et nature de sa motivation (intrinsèque ou extrinsèque) ; parcours scolaire antérieur ; culture

d'apprentissage ; biographie langagière (langue d'origine, autres langues maîtrisées, autres langues d'enseignement...) ; représentations sur le pays, la langue et culture cible ; niveau par compétences ; styles et stratégies d'apprentissage ; émotions suscitées par la langue et les rencontres interculturelles ; ressentis pour une/ des compétence(s) langagière(s) particulière(s) ; intérêt accordé à une activité langagière particulière ; vie extrascolaire...

En lien avec les paramètres énumérés ci-dessus, David et Abry (2018) rappellent les difficultés propres à une classe de langue multiniveaux, dont la gestion sera particulièrement délicate et exigeante. Selon les chercheuses, la première difficulté se montre sur le plan de gestion du temps didactique. Du fait que l'appropriation de la langue s'effectue largement à travers des échanges, les incompréhensions et les imprévus générés lors de ces moments risquent de contrecarrer le déroulement du cours anticipé. En deuxième lieu, l'enseignant est censé adapter ses pratiques à différentes temporalités d'apprentissage, en effet « le temps d'enseignement n'est pas identique au temps d'apprentissage » (idem, p. 13) et le temps requis pour atteindre tel ou tel niveau sera sans doute différent pour chaque apprenant en raison des facteurs d'hétérogénéité citées récemment. Dans la continuité de cette problématique, David et Abry évoquent en même temps l'apparition de plusieurs progressions au sein d'une même classe. Celle-ci relève, selon les chercheuses, de la variation entre « la progression d'apprentissage et la progression d'enseignement » (idem, p. 15), qui conduit l'enseignant à envisager une multitude de choix de progression d'enseignement à concilier avec une multitude de progression d'apprentissage, et ce dans un même temps didactique. De ce fait, la perspective inclusive, personnalisante et flexible de la PD peut être en adéquation parfaite quant à l'adaptation aux rythmes et démarches variés dans une classe de langue étrangère.

Du point de vue méthodologique, nous observons également que les grands principes de la PD se concordent avec ceux des méthodes les plus récentes, à savoir l'Approche communicative (désormais, l'AC) et la Perspective actionnelle (désormais, la PA). Reposant sur les théories de l'énonciation et de la pragmatique qui mettent en valeur la parole en situation, l'AC a pour but essentiel d'apprendre aux apprenants d'agir dans diverses situations de communication en prenant en compte les composantes contextuelles. Partant de l'idée que savoir communiquer ne consiste pas seulement à

posséder des connaissances linguistiques, mais aussi d'autres composantes essentielles telles que les savoirs sociolinguistiques, discursives et stratégiques (Conseil de l'Europe, 2001 ; Cuq & Gruca, 2011 ; Defays & Deltour, 2003), les cours de langue sont désormais conçus de manière à privilégier la découverte et la mise en pratique des actes langagières dans telle ou telle situation de communication. Et il y a autant d'apprenants dans une classe que de besoins d'apprentissage et de communication, dont certains mentionnés très récemment. L'idée de varier les apprentissages à travers une PD se conforme à priori à la finalité de répondre à ces besoins de communication très variés en classe de langue. En effet, la priorité n'est plus centrée sur l'objet d'apprentissage mais sur l'apprenant lui-même. De plus, à travers le changement dans la conception de la langue, la progression linéaire adoptées dans les méthodes précédentes cède la place à une progression spiralaire (David & Abry, 2018). Ce qui fait que toute la classe, quel que soit son niveau, a l'occasion de communiquer avec ses camarades, puisque l'essentiel, « c'est la communication dans sa globalité » (idem., p. 40).

Par ailleurs, la pratique de la parole en situation à travers les jeux de rôle s'aligne avec la visée d'ancrage dans la vie réelle de la PD. Étudier des documents authentiques et réaliser des activités correspondant aux échanges quotidiens, en plus de permettre le développement des compétences tant langagières qu'interculturelles (Cuq & Gruca, 2011 ; Riquois, 2019), font que ses apprentissages aient du sens et de la pertinence aux yeux des apprenants. La notion d'authenticité constitue elle-même un grand levier pour leur engagement.

Dernièrement, de la même manière que la PD, l'AC repose sur l'idée d'autonomie des apprenants via des dispositifs favorisant une prise de conscience de soi, une capacité à saisir toutes les occasions de pratique et de développement, s'auto-évaluer et à se réguler (Courty, 2003 ; Defays & Deltour, 2003 ; Tagliante, 2006). En effet, l'apprenant est à assumer la responsabilité de son apprentissage mais cela ne se produit pas toujours en soi, mais se résulte d'un apprentissage dirigé. En d'autres termes, comme souligne Tagliante (2006),

« [i]l lui faut apprendre à se connaître, à autoestimer ses compétences et ses lacunes, à reconnaître ce qu'il a appris, ce qui lui reste à apprendre. On lui demande en quelque sorte d'exploiter un potentiel dont on ignorait l'existence. Cet apprentissage est gratifiant, mais lent et difficile » (p. 48).

Dans cette optique, les évaluations diagnostiques et formatives préconisées dans la PD se révèlent pertinents pour cet objectif autonomisant, car l'apprenant est en permanence amené à s'autoévaluer, à prendre initiatives pour choisir ses stratégies, à gérer son rythme et à ajuster ses choix. En plus, les travaux en groupe, notamment les regroupements flexibles, peuvent être utiles dans la mesure où celui-ci prend du recul par rapport à son niveau, ses stratégies les plus souvent adoptées, son bagage extralinguistique ainsi qu'à sa disposition psychologique et affective pour apprendre la langue visée.

Pour ce qui est de la PA, en s'inscrivant dans la continuité de l'AC, reprend ses paramètres fondamentaux tels que la centration sur l'apprenant, l'authenticité de la parole, la comparaison entre culture source et culture cible, l'analyse des besoins et l'évaluation (Barthélemy, 2007 ; Bourguignon, 2010 ; Cuq & Gruca, 2011 ; Robert et al., 2011). D'autant que les pratiques de découverte, l'étude des fonctions du langage, le suivi d'une progression spiralaire et les productions langagières en respectant les paramètres socioculturels constituent toujours les grandes composantes des cours de langue d'aujourd'hui. Or, à la différence de la précédente, la PA attribue un rôle à l'apprenant de langue qui sera désormais considéré comme un 'acteur social', « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). De ce fait, la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère n'implique plus uniquement le développement des compétences langagières mais également et surtout l'exécution des actions en collectif (Bourguignon, 2010 ; Coste et al., 2009 ; Griggs, 2010 ; Robert et al., 2011). Du fait que l'apprentissage est désormais considéré comme une action sociale, les activités qui s'inscrivent à la PA sont destinées non seulement à la production et réception, mais également à l'interaction (voire co-action) et médiation (Rosen, 2009). C'est ainsi que les jeux de rôle de l'AC cèdent la place aux 'tâches' qui, en plus des compétences langagières, intègrent la mise en place des stratégies collaboratives pour mener à bien un ensemble d'actions finalisées autour d'un objectif commun. Concrètement, on vise à réaliser une tâche en langue étrangère, mais à priori, à la réaliser ensemble (Nissen, 2003). Il incombe alors à l'apprenant de langue, désormais défini comme acteur social, d'interagir avec les autres en tenant compte de ses responsabilités et de s'adapter ainsi à une culture d'apprentissage collectif.

Ces visées font écho aux plusieurs préoccupations de la PD. D'abord, tel que souligné récemment, cette dernière a pour objectif de préparer les apprenants à faire partie intégrante d'un collectif dans lequel il aura besoin de réaliser des actes sociaux tels que proposer, refuser, confirmer, inspirer, etc. Comme le souligne Puren (2010), « la classe étant une mini-société, l'action sociale peut ne plus y être seulement simulée, mais réelle » (p. 126). Et les deux approches accordent la priorité aux apprentissages collectifs pour que l'apprenant apprenne à s'intégrer dans la vie communautaire et à agir social. En plus, il va sans dire que le groupe favorise la libération de la parole. Une fois un climat de coopération et d'entente mutuelle instauré, les apprenants s'expriment aisément et en sécurité, tout en respectant les règles savoir-vivre en collectif.

David et Abry (2018) souligne que le fait d'agir dans une classe multiniveaux est en soi une vraie tâche, d'autant plus que s'adapter à son pair pour se faire comprendre, clarifier, vérifier sa compréhension, paraphraser, nuancer son idée, corriger, faire répéter sont autant d'actes de paroles qui conduisent l'apprenant à jouer son rôle 'acteur social'. Cette classe 'actionnelle' devient donc « elle-même un obstacle à surmonter ou un problème à résoudre » (idem., p. 46). Ces objectifs figurent parmi les finalités de la PD.

En outre, l'autonomie largement accentuée dans la PA se concorde avec l'idée de conception des tâches d'apprentissage en fonction des différentes ZPD dans la classe. Comme le précise Griggs, lors de « ses interactions avec un tuteur, l'apprenant passe graduellement dans un stade de fonctionnement interpsychique, un stade de fonctionnement intrapsychique » (2010, p. 97) où le tuteur enlève petit à petit ses aides (le détayage) pendant que l'apprenant se dirige vers l'autonomie « par la prise en charge graduelle de l'activité langagière par le système interlangue en évolution » (idem.). La finalité vise d'ailleurs à ce qu'il devienne l'acteur de son apprentissage. Autrement dit, des tâches surmontables et un étayage adapté, qui sont fréquemment mis en avant par la PD, se présentent comme deux catalyseurs d'un apprentissage de langue autonome.

Tel que souligné récemment, la PD prend appui sur l'idéologie de former une citoyenneté qui consiste à reconnaître chacun dans son individualité. Dès lors, relever et apprécier les ressemblances et les divergences dans un cadre de respect mutuel constituent le cœur de tout apprentissage différencié. De manière semblable, la PA a pour finalité d'éveiller une conscience tant sur son propre identité culturelle et linguistique que celle d'autrui. À cet égard, Puren rappelle qu'avec la PA, il « s'agit désormais de former les citoyens de

sociétés multilingues et multiculturelles, capables de cohabiter harmonieusement » (2010, p. 124). Cette diversité linguistique et culturelle de classe de langue présente donc des défis importants en même temps qu'une richesse à exploiter au service de leurs apprentissages (Ouvrard & Da Silva Akborisova, 2018).

Une autre correspondance entre les deux approches se révèle sur le plan d'évaluation. Puisque, depuis l'apparition des idées socioconstructivistes, les erreurs sont désormais considérées comme un indicateur de progrès, voire parfois provoquées (Astolfi, 2024), le traitement régulier de celles-ci revêt d'une importance capitale. Les évaluations formatives sont devenus des outils fréquemment mis en service dans cette optique. Cette pratique fait écho au 'portfolios européen' de la PA, qui est un carnet personnel où chaque apprenant tout au long du cours rassemble ses apprentissages linguistiques et culturels réalisés à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (David & Abry, 2018). Celui-ci est un point de repère important tant pour l'apprenant que l'enseignant afin de mieux cerner les besoins actuels et de réguler et optimiser la suite du processus d'apprentissage.

Cela étant dit, nulle approche n'est sans limite et la mise en œuvre des pédagogies différenciées peut s'avérer particulièrement ardue, du fait de l'aspect multidimensionnel d'hétérogénéité en classe. Considérant cette réalité, les lignes suivantes seront consacrées aux obstacles auxquels se heurtent les réflexions et les initiatives de différenciation.

2.1.5 Limites et obstacles à la Pédagogie différenciée

Comme toute démarche pédagogique, la PD n'est pas exempte de limite et il est d'une importance capitale d'en prendre conscience afin de concevoir des dispositifs d'enseignement où les avantages pèsent plus. En partant des travaux existants, nous observons que la praticabilité et efficacité de la démarche font l'objet de plusieurs questionnements conceptuels et se heurtent à des obstacles suivants :

- *Obstacles liés à l'ambiguïté autour de la conception théorique de la PD* : Comme traité récemment, la PD est un terme du caractère polymorphe qui relève d'une multitude de dimensions et de perceptions de l'hétérogénéité en classe. Cela laisse place à un ensemble de descriptions divergent, abstrait et instable et rend difficile de fixer des limites précises (Forget, 2017 ; Meirieu, 1996 ; Perrenoud, 2016). Selon Prud'homme (2007), cette divergence d'interprétation des concepts réside d'abord dans la pluralité des perspectives théoriques. En partant des postulats de Maslow et de Rogers qui ont préparé

le terrain aux besoins fondamentaux et psychologiques de l'apprenant, l'idée de différenciation a fait son apparition dans les sciences cognitives et constructives, notamment dans les travaux de Bloom et de Piaget. L'accent est mis désormais sur le rôle des représentations préalables. Plus tard, les études sociologiques, mettant en relief le milieu culturel d'origine de l'apprenant, remettent en question son rapport au savoir et pointent vers la dimension sociale et culturelle de la diversité (Perrenoud, 2016 ; Zakhartchouk, 2001). Prud'homme (2007) souligne que ces perspectives, qui ne sont pas nécessairement contradictoires, influencent différemment la représentation du concept d'apprentissage et la manière du traitement de l'hétérogénéité : certains insistent sur l'individualisation, d'autres sur la justice sociale ou encore sur les méthodes d'enseignement.

À cela s'ajoute une dimension éthique qui va se reposer sur le paradoxe d'égalité et d'équité. La centration sur la diversité qui met en avant l'idée de viser la même réussite pour tous, en outillant la différenciation, s'oppose à la neutralité des modèles égalitaires. Alors, la coexistence de différentes démarches au sein du même dispositif d'enseignement risque de créer des frustrations et un sentiment d'injustice chez l'apprenant : être chargé(e) d'une autre tâche, avoir plus ou moins de temps pour l'accomplir, le degré de difficulté qui varie entre les tâches, etc. En outre, l'idée de centration soulève des discussions autour de « la décollectivisation des apprentissages ». Selon ces interprétations, les démarches focalisées sur les traits hétérogènes des apprenants émergent des conceptions individualisantes, qui les éloignent du savoir et de l'esprit collectif (Feyfant, 2016 ; Toullec-Théry, 2016) et entraînent une désocialisation.

- *Obstacles méthodologiques* : Indépendamment des discussions qui règnent autour du concept de différenciation, la mise en place de la PD présente, elle-même, quelques défis et contraintes. La première relève l'hétérogénéité des modélisations. Il va sans dire que l'ampleur des différences à prendre en compte et leurs relations interdépendantes conduisent les didacticiens à développer leur propre démarche selon les exigences d'un contexte donné. De toute évidence, cela donne lieu à une pluralité de conceptions méthodologiques (Prud'homme, 2007 ; Subban, 2006) et des pratiques polymorphes (Kahn, 2010), en face de laquelle Forget (2017) rappelle la nécessité d'unifier le champs et de trouver un consensus sur le noyau central des formes de différenciation.

Une deuxième réflexion méthodologique se développe autour du déficit des études empiriques. En dépit des « injonctions officielles répétées [...] [et d'une] abondante

littérature qui fournit, avec un luxe de détails considérable, des démarches et des outils » (Khan, 2010), les recherches existantes sur les mises en œuvre de la PD se révèlent limitées (David & Leconte, 2022) pour démontrer quantitativement leur efficacité (Feyfant, 2016). Cela constitue l'un des points de débats essentiels sur la pertinence des interventions pédagogiques différenciées. Pourtant, comme le soulignent Gillig (cité par Prud'homme, 2007) et Galand (2017), plutôt que des études théoriques et déconnectées de la réalité en classe, les didacticiens sont censés s'orienter vers les champs expérimentaux, en travaillant davantage sur le terrain.

Le problème de transposabilité des résultats obtenus aux études quantitatives présente un autre aspect problématique méthodologique. Car « [a]utant de différenciations, autant de pédagogies différenciées » (Zhang-Fernandez, 2018, p. 132). Autrement dit, le fait que chaque différenciation s'appuie sur les paramètres d'un contexte donné ne permet pas de transférer spontanément ses résultats dans une autre ; en effet, chaque dispositif aura ses paramètres différentiels à respecter. Cela constitue donc un frein à généraliser les résultats et à construire un référentiel partagé. En outre, comme précisé par Puren (1998), des initiatives en apprentissage des langues qui restent généralement individuelles, isolées et ponctuelles « ne concourent pas à la construction progressive d'un acquis collectif au corps des enseignants de langue qui soit immédiatement opérationnel et aisément transmissible » (p. 31). Il importe d'effectuer des recherches empiriques à grandes échelles afin d'étudier finement le croisement des grands potentiels et des zones d'incertitude des différenciations pédagogiques avec les réalités mondiales et de développer ainsi des modèles englobants et un inventaire des pratiques probantes et facilement adaptables. Pour finir, vu que le phénomène est par essence complexe et multidimensionnelle, Forget (2017) préconise également de mener des études selon une méthodologie mixte. Compte tenu de la portée de l'articulation et de l'interdépendance entre les éléments du même dispositif, elle rappelle le caractère à la fois complémentaire et divergent des données quantitatives et qualitatives, pour pouvoir appréhender la réalité sur le terrain.

- *Obstacles liés au contexte d'enseignement* : En plus des contraintes liées au champ scientifique, nous observons également que la mise en œuvre des différenciations pédagogiques se heurte aux conditions et aux facteurs environnementaux, et ce sur le plan institutionnel, social ou culturel. Selon les chercheurs (Joseph et al., 2013 ; Mons, 2013 ;

Tomlinson, 1995), la culture d'évaluation joue un rôle central. Il est évident que les contextes dans lesquels les évaluations institutionnelles standardisées (examens nationaux, épreuves de classement, etc.) sont privilégiées orientent les acteurs éducatifs aux entraînements à ces tests, en suivant une démarche uniforme et neutralisante. Dans ce cas, il n'y a rien d'étonnant à ce que les sociétés qui privilégient une compétition scolaire très rigoureuse laissent peu (voire jamais) de place aux progressions flexibles et personnalisées. Alors, l'enseignant qui est contraint par un emploi du temps traditionnel très rigide n'a pas d'initiative à moduler librement son enseignement (Przesmycki, 2004). De plus, notamment au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, l'introduction d'une nouveauté pédagogique constitue un cas complexe et sensible car, à priori, les parents sont censés être convaincus de son efficacité pour s'y engager et collaborer de manière productive. Et nous croyons que la manière dont ils vont interpréter le paradoxe équité/ égalité y joue un rôle clé.

En définitive, Da Silva (2013) nous rappelle que chaque modèle résulte « d'une politique éducative qui dépend directement de l'histoire nationale et des orientations géopolitiques qui déterminent souvent l'acte pédagogique » (p. 88). De ce fait, comme étudié précédemment, la dimension politique n'est pas à exclure quant aux introductions de différenciation à grande échelle, à tel point que la réussite de celles-ci est conditionnée par l'accord entre la valeur d'équité de la PD et les priorités politiques et démocratiques du pays.

- *Obstacles liés aux conditions subjectives et professionnelles de l'enseignant* : Les facteurs liés aux pratiques enseignantes sont autant de facteurs qui sont susceptibles de constituer un frein aux différenciations pédagogiques. En effet, comme le souligne Tomlinson, la mise en pratique de cette approche est largement conditionnée par le niveau de formation, les attitudes, les traits caractéristiques, les croyances, les valeurs adoptées, le soutien professionnel ainsi que le sentiment d'efficacité de l'enseignant.

Comme évoqué à plusieurs reprises, la PD implique la prise en compte d'un degré d'hétérogénéité qui peut être d'ampleur variable. De ce fait, le fait de concevoir ses cours en modulant de différentes progressions selon des profils très variés, proposer des contenus en faisant preuve de la créativité, de l'imagination et de la flexibilité, gérer l'alternance entre les différentes activités, observer simultanément différents cheminements, faire des corrections personnalisées, etc. sont autant de travaux 'chronophages' en face desquels les enseignants peuvent, naturellement, se sentir

désarmés et frustrés (Beuchat, 2015 ; David, 2013 ; David & Abry, 2018 ; Feyfant, 2016 ; Khan, 2010 ; Roberts & Inman, 2007 ; Schmoker, 2010). Dès lors, même si la PD présente des atouts considérables, il se peut que ces derniers manifestent une certaine réserve, même une méfiance. En plus, les risques de perte de contrôle et les imprévus sont susceptibles de créer un sentiment d'inconfort (Zakhartchouk, 2001) et cela signifie une tâche de plus pour l'enseignant, qui n'est pas facile à gérer, notamment à long terme.

Une autre problématique réside dans la place accordée à la PD dans la formation initiale et/ ou continue des enseignants. Rappelons que l'efficacité de la mise en place de la PD est conditionnée par une bonne orchestration des paramètres variables qui implique, avant tout, une base solide de connaissances pédagogiques. Dès lors, « l'enseignement différencié fait partie des compétences à acquérir pour les futur.e.s enseignant.e.s » (Feyfant, 2016, p. 18). Cependant, en raison des lacunes dans le programme de formation initiale et de perfectionnement, soit les enseignants se montrent désintéressés, soit l'hétérogénéité est traitée de manière superficielle ou décontextualisée (Prud'homme, 2007 ; Tzanni, 2018). En plus, la PD est conçue par certains comme une individualisation ou une remédiation (Beuchat, 2015), ou alors comme une pratique visant uniquement les apprenants à haut potentiel ou aux besoins spécifiques (Roberts & Inman, 2007). À cette problématique s'ajoute également la faible disponibilité des ressources de référence. Quant à l'apprentissage du FLE, David et Abry (2018) soulignent que l'hétérogénéité est un sujet évité par les concepteurs des manuels et que les guides pédagogiques ne fournissent pas (ou pas assez) de conseils. Cela nous rappelle le constat de Puren qui avance que « la problématique de la différenciation est pratiquement absente des recherches en didactique du FLE depuis son émergence dans les années 1960, [...] ce sera une solution ancienne à réinventer » (2013). Précisons que les études dirigées par Puren et son équipe constituent à ce jour une référence essentielle en FLE dont les détails seront étudiés plus tard.

En dernier lieu, l'idée de différencier ses pédagogies se heurte aux habitudes calquées des enseignants. Selon Tomlinson (2005a) et Da Silva (2013), la biographie scolaire de l'enseignant influence directement ses pratiques enseignantes, car il est déjà convaincu de l'utilité des modèles rencontrés au cours de ses apprentissages et a donc tendance à reproduire les mêmes dans sa propre classe. Rajoutons-y l'idée très répandue « les bons

apprenants réussissent de toute façon » qui est l'une des croyances qui freine l'initiative des enseignants (Robert & Inman, 2007) et qui n'est qu'une autre illusion.

Nous avons souligné que la mise en place d'une PD implique un processus continu et adaptatif à l'action pédagogique quotidienne à travers la mobilisation d'une diversité des méthodologies disponibles (Feyfant, 2016 ; Perrenoud, 2016). Il est à rappeler que la différenciation « se doit authentique » (Przesmycki, 2004, p. 30) et que, hypothétiquement parlant, chaque classe différenciée se distingue nettement d'une telle autre et se façonne suivant ses propres exigences. Il importe alors de répondre concrètement et efficacement à l'hétérogénéité, en s'alignant avec les compétences visées et en suivant un plan d'action cohérent et inclusif. Il se pose alors la question de savoir quelle(s) démarche(s) adopter.

2.1.6 Comment différencier ?

Les approches de différenciation seront présentées dans un cadre théorique et pratique.

2.1.6.1 Quelques orientations théoriques

Avant d'étudier en détail les manières de répondre pertinemment à l'hétérogénéité dans la classe, nous voulons rappeler l'importance de la sensibilisation développée chez l'enseignant à l'égard des besoins des apprenants. Tel que mentionné précédemment, les croyances, les priorités et la posture de l'enseignant sont un levier dans la conception de la relation entre hétérogénéité et apprentissages. Tant et si bien que « [si] la façon dont un système d'enseignement régule l'hétérogénéité scolaire des élèves contraint la marge de manœuvre des enseignants, les choix pédagogiques opérés par ces derniers restent un facteur déterminant des apprentissages » (Galand, 2009). Le premier pas consiste donc à être conscient des inégalités créées par des enseignements standardisés et de la nécessité de privilégier l'équité face à ces inégalités.

Cette prise de conscience doit amener l'enseignant à faire preuve de vigilance. Vu la complexité des variables d'hétérogénéité et leurs relations interdépendantes, les différenciations pédagogiques, « loin de réduire les inégalités, conduisent à de nouvelles discriminations » (Kahn, 2017), au cas où elles ne seraient pas réfléchies, régulées et conçues dans une perspective didactique. D'autant que les catégorisations réductrices (par exemple, styles d'apprentissage ou intelligences) ou l'adoption d'une approche stable risquent d'« enfermer les apprenants dans leurs différences » et d'engendrer une forme supplémentaire d'iniquité (Galand, 2017 ; Meirieu, 2017).

En outre, il est essentiel de développer un ensemble cohérent des visions de différenciation et des pratiques enseignantes. Pour ce faire, Prud'homme (2007) et Prud'homme et al., (2011) décrivent trois postures essentielles de l'enseignant de manière suivante :

1. *Posture éthique* (Basée sur la croyance de l'*éducabilité universelle*, développée par Meirieu (2008), cette posture exige une ouverture d'esprit et une curiosité pour explorer finement la diversité dans sa classe) ;
2. *Posture épistémologique* (Les éléments de diversité en classe ne sont pas statiques, car elles se manifestent sur différents plans en fonction de la nature de l'interaction apprenant-environnement d'apprentissage. Une flexibilité pédagogique s'avère alors comme être une condition *sine qua non* : les représentations, les perceptions ainsi que les négociations sont à valoriser.)
3. *Posture idéologique* (La diversité est à considérer comme une richesse collective, en effet une culture d'échange et d'équité sociale est un grand levier d'une citoyenneté démocratique.)

Dès lors, les lignes suivantes seront consacrées aux conditions et concepts clé d'une différenciation réussie, sans prétendre à l'exhaustivité.

1. Évaluation diagnostique : Tel qu'étudié en haut, la PD est basée sur les principes de la psychologie constructiviste, qui considère le processus d'apprentissage comme une suite des ruptures et rajustements successives des représentations mentales. Du fait de la diversité des représentations liée aux différentes expériences, connaissances et perceptions individuelles, une même classe abrite des profils d'apprenants très variés, auxquels est censé s'adapter un nouvel apprentissage afin que s'opèrent ces deux opérations mentales (rupture et ajustement). Une évaluation diagnostique est ainsi un passage obligé pour l'anticipation de ses pratiques d'enseignement (Feyfant, 2016 ; Przesmycki, 2004 ; Tomlinson, 2005a, 2005b ; Tomlinson & Moon, 2013). À cet égard, Kahn (2010) met en avant l'idée d'une *pédagogie différenciée à priori* qui prend appui sur trois points de référence essentiels :

- a. Anticiper qu'une même activité ne sera pas abordée pas tous de la même manière ;
- b. Considérer qu'aucun élève n'arrive en classe avec l'esprit vierge ;

- c. Anticiper des difficultés possibles dans l'interaction avec l'enseignement (dont l'apprenant ne sera pas le seul responsable) avant que celles-ci se produisent.

Selon Kahn, une différenciation équitable est conditionnée par l'absence de besoin de *différenciations à posteriori*. Alors, il est à minimiser, dès le départ et le mieux possible, les obstacles et le recours aux remédiations, en effet « la meilleure façon de revenir de la pédagogie différenciée, c'est de ne jamais y être allé » (Maulini, cité par Khan, 2010).

Il importe conséquemment une collecte d'informations la plus complète et précise possible à travers une évaluation diagnostique, visant notamment à cerner (Perrenoud, 2012 ; Przesmycki, 2004) :

- Différences de niveaux et de nature de connaissances,
- Différences en degré d'autonomie et symétriquement de dépendance à son regard ;
- Différences en capacité à coopérer ;
- Différences dans les attitudes de défi ou de découragement face aux obstacles,
- Différences dans l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'en savoir être ;
- Différences dans les processus d'acquisition, etc.

Quant à Tomlinson et Moon (2013), elles distinguent trois portées d'une évaluation diagnostique, à savoir

1. le niveau de préparation des élèves par rapport aux acquis visés (connaissances, compréhensions, compétences) ;
2. les centres d'intérêt des élèves en lien avec le contenu de l'unité ;
3. le profil d'apprentissage des élèves (mode d'apprentissage, mode d'expression, modalités de regroupement).

Selon Przesmycki (2004), ce recueil de données présente un véritable 'tableau de bord' à partir duquel il est à concevoir des *tâches significatives et stimulantes*, qui seront dimensionnées différemment en « longueur, difficulté, degré d'ouverture, étayage » (Perrenoud, 2012, p. 16).

1. Tâches significatives et stimulantes : L'idée de soutenir les apprenants vers une réussite commune nécessite les tâches d'apprentissages tout aussi engageantes et captivantes pour chacun. Et là, un curriculum de bonne qualité joue un rôle déterminant. D'après Sousa et Tomlinson (2011), un curriculum est censé être construit de sorte que

tout apprenant puisse établir des liens avec le contenu et lui donner du sens en vue de retenir, appliquer, transférer et critiquer les savoirs, les idées et les compétences les plus essentiels. Un bon curriculum est donc celui qui est :

- a. organisé autour des objectifs de contenu essentiel (contenu significatif et approprié) ;
- b. en cohérence avec les objectifs de contenu, les évaluations et les expériences d'apprentissage (leur articulation réciproque de manière explicite et systématique) ;
- c. centré sur la compréhension plutôt qu'une simple mémorisation ;
- d. engageant (offrir des expériences intentionnelles et d'une grande pertinence) ;
- e. authentique (activités de créativité, de résolution de problèmes, en lien avec la réalité etc.) (idem.).

En plus, la surmontabilité s'avère comme une autre caractéristique que doit posséder une tâche différenciée. Tel que précisé récemment, la PD, s'inscrivant aussi dans les principes du socioconstructivisme, préconise de présenter des défis modérés en fonction des ZPD qui se trouvent très variées chez un même public. Puisqu'une ZPD se réfère à l'écart entre ce qu'un apprenant est capable de faire seul et ce qu'il peut apprendre à faire à l'aide d'un pair plus compétent, une tâche d'apprentissage est censée alors présenter un défi inscrit dans cette zone (Reyes & Vallone, 2007). Autrement dit, il est à offrir aux apprenants des tâches avec un degré de difficulté adapté (c'est-à-dire, ni trop facile, ni trop difficile) (Blaz, 2006 ; Diaz-Rico, 2004 ; Tomlinson & Kalbfleisch, 1998) car une « situation n'est productrice d'apprentissage que si elle confronte l'apprenant à un 'défi surmontable' » (Perrenoud, 2012, p. 47).

Les paramètres de tâche d'apprentissage significative et stimulante impliquent d'outiller un degré d'hétérogénéité variables en termes d'activités, d'expériences d'apprentissage et de modalités de travail. Une bonne orchestration de ces variables nécessite une flexibilité réfléchie et adaptée, laquelle est une notion souvent évoquée dans le champ didactique.

2. Flexibilité : Adapter ses interventions pédagogiques afin que les attentes et les contenus d'apprentissages soient accessibles à chaque apprenant consiste à priori une ouverture d'esprit et la prise en considération simultanée d'une multitude de possibilités. Une telle conception s'oppose à toute forme de rigidité. À cet égard, Sousa et Tomlinson

(2011), en mettant en avant le caractère flexible d'une bonne gestion de classe différenciée, attestent qu'un environnement d'apprentissage positif et une mentalité de développement présentent l'un des meilleurs outils de discipline qui existe. En effet, un enseignant soucieux de soutenir l'apprentissage de toute la classe est censé outiller tous les éléments existants de son dispositif de manière flexible, en vue de l'épanouissement de chacun (idem).

La flexibilité fait appel aussi à la diversité de modalités de travail. Les pratiques comme apprentissage par problème, contrats d'apprentissage, groupes d'intérêt, groupes de niveaux, apprentissage par palier, tableaux de choix, groupes flexibles, enseignement réciproque, etc. sont autant de choix à opérer afin de répondre à la variété de besoin des apprenants.

Par ailleurs, la manière d'aménager son dispositif différencié pour la conduite efficace de ces moments d'apprentissage revêt d'une importance tout aussi particulière. Et là, le regroupement flexible jouera un rôle clé (Anderson, 2007 ; Blaz, 2006 ; David & Abry, 2018 ; Levy, 2008 ; Roberts & Inman, 2007 ; Tomlinson, 2005a, 2005b ; Tomlinson & Moon, 2013). Tel que précisé en haut, la stigmatisation et l'enfermement des apprenants dans une catégorie stable présentent un risque à prendre en considération. De ce fait, afin de garantir que les apprenants ont régulièrement et fréquemment l'occasion de collaborer avec divers pairs pour effectuer une grande variété de tâches d'apprentissage.

Rappelons que par l'idée de regroupement flexible, nous sommes ramenés encore une fois aux bases socioconstructivistes. L'apprenant en interaction avec son pair est conduit à construire du sens en mobilisant les potentiels de sa ZPD : plus variées ces interactions, plus productrices les expériences d'apprentissage. De ce fait, la présence d'un certain degré d'hétérogénéité dans les groupes est souvent souhaitée (Blaz, 2006 ; David et Abry, 2018 ; Tomlinson, 2005a, 2005b ;) à condition qu'ils soient, bien évidemment, méticuleusement générés. Comme précisé par Galand (2009) et Buchs (2017), l'hétérogénéité n'est pas, en elle-même, un facteur de réussite : car les situations où est présent un faible niveau d'hétérogénéité peuvent montrer plus de gains d'efficacité (Galand, 2009) ou alors, l'efficacité des groupes hétérogènes peut s'avérer plus importante pour un certain niveau particulier. À titre d'exemple, des « groupes homogènes ou des groupes comprenant des élèves de niveau fort et moyen ensemble ou des élèves de niveau moyen et faible ensemble (hétérogénéité restreinte) semblent plus

propices pour les élèves de niveau moyen » (Buchs, 2017). Par conséquent, la flexibilité ne sera productive et significative que si elle fait l'objet d'un aménagement pédagogique conscient et intentionnel.

Il est évident qu'un bon programme d'enseignement est toujours en construction (Blaz, 2006) et est sujet aux régulations et adaptations flexibles. Pour ce faire, l'observation régulière des progrès et des progressions des apprenants s'avère être un autre élément essentiel, lequel sera étudié dans les lignes suivantes.

3. Évaluation formative : L'évaluation diagnostique, aussi importante soit-elle, n'est évidemment pas la seule référence pour cerner les besoins des apprenants, car ces derniers ne sont pas toujours permanents, au contraire, plutôt instables et évolutifs. Autrement dit, au fur et à mesure du processus d'apprentissage, certains besoins peuvent être atteints et de nouveaux peuvent voir le jour. Qui plus est, ces nouveaux besoins peuvent résulter de ces interventions, elles-mêmes. De ce fait, un enseignant qui différencie n'attend pas jusqu'à la fin d'une unité ou un module pour évaluer les acquis des apprenants (Adams & Pierce, 2006 ; Smale-Jacobse et al., 2019 ; Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Les évaluations formatives, ayant pour objectif de fournir des données sur le progrès des apprenants ainsi que leurs niveaux de préparation et d'intérêt pour un thème particulier, servent d'un outil essentiel pour construire la suite du programme différencié (Przesmycki, 2004 ; Tomlinson, 2005b ; Sousa & Tomlinson, 2011). Cette régulation peut se produire sur le plan des tâches et des temps adaptés aussi bien que sur la modification du plan de travail, la variation des dispositifs et des modes de travail (Feyfant, 2016). De plus, cette fonction régulatrice [...] « empêche que la différenciation ne se fige dans une sectorisation provisoire » (Meirieu, 2016, p. 132). Tout compte fait, « en permettant l'ajustement progressif de la démarche à l'objectif, elle est au cœur de l'acte d'apprendre, y apporte une dynamique et en garantit l'efficacité » (idem., p. 133). Concrètement, elle offre les moyens de...

- développer une prise de conscience en soi et une capacité à s'auto-évaluer ;
- apprendre à tirer profit des retours de l'enseignant pour choisir et adapter des stratégies pertinentes ;
- réconcilier ses apprentissages et ses propres expériences ;
- établir des liens entre les concepts pour prolonger ses apprentissages ;
- évaluer la valeur des idées (Sousa & Tomlinson, 2011, p. 73).

Notons que les caractéristiques recherchées pour des objets d'évaluation seront étudiées ultérieurement.

4. Environnement d'apprentissage positif et inclusif : Tel que précisé en haut, la PD repose sur l'idéologie d'assurer une éducation équitable pour tous. En offrant des voies multiples adaptées aux besoins individuels, l'enseignant valorise en même temps la singularité de chacun. Rien que cet objectif présente en soi une vision partagée : construire ensemble une culture de classe où règnent le respect ou l'ouverture d'esprit. En d'autres termes, il incombe à la fois à l'enseignant et aux apprenants de reconnaître et apprécier les ressemblances et les divergences dans une perspective de respect mutuel (Roberts & Inman, 2007 ; Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Selon Sousa et Tomlinson (2011), un tel environnement, qui donne la priorité à l'acceptance, à l'affiliation, au soutien et à la contribution collective, encourage les apprenants à prendre des risques pour expérimenter, se questionner et mener une réflexion critique. En plus, il responsabilise l'apprenant à la fois de son propre apprentissage et de celui de ses camarades, avec qui il est à interagir pour un épanouissement mutuel (Anderson, 2007 ; Tomlinson, 2005a). Un autre principe à adopter est celui du maintien des attentes élevées pour chacun. Selon Roberst et Inman (2007), cette attente comporte deux volets : l'enseignant doit avoir des exigences élevées (et personnalisées) pour chacun des apprenants et ce dernier pour lui-même. Cela nécessite à priori une prise de conscience sur ses forces et aspects à améliorer et une capacité à s'autoévaluer.

Dernièrement, référons-nous à la théorie de l'« état de flow » (ou flux optimal) développée par Csikszentmihalyi. Selon le chercheur, le fait d'« être en flow » décrit un état mental intégrant l'intérêt, la concentration et le plaisir lors de l'exécution d'un travail et procure un sentiment de bien-être en assurant une satisfaction durable et une implication profonde. Quant aux implications pédagogiques, la théorie suggère qu'un apprentissage optimale est conditionné par la réalisation de neuf critères : clarté dans l'objectif de l'activité, retour immédiat, équilibre entre défi et compétences, fusionnement de l'action et de la conscience, concentration totale, absence de peur d'échec, disparition de la conscience de soi et de la notion du temps et pour finir, motivation intrinsèque (ou autotélisme) (Csikszentmihalyi, 1997 ; Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989 ; Csikszentmihalyi & Rathunde, 1992 ; Shernoff et al., 2003). Vu la concordance entre les

critères et les caractéristiques de la PD, nous pouvons suggérer que cette approche est en mesure de favoriser un apprentissage inclusif et un climat émotionnel positif et valorisant.

6. Engagement et collaboration des acteurs de terrain : Force est de constater que la mise en œuvre d'une PD productive est un travail fastidieux et à longue haleine. Vu la complexité du phénomène d'hétérogénéité et la nature chronophage des mises en place, l'investissement de divers acteurs scolaires se présente comme une exigence fondamentale. À cet égard, Przesmycki (2004) souligne l'accompagnement assuré au niveau institutionnel : elle préconise par exemple de mener des travaux de coopérations pédagogiques entre enseignants (élaboration des inventaires d'objectifs, des tableaux de progression, évaluation diagnostic des difficultés des apprenants, bilan des progrès, fiches de travail variés et adaptés, etc.) et des concertations régulières reconnues par l'institution pour l'efficacité de ces coopérations. Selon Stollman (2018), le soutien reçu au niveau organisationnel s'avère essentiel : la flexibilité des environnements d'enseignements, les ressources investies et une culture institutionnelle favorable à la différenciation sont un levier pour une implémentation différenciée productive. De manière semblable, Tomlinson (2000) rappelle l'adoption d'une vision institutionnelle qui encourage le développement professionnel et avance l'idée des laboratoires de développement des pratiques différenciées, visant des praticiens désireux pour s'échanger, se soutenir et s'accompagner. Bucheton (2017), quant à elle, pointe vers une problématique au niveau supérieur, qu'est la formation du métier d'enseignant. Elle affirme que le métier d'enseignant d'aujourd'hui est loin d'être « à la hauteur des défis nouveaux (culturels, sociétaux, technologiques, idéologiques) que pose la société d'aujourd'hui » (idem. p. 124) et a besoin d'être refondé sur ces défis, des valeurs réaffirmées ainsi que des conceptions pédagogiques renouvelées, en adoptant de nouvelles formes de recherche plus collaborative (idem.). Et là, entrent en jeu les priorités de la société et les politiques de l'éducation (Mills et al., 2014). Puisque, comme le souligne Perrenoud (2016) « [l]es programmes scolaires eux-mêmes traduisent une volonté politique, des choix culturels » (p. 20), les finalités attribuées à l'enseignement national sont à réviser.

Pour ce qui est de l'apprentissage des langues, Puren (2002) souligne que la différenciation n'est pas à être construite uniquement avec les initiatives de l'enseignant et des apprenants, d'autres dimensions – éditoriales, administratives, institutionnelles et politiques étant à s'y intégrer. Notons que ses préconisations seront détaillées plus tard.

2.1.6.2 Quelques orientations pratiques

Du fait de l'ampleur et de l'aspect multidimensionnel de l'hétérogénéité en classe, les pratiques de différenciation risquent de susciter des confusions, voire frustrations. Et ce, en dépit de la présence de plusieurs pratiques et modèles. De ce fait, il serait pertinent de suivre quelques orientations concrètes, parmi lesquelles citons les suivantes (Blaz, 2006 ; Feyfant, 2016 ; Heacox, 2002 ; Meirieu, 2016 ; Przesmycki, 2004 ; Tomlinson, 2005b) :

1. Démarrer à petite échelle : l'idéal serait d'initier le processus en différenciant une ou deux unités à partir d'une thématique ou notion. Puisqu'il n'est nullement possible de connaître toutes les variables qui entrent en jeu, commencer par s'appuyer sur ce que l'on maîtrise le mieux. Au début, il est aussi judicieux, par exemple, d'amener les apprenants à effectuer de manière individuelle et silencieuse une tâche collective porteuse de sens.
2. Différencier quand nécessaire : la PD ne consiste pas à différencier tout le curriculum dans tous les jours. Il serait convenable de différencier lorsque le besoin se fait sentir ou à tout moment ou une intervention différenciée accroît les probabilités que les apprenants, par conséquent, saisissent les concepts essentiels et mettent en pratique des compétences de la manière la plus authentique ;
3. Avancer à petit pas (mais avancer) : Progressivement, l'enseignant devient plus à l'aise à construire des séquences de manière disciplinaire ou transversale en conjuguant méticuleusement l'objectif commun et les variables de différenciation et à anticiper les risques de dérive et les difficultés (comment soutenir ou étayer) ;
4. S'autoévaluer : À la fin de chaque intervention, il est essentiel de prendre du recul et s'interroger sur son fonctionnement (réaménagements qui s'imposent ; points à améliorer et ceux dignes d'être gardés).

Ainsi, l'enseignant revêt de nouveaux rôles (Delnooz & Denisot, 2022 ; Heacox, 2002 ; Tomlinson, 2005a ; Sousa & Tomlinson, 2011)

1. *Constructeur d'une vision équitable* qui conduit aussi ses apprenants à saisir, apprécier, perfectionner et à approfondir cette vision ;
2. *Médiateur du savoir* qui adapte de manière régulière ses interventions aux besoins et profils des apprenants ;

3. *Facilitateur* qui offre des voies et des opportunités d'apprentissage les plus adéquates ;
4. *Collaborateur* qui est ouvert aux échanges d'idées, aux nouveautés ainsi qu'aux partages des ressources ;
5. *Accompagnateur et guide* qui donne à ses apprenants autant de responsabilités qu'ils sont capables d'assumer et les invite en même temps à prendre en charge un peu plus ; offre de moyens adéquats à travers lesquels ils peuvent s'exprimer et approfondissent leurs apprentissages ; sait lire et interpréter correctement les intérêts et les préférences d'apprentissages ; etc.

2.1.6.3 Modèles de pédagogie différenciée

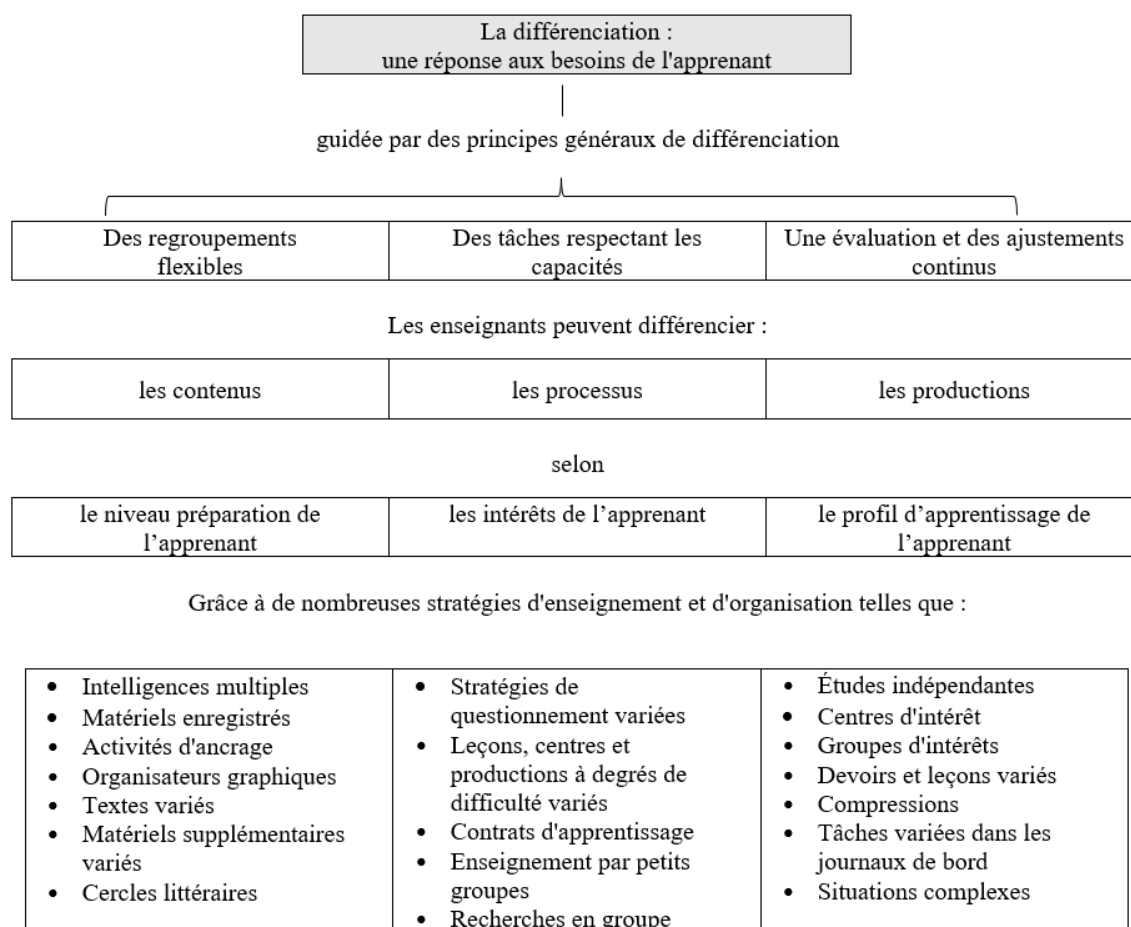
Répondre pertinemment à l'hétérogénéité nécessite également de structurer un cadre méthodologique cohérent, en s'appuyant sur des principes théoriques et stratégies éprouvées. À cette fin, les lignes suivantes seront consacrées à la description de trois modèles de différenciation.

2.1.6.3.1 Modèle de Tomlinson

Le modèle de différenciation le plus connu et le plus souvent adopté est celui développé par Tomlinson (2005). S'articulant sur trois axes principaux (contenu, processus, production), le modèle se fonde sur la prise en compte des variables dans les intérêts, les niveaux de préparation ainsi que les profils d'apprentissages au sein d'une salle de classe. Les composants du modèle s'articulent comme suit :

Figure 2.1

Modèle de Différenciation de Tomlinson (2005a)



Source : Prud'homme, 2007, p. 65.

- *Contenu* : Ce premier axe du modèle recouvre plusieurs définitions qui peut être synthétisées de manière suivante : le contenu se réfère aux savoirs, idées, attitudes, compétences et aux faits que les apprenants ont besoin d'apprendre et de maîtriser pour satisfaire aux attentes du curriculum (Blaz, 2006 ; Forget, 2017 ; Heacox, 2002 ; Roberts & Inman, 2007 ; Tomlinson, 2005a, 2005b ; Tomlinson & Moon, 2013 ; Sousa & Tomlinson, 2011). Cela dit, le terme est susceptible de créer certaines confusions. Précisons, de ce fait, qu'il n'est pas question de réduire ou différencier les exigences en matière des savoirs et compétences disciplinaires attendues, mais de varier les supports et les matériels à employer, afin que les apprenants accèdent aux concepts clés du curriculum (textes avec de différents degrés de difficultés, textes enregistrés, des multimédias, etc.) (Feyfant, 2016 ; Tomlinson, 2011 ; Tomlinson & Allan, 2000). Il peut se produire cependant quelques exceptions où, par exemple, un groupe d'apprenants ont

besoin de revenir sur une notion requise ou toute la classe réalise des activités centrées sur leurs intérêts (Tomlinson & Imbeau, 2023).

- *Processus* : Ce terme désigne le cheminement suivi pour donner du sens au contenu et se l'approprier (Tomlinson, 2005a, 2005b ; Tomlinson & Moon, 2013 ; Sousa & Tomlinson, 2011). Plus précisément, il s'agit des activités d'apprentissage conçues de manière à ce que les apprenants utilisent des habiletés significatives (Tardif, 2005). L'essentiel, c'est proposer des opportunités de la façon à ce que l'apprenant puisse appréhender de la portée et la pertinence de cet apprentissage dans sa vie en dehors de la classe (Tomlinson & Imbeau, 2023). Forget (2017) propose un éventail d'idées de différencier le processus, parmi lesquelles nous allons citer les suivantes :

- « offrir un niveau de soutien approprié (par l'adulte ou par les pairs) ;
- mettre en place des activités de réinvestissement dans des centres d'apprentissage ; [...]
- faire appel à la métacognition (par exemple, identifier les stratégies efficaces utilisées) ;
- favoriser les échanges d'idées et d'opinions ;
- utiliser des activités à plusieurs niveaux qui permettent à tous les élèves d'aborder les mêmes notions et habiletés essentielles, mais en fonction d'un degré de soutien, de défi ou de complexité adapté ; [...]
- varier le temps alloué à l'exécution d'une tâche [...]
- permettre aux élèves de choisir parmi une gamme d'activités et de projets impliquant des processus divers. ».

- *Production* : Différencier les productions consiste à démontrer à sa manière ce que l'on s'est approprié au cours d'une période d'apprentissage (Roberts & Inman, 2007 ; Tomlinson, 2005a, 2005b ; Tomlinson & Moon, 2013 ; Sousa & Tomlinson, 2011). Autrement dit, chaque production différenciée est une réponse personnelle à un apprentissage (Forget, 2017), une représentation de ses préférences, ses intérêts, ses forces (Anderson, 2007) et agit par conséquent comme un moteur de la motivation de l'apprenant (Roberts & Inman, 2007). Selon la PD, ces productions peuvent être d'ordre formel ou informel (Blaz, 2006), se réaliser juste après une leçon, une unité (Anderson, 2007) ou sur une durée prolongée (Sousa & Tomlinson, 2011 ; Tomlinson & Imbeau, 2023). En somme, l'efficacité d'une tâche de production différenciée est conditionnée par les critères suivants (Blaz, 2006 ; Feyfant, 2016 ; Tomlinson, 2005b) :

- expliciter clairement les manières dont les apprenants peuvent démontrer, transférer ou mettre en pratique leurs nouvelles connaissances comme le résultat du processus ;

- fournir une ou plus de voies d'expression (présentation orale, affiche, débat, exposé);
- être clairement reformulée, attentes pour un contenu de qualité élevé (consignes, objectifs, format, étapes d'élaboration, originalité, taille, public visé, ressources, etc.) ;
- être différenciée en fonction du niveau de préparation, des intérêts et les préférences d'apprentissage. (Par exemple, le degré de difficulté est à réguler de manière à encourager l'engagement cognitif et affectif dans tous les niveaux) ;
- être considérée pas uniquement comme un outil d'évaluation mais aussi comme un moyen de prolongement de l'apprentissage ;
- adopter des modalités d'évaluation par gradation des compétences

- *Émotions/ Environnement d'apprentissage* : À ces trois axes Tomlinson rajoute plus tard un quatrième qui implique des effets émotionnels générés par les dispositifs, sur le processus d'apprentissage (Tomlinson & Moon, 2013). Car, il va sans dire que les apprenants se distinguent de façon notable par rapport à leurs bagages émotionnels pour une telle ou telle discipline. Et la nature de ces expériences scolaires (agréables ou désagréables) joue un rôle déterminant dans leur perception de performance, leur motivation, leur capacité à collaborer et leur attentes des futures activités. Il en est la conséquence que les émotions font partie en fait du curriculum (Tomlinson & Imbeau, 2023) et sont censées être prises en compte afin de créer un dispositif inclusif et encourageant.

Forget énumère quelques idées pour construire un environnement d'apprentissage favorable et productive, de manière suivante :

- aménager dans la classe des espaces pour travailler dans le calme et sans distraction, ainsi que des espaces propices à la collaboration entre les élèves ;
- fournir des textes qui reflètent une variété de cultures et de modèles familiaux ;
- établir des directives claires afin que le travail autonome corresponde aux besoins de l'élève ;
- établir des routines qui permettent aux élèves d'obtenir de l'aide lorsque l'enseignante est occupée avec d'autres élèves et ne peut venir immédiatement ;
- expliquer à la classe que certains élèves ont besoin de bouger pour apprendre tandis que d'autres réussissent mieux lorsqu'ils restent assis calmement. (Forget, 2017)

Selon Tomlinson, ces composantes principales sont à différencier en fonction de trois éléments d'hétérogénéité chez l'apprenant, qui sont « le niveau de préparation », « l'intérêt » et « le profil d'apprentissage ».

- *Le niveau de préparation* : Précisons d'abord que ce terme se prête à confusion car le niveau de préparation ne désigne pas la capacité à apprendre. En effet, celui-ci varie d'un sujet à l'autre ou d'une compétence à une autre, alors que la capacité est plutôt statique, difficile à changer pour une majorité d'individus (Sousa & Tomlinson, 2011). Le niveau de préparation illustre en fait la proximité entre le niveau actuel de l'apprenant et un objectif d'apprentissage à atteindre (Tomlinson & Moon, 2013). En d'autres termes, il recouvre l'ensemble des informations fines sur le niveau de maîtrise des prérequis relatifs à une matière (Galand, 2017). Ce niveau sert de point de repère pour l'appropriation d'un nouveau savoir ou savoir-faire qui correspond à la ZPD de l'apprenant. Et, l'enseignant qui différencie en fonction des niveaux de préparation ajuste ses pratiques de manière à répondre aux différentes ZPD existantes dans la classe. Selon Tomlinson, cette démarche ressemble à utiliser « les boutons d'égaleur sur la chaîne stéréo ou le lecteur CD » (2005a, p. 46). Le degré de difficulté des tâches à proposer est à calibrer de manière qui suit :

Tableau 2.1

Tableau d'Ajustement des Niveaux de Difficulté

Paramètres à ajuster	Degrés de fréquence	
	Fondamental	Transformationnel
Informations, idées, matériels, applications		
Représentations, recherche, idées, applications, matériels	Concret	Abstrait
Ressources, recherche, enjeux, problèmes, compétences, objectifs	Simple	Complexe
Orientations, problèmes, application, solutions, approches, liens disciplinaires	Facette unique	Facette multiple

Tableau 2.1 (Suite)

Application, perspicacité, transfert	Petit saut	Grand saut
Solutions, décisions, approches	Plus structuré	Plus ouvert
Planification, conception, suivi	Moins d'indépendance	Plus d'indépendance
Rythme de travail, rythme de réflexion	Lent	Rapide

Source : Tomlinson (2005a, p. 47)

Rappelons que les rajustements vont s'effectuer en fonction de l'un (ou plusieurs) des axes principaux du modèle : l'enseignant peut, par exemple, proposer des textes de différents degré de difficultés (différenciation du contenu), augmenter ou réduire la quantité des variables dans une tâche (différenciation du processus) ou alors le degré de créativité exigée (différenciation de la production). Une différenciation basée sur les niveaux de préparation cherche particulièrement à favoriser l'état de « flow ». Tel que précisé récemment, cet état est déclenché par le bon équilibre entre ses compétences ou ses connaissances et les exigences de la tâche (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1992). En d'autres termes, une tâche 'abordable/ faisable/ à la juste mesure de difficulté' est susceptible de développer un sentiment de compétence et un engagement à la fois cognitif et affectif chez l'apprenant, en le conduisant donc dans un état de « flow ».

- *Intérêt* : Ce paramètre peut désigner deux choses : un sujet ou une compétence qui fait appel aux expériences et au domaine qui suscitent actuellement sa passion ou ses rêves ; ou alors une chose, une idée, un concept qui a une forte probabilité de devenir ses nouvelles passions (Tomlinson, 2005a ; Tomlinson & Moon, 2013). D'après les études en psychologie, ce terme peut être divisé en deux catégories : d'un côté, les intérêts individuels qui se produisent progressivement au fil du temps et qui peuvent devenir un domaine de maîtrise, en mettant de côté les émotions ; d'autre côté les intérêts situationnels qui peuvent être accompagnés des sentiments positifs, bien qu'occasionnellement (Sousa & Tomlinson, 2011). Tomlinson atteste qu'outiller les domaines d'intérêts pour une séquence pédagogique contribue largement à

- aider l'apprenant à faire des liens entre ses expériences scolaires et ses objectifs d'apprentissage ;

- démontrer l'interconnexion entre ses apprentissages ;
- utiliser les compétences et les idées familières comme passerelle vers les compétences et les idées moins familières (2005a, p. 53)

En outre, 'l'intérêt', en association avec 'la concentration' et 'le plaisir', constitue l'un des trois piliers de la théorie du « flow ». Selon la théorie, ce paramètre encourage l'apprenant à saisir mieux les occasions d'apprendre, soutenir en même temps sa curiosité et sert de tremplin vers des tâches plus complexes (Shernoff et al., 2003). De cette manière, l'apprenant apprend à aller plus loin, persévérer plus longtemps, traiter et mémoriser l'information de manière plus efficace et approfondie (Tomlinson & Imbeau, 2023), dans un état optimal de concentration et de satisfaction.

Les activités d'ancrage, les groupes d'experts, l'apprentissage coopératif ('puzzle' ou 'jigsaw'), les études exploratoires, les cercles littéraires, etc. sont autant de démarches pédagogiques à mettre en place en outillant les intérêts des apprenants. De la même manière que les niveaux de préparation, ce paramètre est à concilier avec les axes principaux du curriculum, qui sont les contenus, les processus et les productions.

- *Les profils d'apprentissage* : Cette composante consiste grosso modo en méthodes et styles adaptés par l'individu pour mener à bien son processus d'apprentissage. Tomlinson énumère quatre paramètres déterminants : styles d'apprentissage, types d'intelligences, préférences d'apprentissage liées à la culture et préférences d'apprentissage liées au genre (Tomlinson, 2005a ; Tomlinson & Moon, 2013, p.11). Liés aux fonctionnements cognitifs et les styles d'apprentissage recouvrent les façons et stratégies régulièrement préférées et se présentent en général (mais pas toujours) de façon binaire (réflectif vs impulsif, dépendant vs indépendant, ...) (Cuq & Gruca, 2011). En ce qui concerne les types d'intelligences, Tomlinson s'inspire des travaux de Gardner (1993) et de Sternberg (1985) et les définit comme prédispositions fondées sur le fonctionnement du cerveau (2005a). Elle souligne que l'identification des intelligences et leur niveau de dominance chez l'apprenant et leur mobilisation dans les cours différenciés encouragent à s'investir et se développer dans ces domaines (idem. ; (Sousa & Tomlinson, 2011).

La culture d'origine de l'apprenant s'avère être comme un autre déterminant de ses préférences d'apprentissage. D'autant plus que cette dernière se distingue par rapport à la valeur accordée à l'éducation, à des modes de communication les plus souvent mobilisés, au degré d'ouverture d'esprit ou alors à la priorité attribuée à la créativité ou conformité

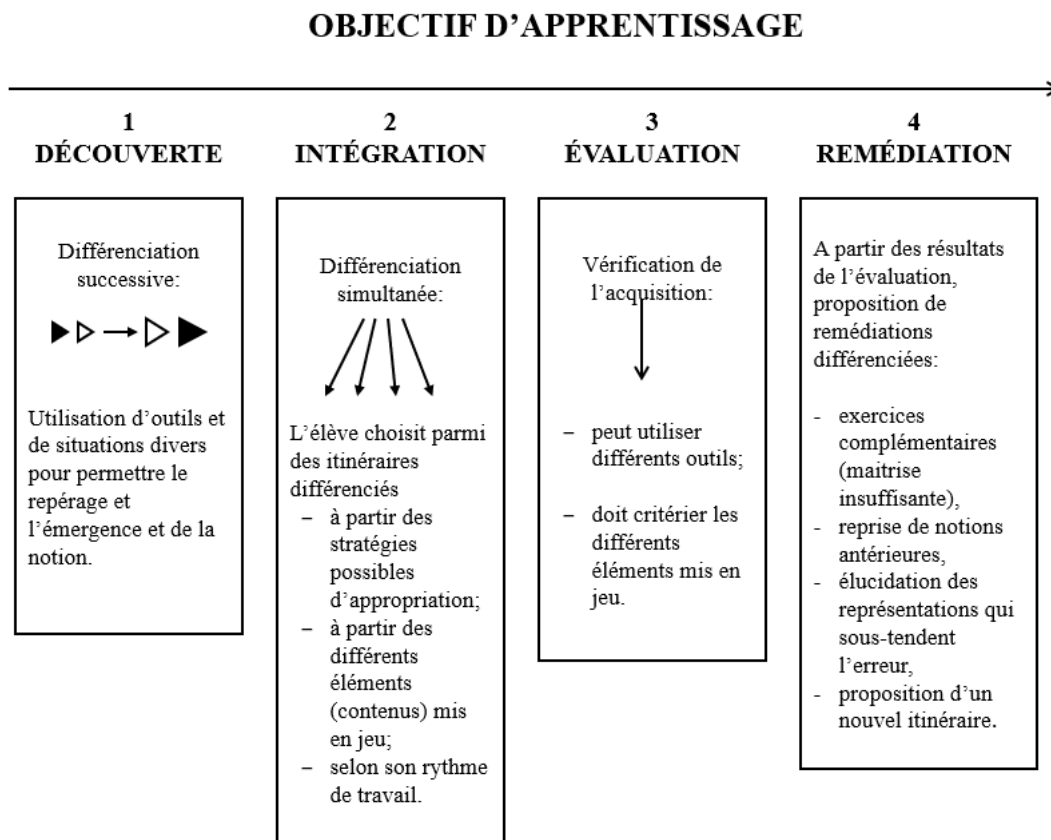
(Tomlinson, 2005a). Pour ce qui est des préférences liées au genre, les différences peuvent encore une fois découler de la culture d'origine dans laquelle les rôles sont distribuées autrement en fonction du sexe (idem.), ou alors il se peut qu'une activité donnée fonctionne mieux pour un genre spécifique (Heacox, 2002 ; Sousa & Tomlinson, 2011, p. 145).

2.1.6.3.2 Modèle de Meirieu

Selon Meirieu (2016), la différenciation peut se produire de deux manières, à savoir la différenciation successive et la différenciation simultanée. La première consiste en le souci de construire ses cours autour d'un objectif en alternant différents outils et différentes situations d'apprentissage. Cette différenciation se réalise naturellement au moment où l'enseignant adopte dans ses pratiques un éclectisme méthodique. Pour ce qui est de la différenciation simultanée, elle désigne « 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 » (idem., p. 135). Meirieu atteste que cette deuxième approche est plus exigeante par le fait qu'elle consiste à renverser radicalement le modèle traditionnel admis : transmission des savoirs entre les apprenants, réalisation des différentes tâches par en groupe, travail en autonomie, productions sous forme variée... Toujours selon Meirieu, ces organisations de travail, quoique exclusives paraissent-elles, peuvent être combinées de manière efficace et cette combinaison va servir de cadre utilisable pour l'enseignant dans une telle ou telle séquence d'apprentissage, comme illustré dans le modèle ci-dessous. Meirieu divise une séquence d'apprentissage en quatre composantes, à savoir : découverte, intégration, évaluation, remédiation, dont chacune se différencie et s'articule comme indiqué dans la Figure 2.2 :

Figure 2.2

Proposition d'Une Séquence d'Apprentissage en Pédagogie Différenciée



Source : Meirieu, 2016, p. 142.

1. Découverte : Ce premier temps a pour objectif de susciter de l'intérêt et de créer la centration sur l'objet d'apprentissage (en mobilisant les représentations antérieures) et est censé s'achever avec une rapide synthèse sur l'objectif posé au départ. Meirieu préconise, dans cette étape, de faire appel à une différenciation successive, lors de laquelle les apprenants seront amenés à une sensibilisation inductive, en employant des supports variés (un schéma, une chanson, une diapositive, etc.) et afin de contribuer à sa manière à une tâche d'introduction collective (un puzzle ou une phrase à compléter...).
2. Intégration : Le second temps, celui de l'interprétation, consiste à rompre la structure-classe pour conduire les apprenants dans les itinéraires différenciés. Les apprenants auront à leur disposition des fiches individuelles ou des travaux en équipe, dont la différenciation peut porter sur les contenus ou les stratégies d'appropriation selon l'objectif suivi. Il est à construire alors une différenciation

simultanée où dans l'idéal, l'intervention de l'enseignant est moins demandée et les apprenants bénéficient de liberté de choix.

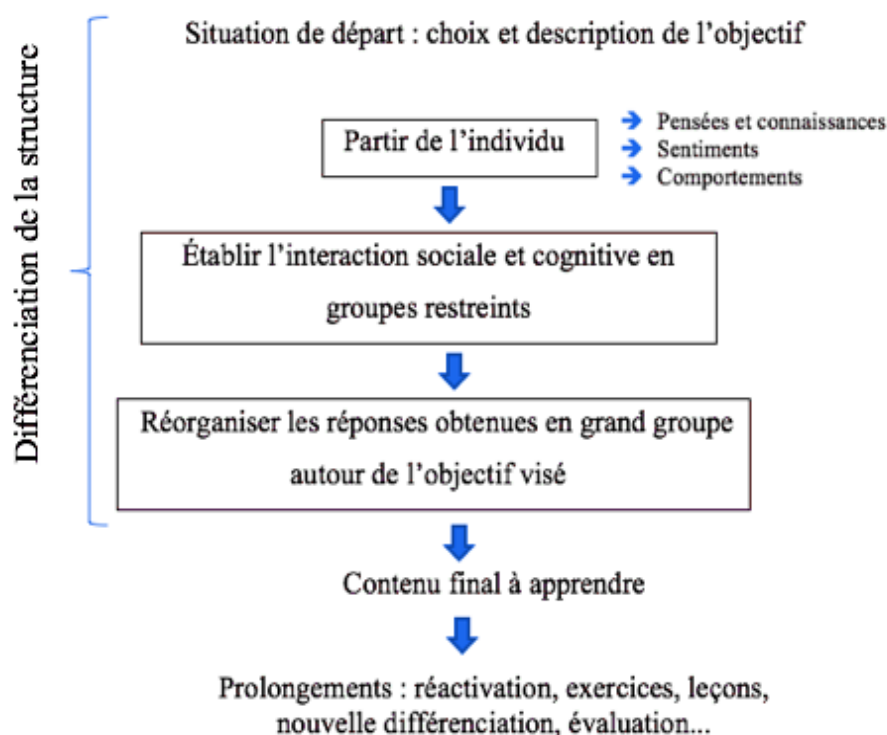
3. Évaluation : Celle-ci est le temps où l'on confronte « le chemin choisi et le but atteint qui est véritablement formatrice » (idem. p.141). Là, Meirieu signale une contrainte à respecter : la différenciation n'est pas censée porter sur l'évaluation elle-même, mais plutôt sur les outils d'évaluation et ce en fonction des objectifs préalablement annoncés.
4. Remédiation : Cette dernière étape consiste en l'intervention de l'enseignant pour la récapitulation d'une notion non ou insuffisamment maîtrisée, la reconstruction du savoir sur d'autres cheminements ou un approfondissement requis. Une fois de plus, nous sommes devant un cas de différenciation simultanée, qui va prendre appui sur des progrès observés lors des évaluations formative et sommative.

2.1.6.3.3 Modèle de Przesmycki

De la même manière que les autres modèles, celui de Przesmycki, lui aussi, implique à priori à éclairer le plus précisément possible « ses exigences en matière de noyau commun de savoirs à acquérir par tous, et des possibilités en classe » (Przesmycki, 2004, p. 30). Le pas suivant est celui de l'organisation d'une séquence de pédagogie différenciée qui, selon elle, articule progressivement trois étapes, comme illustré ci-dessous (Figure 2.3) :

Figure 2.3

Schéma du Processus de Pédagogie Différenciée



Source : Przesmycki, 2004, p. 31

Przesmycki souligne que ces étapes peuvent se moduler en fonction des obstacles rencontrés, soit en reconfigurant la progression, soit en les étalant dans le temps (ibid.). Elle postule également que ce schéma organise l'articulation des trois dispositifs, à savoir la différenciation des structures, la différenciation des processus d'apprentissage et pour finir, la différenciation des contenus. Les deux dernières correspondent aux mêmes composantes étudiées lors de la présentation du modèle de Tomlinson et ne seront pas reprises afin d'éviter toute redondance. Quant à la différenciation de la structure, elle se réfère à « la répartition variée des élèves et de la durée à chaque étape » (idem., p. 31). D'après Forget (2017), elle donne accès également aux autres dispositifs, d'autant plus que l'on ne peut différencier ni les processus, ni les contenus sans former des équipes de travail. Cependant, « le simple fait de différencier les structures permet aux élèves de connaître d'autres types de regroupement, [...], provoquant de nouvelles interactions sociales et ainsi des réactions constructives à l'apprentissage demandé » (idem., p. 19). En dernier lieu, d'après les chercheurs (Gillig, 2001 ; Caron, 2003), il est important de

multiplier et d'alterner les dispositifs structurels (groupes de niveaux, travail individuel, dyades, etc.) afin d'éviter tout excès d'homogénéité ou d'hétérogénéité (cité par Feyfant, 2016).

Nul besoin de constater que les modèles traités ci-dessus se prêtent à toute discipline d'apprentissage, y compris l'enseignement des langues étrangères. La partie suivante sera consacrée à quelques orientations pour différencier une classe de langue en s'appuyant sur des recherches effectuées.

2.1.7 Comment différencier une classe de langue ?

En collaboration avec onze associations de professeurs de langues vivantes de dix pays européens et à l'appui de la Commission Européenne, Puren a dirigé un projet pédagogique portant sur la PD entre les années 1998-2000. Issu du constat d'une hétérogénéité plus visible et croissante dans les classes de langue, ce projet, appelé PCE LINGUA, se donne pour objectif d'élaborer et de diffuser un outil spécialisé d'autoformation et de formation initiale et continue (Puren, 1998, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2002, 2003). À cette fin, a été mise en place une série d'observations des classes de langues européennes de manière systématique et guidée. Les domaines de différenciation dégagés des observations constituent à ce jour une référence pour différencier une classe de langue. Ces domaines se présentent comme suit (Tableau 2.2):

Tableau 2.2

Domaines de Différenciation

Domaines de différenciation	Quelques paramètres de différenciation
1. Différenciation des contenus	Linguistiques (lexique, orthographe, grammaire...) et/ ou culturels (ethnologie, histoire, art, vie quotidienne...);
2. Différenciation des objectifs	Savoir-faire (niveaux de maîtrise du contenu et des capacités);
3. Différenciation des supports	Même(s) support(s), ou sur des supports différents, ou sur des supports en partie différents...;
4. Différenciation des tâches	Même(s) tâche(s), ou des tâches différentes, ou des tâches en partie différentes...;

Tableau 2.2 (Suite)

5. Différenciation des dispositifs	5.1. Matériel à disposition (préfabriqué ; sélectionné et/ou fabriqué par l'enseignant, ou par les élèves eux-mêmes ; ...) 5.2. Organisation et gestion de l'espace (fixées par l'enseignant, ou par les apprenants, ou négociées entre ceux-ci et l'enseignant ? les mêmes au même moment pour tous, ou y a-t-il différenciation simultanée ? ...) 5.3. Organisation et gestion du temps (fixé par l'enseignant, ou par les apprenants, ou négocié entre ceux-ci et l'enseignant ; le même pendant toute la séance, ou y a-t-il modification(s) en cours de séance ? 5.4 Articulation entre travail individuel, travail par groupes restreints et travail en grand groupe (Choix de différents modes de travail et type(s) de relation établie entre ces modes : relation de redondance, relation de complémentarité, relation de juxtaposition ...)
6. Différenciation des aides et des guidages	Donnés par l'enseignant ou les apprenants ; ressources consultées ; pour quelles fonctions : organisation, animation, information, conseil méthodologique ?
7. Différenciation des méthodes	Méthodes d'enseignement et d'apprentissage (stratégies communicatives, cognitives, métacognitives, socioaffectives)
8. Différenciation de l'évaluation	Objet d'évaluation : compétences, capacités ou contenus ? critères d'évaluation : niveau exigé, progrès réalisé, selon un contrat explicite passé entre l'apprenant et l'enseignant ? ; Fonction de l'évaluation : diagnostique, formative, sommative)
9. Différenciation de la remédiation	Dispositif institutionnalisé, imposé par l'enseignant, ou choisi par les apprenants...)

Source : Puren, 2001b ; 2001c

À la lumière des résultats obtenus aux observations, Puren révèle quatre couples de concepts opposés, dont le premier est variation/ différenciation. En reprenant les concepts de « différenciation successive » et de « différenciation simultanée » suggérés par Meirieu (2016), il propose d'autres désignations, qui sont respectivement « variation » et « différenciation ». Plus précisément, d'après lui, la variation désigne la diversification successive des tâches d'apprentissage dans un ou plusieurs domaines cités dans le tableau ci-dessus (Tableau 2.2), alors que la dernière indique les moments où les apprenants s'engagent, à un moment donné, dans des tâches d'apprentissage différents (Puren,

2001b, 2001c, 2001d, 2002, 2003). David et Abry, en s’inspirant des propositions de Puren, fournissent le tableau suivant (Tableau 2.3) afin de récapituler en quoi consiste la variation :

Tableau 2.3

Domaines de Variation

Variation du contenu de la tâche	Proposer des exercices différents, des travaux de difficultés différentes.
Variation de l'amplitude de la tâche	Proposer des exercices à plusieurs niveaux et des travaux de longueur variable. Respecter les rythmes d'apprentissage.
Variation de la nature de la tâche	Adopter des démarches pédagogiques différentes en s'adaptant aux styles cognitifs des élèves : par exemple, accompagner les activités de plus d'images pour certains (profils visuels), faire élaborer des productions différentes en fonction de l'aisance à l'écrit et des besoins : argumentation et lettres pour les élèves qui préparent le DELF.
Variation de la nature des aides	Guidage plus ou moins important. Mobilisation sur la tâche, aide à la compréhension de la consigne, à la compréhension. Mise en place d'outils d'aide (fichiers, cahier d'aide, tableau, dessin). Installation d'un tutorat entre pairs.

Source : David & Abry, 2018, p. 32-33.

En ce qui concerne la différenciation, selon Puren (2001b, 2001c, 2001d, 2002, 2003), « seule ‘différenciation simultanée’ oblige l’enseignant à déplacer la centration sur ses élèves, puisqu’il va devoir se poser lui-même et en contexte la question des critères de différenciation » (2001d, p. 2). Parce qu’avant tout, elle offre l’occasion à l’apprenant de décider l’ordre des activités à réaliser selon ses besoins et à sa manière. En guise d’exemple, certains peuvent opter pour une grammaire déductive, alors que d’autres une grammaire inductive (idem.). En dernier lieu, à partir de ses observations, Puren précise que la différenciation et la variation se combinent lors d’une même séquence, en effet « la variation permet de diversifier les pratiques d’enseignement et d’apprentissage tout en maintenant la dimension commune indispensable à la poursuite de l’enseignement collectif » (idem.).

Par ailleurs, puisque la langue visée constitue à la fois l'objet et l'outil d'apprentissage, le support à exploiter représente un paramètre essentiel de classe de langue. Face aux différents niveaux de maîtrise dans la classe, seul le recours au manuel se révèle impertinent, car ce dernier est en général conçu en fonction d'un niveau visé. Dès lors, la didactisation des supports afin de différencier ses cours est une pratique enseignante primordiale. À cette fin, David (2018) et David et Abry (2018) préconise de suivre les démarches suivantes.

1. Didactisation des supports variés qui consiste à proposer simultanément une tâche différente adaptée à chaque niveau ou à proposer simultanément pour un même objectif des supports différents selon les différents niveaux ;
2. Didactisation d'un même support qui s'opère, soit dans la logique de simplification, soit de complexification en fonction de trois critères de difficultés : Forme (longueur, accompagnement de supports visuels, paragraphes sécables...), Langue cible (lexique accessible, propositions indépendantes ou relatives, organisation textuelle...), Informations (grand public ou public spécifique, des marqueurs culturelles...). Ces critères sont employés à la fois dans le but de choisir le support à exploiter et de formuler les consignes et les exercices (QCM, vrai-faux, questions ouvertes...) en fonction de niveaux variés.

Pour ce qui est des modalités de travail, les auteures rappellent quatre types de regroupement dans une classe multiniveaux, qui sont à alterner en fonction des objectifs d'apprentissage et d'enseignement.

1. Regroupement en classe entière : Commencer et finir par des activités collectives pour le maintien de l'esprit classe ;
2. Travail en petits groupes : Il s'agit des groupes de niveaux homogènes ou proches (pour les exercices de compréhension, découvrir un point grammatical, se corriger...) ou des groupes de niveaux hétérogènes (pour préparer à la vie en immersion, encourager le tutorat...) ;
3. Travail de binômes de niveaux différents (tutorat) ;
4. Travail individuel (développer des stratégies, s'autoévaluer, améliorer ses productions...).

Pour finir, David et Abry (2018), en plus des évaluations diagnostiques et formatives (mentionnées en détail en haut), suggèrent deux manières de différencier les processus

d'évaluation sommative : soit l'enseignant adopte le niveau d'un même support (en variant les consignes, proposer des aides, limiter ou rallonger le nombre d'écoutes, etc.) ; soit il propose des évaluations différentes par compétences et/ ou objectifs en fonction des travaux effectués en sous-groupes.

Notre cadre théorique s'appuiera désormais sur la compétence de CE en langue étrangère, qui constitue le deuxième volet de la recherche.

2.2 Compréhension Écrite en Langue Étrangère

Passionnantes pour certains, parfois complexes et anxiogènes pour d'autres, la CE en langue étrangère a sa place parmi les grandes préoccupations de l'apprenant de langue. Longtemps associée à la notion de « littératie », la CE est produite d'un processus assez complexe où plusieurs paramètres se mettent en jeu et dont le déroulement et le résultat peuvent varier largement d'une personne à l'autre. Du fait qu'elle s'acquiert de manière consciente et relativement tard par rapport aux compétences orales, cette compétence présente, en un sens, un défi auquel on est censés faire face à l'âge précoce : aller vers le code écrit en vue d'en construire son propre langage en alimentant en même temps son bagage intellectuel et socioculturel. Quant à l'apprentissage des langues étrangères, le processus devient effectivement encore plus complexe. Car il « résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle [...], et du développement des compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à » (Cuq & Gruca, 2011, p. 166) cette langue. Avant d'étudier en détail la complexité de ce processus, citons quelques définitions de la 'compréhension' et de la 'compréhension écrite'.

2.2.1 Qu'est-ce que la compréhension et la compréhension écrite ?

Être humain est en permanence confronté à des informations qui se présentent en différents formats et auxquelles il cherche à attribuer une signification. Le processus de traitement d'une nouvelle information n'est pas toujours résultat d'une attention volontaire, en effet il repose aussi sur des automatismes et se déroule inconsciemment. Fayol et Gaonac'h définit ce processus de manière suivante :

« Elle consiste à intégrer les informations provenant de divers sources, externes-sensorielles, sociales-et internes-nos connaissances antérieures-nos attitudes-nos réactions émotionnelles, afin de constituer des représentations du monde (incluant des représentations de nous-même) nous permettant d'interpréter ce qui est advenu et de modifier nos actions, savoirs, savoir-

faire et croyances en vue de nous assurer la meilleure adaptation possible au monde environnant et à son évolution » (2003, p. 5).

Cette définition nous conduit à considérer que l'acte de comprendre a en effet une fonction adaptative qui incite l'être humain à chercher du sens dans les signes linguistiques ou non linguistiques, en les reliant, comparant ou assimilant pour interpréter, anticiper ou rajuster les choses correctement. Quant à la CE, elle a à priori la fonction d'intégration dans une société civilisée et d'accès à une (ou des) culture(s) collective(s), tout en favorisant un épanouissement personnel. Il s'agit encore une fois d'un processus cognitif qui intègre la perception et la reconnaissance d'une série de signes graphiques, l'établissement des liens sémantiques, la mise en relation des idées en s'appuyant sur ses expériences du monde et représentations préalables (qui peuvent être d'ordre conceptuelles ou imaginaires) (Cicurel, 1991 ; Conseil de l'Europe, 2005 ; Fayol & Gaonac'h, 2003 ; Grabe & Stoller, 2002 ; Riquois, 2019 ; Schmitt & Viala, 2012). Selon Riquois (2019), cette compétence mobilise chez le lecteur trois types de connaissances, à savoir celles, déclaratives (identifier le texte et son contenu) ; celles, procédurales (savoir utiliser ses connaissances langagières pour décoder le message) et celles, contextuelles (savoir recourir aux stratégies adéquates afin de s'adapter à la situation de lecture selon les exigences du contexte). Il est à souligner que le traitement des nouvelles informations exige une articulation fluente entre cet ensemble de mécanismes, et une opération de construction qui s'effectue de manière continue, par mise au point ininterrompu de l'interprétation tout au long de la lecture (Fayol & Gaonac'h, 2003 ; Gaonac'h, 2003). Fayol & Gaonac'h (2003) soulignent aussi que la réussite et la poursuite de l'activité de compréhension reposent sur une tension entre trois niveaux de traitement : traitement local (s'appuyer sur des éléments immédiatement présents comme images, mots ou événements) ; traitement global (qui intègre le maintien en mémoire et l'enrichissement progressif du modèle mental de façon à assurer une cohérence) ; traitement de compatibilité (qui consiste à évaluer la compatibilité entre les données issues des deux premiers). En cas d'incompatibilité, le lecteur décide soit de revenir en arrière pour vérifier, soit de réengager les traitements en cours afin de faciliter l'intégration en temps réel (idem.).

Quant à la compréhension en langue étrangère, il est évident que ce processus mental devient plus complexe, notamment lorsque les spécificités du code écrit de la langue cible présentent d'importantes divergences par rapport à celles de la langue maternelle

(désormais, LM). Selon Grabe et Stoller (2002). Ces différences peuvent s'identifier dans les catégories suivantes :

- A. Différences linguistiques et de traitement cognitif (différences linguistiques - morphologie, orthographe, relation graphème - phonème, transparence des mots, etc.- entre les deux langues ; posséder préalablement un nombre de connaissances lexicales et grammaticales lors de l'entrée à lire en LM et absence ou présence très faible de ces connaissances à l'initiation à la lecture en LE ; initier à lire en LE avec des compétences de littératie préalablement acquise en LM ; etc.)
- B. Différences liées au parcours personnels et aux expériences chez les lecteurs en LM et LE (compétences de lecture de niveaux variés, en LM et LE, différents degrés de motivation ; ressources disponibles dans les deux langues, etc.)
- C. Différences socioculturelles et institutionnelles influant sur le développement de la CE en LM et LE (niveau de littératie dans les deux cultures ; valeur attribuée à la lecture ; différents moyens d'organiser les discours et les textes ; attentes et objectifs institutionnelles, etc.)

Cela nous démontre que dans l'enseignement de la CE en LE, se révèlent des profils d'apprenants très variés dont la plupart peuvent résulter de leur langue et culture d'origine. À cette hétérogénéité s'ajoutent les différences liées au modèle de lecture adopté par l'apprenant, qui seront étudiées dans les lignes suivantes.

2.2.2 Modèles de lecture

Parallèlement aux études ayant pour objectif de décrire le fonctionnement du cerveau en situation d'apprentissage, divers modèles expliquant l'activité de compréhension ont vu le jour. Le modèle sémasiologique, autrement appelé 'du bas vers le haut', en est le premier. La compréhension étant conçue comme un processus mécanique, ce modèle affirme que le lecteur adopte une approche globaliste et automatique : il reconnaît respectivement les lettres, les syllabes et les mots et fait des découpages syntaxiques et structurelles pour accéder finalement au sens global du texte (Gaonac'h, 1991 ; Grabe & Stoller, 2002). Selon le modèle, tout le sens est codé et contenu dans le texte (Anderson, 1999 ; Cicurel, 1991). La lecture consiste de ce fait l'acte de décoder progressivement, niveau après niveau, les signes graphiques (Riquois, 2019) en suivant une démarche linéaire et avec peu d'appel à ses connaissances préalables (Grabe & Stoller, 2002). Selon

Riquois, ce modèle de lecture est fréquemment mis en œuvre par les lecteurs peu expérimentés, notamment par ceux qui sont débutants en LE (2019). L'auteure atteste que vu son caractère progressif, le modèle favorise une observation minutieuse des éléments, lors de laquelle le lecteur peut prendre son temps et avancer en toute sécurité. D'autre côté, un tel expérimenté (en LM ou LE) peut également y faire appel, lorsque la première lecture n'a pas été efficace pour saisir le sens ou le sens saisi n'est pas compatible avec ses connaissances préalables (Gaonac'h, 1991 ; Nuttall, 1998 ; Riquois, 2019). En l'occurrence, celui-ci opte pour revisiter les signes en s'appuyant sur les détails et rétablir si nécessaire d'autres liens intra textuels.

Le deuxième modèle généralement convoqué est celui 'du haut vers le bas', c'est-à-dire le modèle onomasiologique. Considérant la lecture comme un processus géré par les objectifs et les attentes du lecteur, le modèle engage ce dernier dans une dynamique active de formulation et vérification d'hypothèses (Cuq & Gruca, 2011 ; Grabe & Stoller, 2002). Plus précisément, avant de se mettre à lire, le lecteur élabore des hypothèses sur le contenu du texte, tant au niveau global qu'au niveau plus restreint, à partir par exemple de son titre et de sa forme ; il lit ensuite la première ligne en anticipant en même temps la suite et continue son activité afin de valider, démentir, compléter ou modifier ses hypothèses du départ (Riquois, 2019). Nul besoin de constater que ce processus construction/vérification d'hypothèses ne va pas de soi mais nécessite de mobiliser des connaissances préalables de différents ordres. Selon Anderson (1999) et Cuq et Gruca (2011), ces connaissances incluent toute sorte d'expériences du monde (scolaires ou extrascolaires) : connaissance du référent, des règles sociolinguistiques et discursives, savoir comment s'organisent rhétoriquement les textes et comment fonctionnent sa LM et sa langue cible, etc. Elles jouent un rôle déterminant lors du processus de compréhension, en effet, c'est à partir de ces points de repères que le lecteur va construire la signification du texte. Concrètement, ces outils « interviennent directement pour indiquer le sens d'un mot, d'une phrase ou du texte entier [...] [et] permettent d'identifier les éléments nouveaux, de proposer des interprétations, de traiter l'information avec efficacité » (Riquois, 2019, p. 18-19). La réussite de la compréhension est alors conditionnée par une relation de proximité : plus la connaissance du monde du lecteur est proche de celles évoquées dans le texte, mieux le sens sera restitué.

Or, bien que ce deuxième modèle mobilise les compétences de haut niveau telles qu'inférence ou interprétation, il n'est nullement possible d'affirmer qu'il est supérieur au premier (Cuq & Gruca, 2011). En effet, les traitements sémasiologiques (bas-haut) peuvent tout aussi bien contribuer à l'ensemble du système (Gaonac'h, 1991), d'autant que le lecteur se construit des idées en adoptant une perspective ascendante et les traite et combine avec les idées clés émergées de la perspective descendante afin de confirmer certaines prédictions ou inférences (Nuttall, 1998). De manière semblable, les hypothèses élaborées au niveau sémantique ou syntaxique peuvent permettre par exemple l'identification d'un mot (Riquois, 2019). Cette idée d'interaction entre les différents niveaux est à l'origine d'un troisième modèle de lecture qu'est le 'modèle interactif'. Proposant la description la plus exhaustive du processus de CE, le modèle implique la convergence des éléments de deux modèles, car une lecture fluide repose à la fois sur les compétences de décodage et d'interprétation à partir de tout ce qui est à la disposition du lecteur (Anderson, 1991 ; Cicurel, 1991 ; Gaonac'h, 1991). En d'autres termes, en s'appuyant sur diverses sources d'information et un va-et-vient entre le texte et ses connaissances linguistiques, pragmatiques et culturelles, le lecteur conçoit en permanence un réseau de signification (Riquois, 2019). Pour ce qui est d'une lecture en langue étrangère, le niveau de maîtrise en CE, les compétences lectorales générales, les situations de lecture proposées par l'enseignant, le niveau de difficulté du support écrit sont autant de facteurs qui jouent dans le choix d'utilisation de l'un ou de l'autre de ces modèles. Dès lors, il est essentiel de concevoir des situations de lecture en suivant cette approche interactive, dans lesquelles les apprenants s'entraînent à se servir des deux modèles, de manière consciente et efficace. D'où, d'ailleurs, l'intérêt de l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

En outre, Giasson (2004) met en avant que la réussite de l'activité de compréhension en classe dépende de l'imbrication des trois variables du modèle interactif, à savoir le lecteur, le texte et le contexte qui intègrent les composants suivants :

1. Lecteur : Étant la variable la plus complexe du modèle, celui-ci entreprend la tâche de lecture en mettant en œuvre ses structures cognitives (connaissances sur la langue et connaissances sur le monde) et affectives (intérêt et attitude face au texte, capacité à prendre des risques, concept de soi comme en tant que lecteur, concept de soi en général, etc.). L'auteure, en s'inspirant de la classification

développée par Irwin (1986), décrit les composantes du processus de lecture comme suit : (a) microprocessus (accéder à l'information contenue dans une phrase), (b) processus d'intégration (établir des liens entre les propositions ou les phrases), (c) macroprocessus (identifier les idées principales pour en faire ensuite un tout cohérent), (d) processus d'élaboration (inférer, prédire, raisonner, donner une réponse affective, etc.), (e) processus métacognitifs (s'ajuster au texte et à la situation en gérant la compréhension).

2. Texte : La structure et le contenu du texte ainsi que l'intention de l'auteur par rapport au lecteur conditionne l'activité lectorale.
3. Contexte : Correspondant aux conditions où se trouve le lecteur lors de son contact avec le texte (avec ses connaissances et ses processus), le contexte fait référence à trois domaines : contexte psychologique (niveau de motivation, motivation intrinsèque ou extrinsèque), contexte social (interactions entre lecteurs, pairs, situations de lecture individuelle ou guidée) et contexte physique (conditions matérielles comme temps disponible, confort de la position du lecteur, etc.)

En définitive, comme le souligne Riquois, « dès qu'il y a lecture, il y a production de sens quel qu'il soit » (2019, p. 71). Et évidemment, chaque production est de nature personnelle, car le processus de lecture repose d'ailleurs sur une série d'opérations déclenchées chez le lecteur sur le plan mental, affectif et interprétatif (connaissances préalables, traitements cognitifs mobilisés, émotions, attitude, préférences, sensibilité, etc.). Dès lors, le développement de cette compétence nécessite de prendre en considération les aspects subjectifs de l'activité de lecture et de proposer aux apprenants des pistes d'apprentissages personnels.

2.2.3 Évolution de l'enseignement de la compréhension écrite à travers les approches méthodologiques

Vu que l'acquisition des compétences de lecture en LE ne vont pas de soi, mais nécessite un travail à long terme et méticuleusement planifié, les pratiques pédagogiques visant leur développement méritent une attention particulière. Afin de voir où l'on est actuellement en apprentissage de l'écrit et comment s'organiser une activité en fonction des préconisations de la PD, nous traiterons brièvement l'évolution méthodologique de

l'enseignement des langues étrangères, en nous basant plus particulièrement, sur l'intérêt accordé à l'apprentissage de la lecture.

2.2.3.1 Méthode traditionnelle

En prenant appui sur les intérêts intellectuels tels que « culture cultivée », « culture humaniste », « histoire littéraire », etc., la Méthode Traditionnelle (désormais, MT) insiste sur la maîtrise de l'écrit littéraire à travers de grands ouvrages (Cuq & Gruca, 2011 ; Tagliante, 2006). Ces derniers, employés dans le but de présenter « le bon usage » de la langue, deviennent ainsi les supports privilégiés, d'autant plus qu'« il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel » (Cuq & Gruca, 2011, p. 255-256). Les entraînements se font en général sous forme des exercices de version-thème et de manière très analytique : il s'agit d'abord de l'oralisation du texte, du travail des points grammaticaux et lexicaux pour arriver ensuite aux exercices de traduction phrase par phrase en LM (Robert et al., 2011). Du fait que les cours de langue sont conçus à partir des documents choisis par l'enseignant et de manière aléatoire, aucune progression préétablie n'est alors en question. Il en est de même pour les exercices d'expression qui comprennent, en grand partie, des pratiques d'imitation des textes modèles ou de reproduction des expressions travaillées sans cadre narratif ou pragmatique.

Bien qu'elle réponde aux exigences de son époque, la MT s'est faite beaucoup critiquée en raison de ses contraintes pédagogiques trop centrées sur l'écrit et a cédé finalement le pas à la méthode suivante qui, à son tour, privilégiera la langue orale.

2.2.3.2 Méthode directe

S'opposant à l'idée de la priorité accordée à l'écrit par rapport à l'oral et aux exercices de thème-version, la Méthode Directe (désormais, MD) développe l'idée d'introduire la langue sans avoir recours à la traduction. C'est-à-dire que « au lieu d'établir dans l'esprit de l'élève, [...], un réseau d'équivalences entre langue étrangère et langue maternelle [...], la méthode directe recherche un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles. » (idem., p. 85) et suggère donc de « s'imprégner de la langue comme lors de l'acquisition de leur langue maternelle » (Riquois, 2019, p. 129). Les cours de langue dans le cadre de cette méthode consistent

alors en l'interprétation des énoncés de l'enseignant à l'aide des objets illustrés et la systématisation des points grammaticaux et lexicaux en suivant une démarche implicite. Et, contrairement à la méthode précédente, la MD préconise une idée de progression : « les explications lexicales, du plus concret au plus abstrait, se fonde en langue cible, [...] » (Tagliante, 2006, p. 50) et l'étude de la prononciation « repose sur une démarche analytique (d'abord les phonèmes puis la syllabe, le mot, le groupe de mots, etc. pour arriver au rythme et à l'intonation) » (Cuq & Gruca, 2011, p. 257).

Quant à la place de l'écrit dans la classe, elle se trouve assez réduite, du fait de l'accent mis sur l'acquisition de l'oral. Plus précisément, la langue écrite n'intervient que lors des exercices de fixation sous forme d'« oral scripturé » ou alors des exercices de dictée ou comme un déclencheur d'activité orale (Defays & Deltour, 2003). Dans les deux cas, l'écrit ne constitue pas une fin en soi, mais un moyen pour accéder de manière directe à la forme orale de la langue.

2.2.3.3 Méthode audio-orale

En se basant à la fois sur le béhaviorisme et le structuralisme, la Méthode Audio-orale se caractérise par l'introduction des nouvelles technologies dans les cours de langue au service de la maîtrise des formes syntaxiques : en grandes lignes, elle intègre « la présentation dans un dialogue ou d'une structure grammaticale, la répétition et la mémorisation et pour finir l'introduction des exercices structuraux. » (Tagliante, 2006, p. 51).

Comme c'était le cas dans la MD, la priorité est accordée à la langue orale : « nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la production et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs » (Cuq & Gruca, 2011). En fait, les supports des nouvelles technologies (magnétophones, laboratoires de langue, etc.) ne sont pas mis en service dans le but de développer les compétences de compréhension et d'expression des apprenants, mais plutôt afin qu'ils acquièrent un certain degré d'automatisme en emploi et réemploi des formes syntaxiques. Pour ce qui est de l'écrit, il reste toujours au second plan par rapport à l'oral, « l'apprentissage de l'écrit se limite souvent à la lecture de dialogues et à des dictées reprenant des formes apprises à l'oral » (Defays & Deltour, 2003, p. 228). En d'autres mots, les pratiques dans la langue écrite sont destinées au renforcement des structures à l'oral et ne constituent toujours pas un objectif en soi.

2.2.3.4 Méthode structuro-globale audio-visuelle

Cette méthode se distingue des précédentes notamment par sa conception de langue, cette dernière étant considérée avant tout comme un moyen d'expression et de communication qui se réalise tout aussi par des moyens verbaux que non verbaux (Cuq & Gruca, 2011). De ce fait, les cours de langue conçus selon la Méthode Structuro-globale audio-visuelle (désormais, SGAV), conçus de manière à apprendre la 'parole en situation', vise la maîtrise de tous les facteurs qui interviennent lors des conversations quotidiennes. Le SGAV se base ainsi sur ces deux principes :

- « le structuro-global : pour permettre l'apprentissage, il faut « structurer globalement » l'apprenant, en lui apportant à la fois des éléments linguistiques et des éléments non-linguistique telles que le rythme, l'intonation, les gestes et les mimiques ;
- l'audiovisuel : il faut présenter simultanément l'audio, donc le son, en l'associant au visuel, donc à une image afin de faciliter la compréhension des messages. L'image sera donc codée en fonction du message présenté » (Tagliante, 2006, p. 51).

Comme dans la méthode précédente, la langue écrite n'est pas toujours située au centre des intérêts de la Méthode SGAV ; en effet, elle « n'est considérée que comme un dérivé de l'oral ; son apprentissage est donc différé afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction » (Cuq & Gruca, 2011, p. 262). Une fois encore, le recours à l'écrit n'a pas pour fonction de développer cette compétence, mais plutôt de supporter l'entraînement des structures à l'oral. Rappelons qu'il faudra attendre l'arrivée de l'approche communicative pour que l'écrit devienne une fin pédagogique et se travaille en tant qu'une compétence à part.

2.2.3.5 Approche communicative

Reposant sur le principe selon lequel l'apprentissage est à viser à répondre aux besoins communicatifs de l'apprenant, l'Approche Communicative (désormais, AC) préconise une pédagogie mettant d'abord l'accent sur l'aspect communicatif et pragmatique de la langue. Vu que la communication est donc à la fois le moyen et la fin de l'apprentissage, cette approche encourage la multiplication des échanges (directes et indirectes, réels et virtuels, avec le monde cible et dans la classe, etc.) à travers des jeux de rôles et autres simulations pour varier, dans la mesure du possible, les situations de communication (Defays & Deltour, 2003). Force est de constater qu'avec cette approche, la notion de compétence a fait son entrée (Riquois, 2019) et l'écrit qui était longtemps négligé et servi

comme un auxiliaire à l'oral est finalement considéré comme une compétence à part. De ce fait, l'enseignement des langues étrangères se préoccupe désormais d'équilibrer les deux compétences de manière que l'apprenant communique efficacement dans les situations de communication quotidienne. La nécessité d'exposer les caractéristiques du discours quotidien introduit une nouvelle notion dans le champ didactique des langues, qu'est le document authentique. Ces outils qui ne sont pas à l'origine destinés à des usages pédagogiques conduisent à une communication et familiarisation plus directe avec la culture visée (Defays & Deltour, 2003 ; Riquois, 2019) et dont « la diversité n'a d'égale que la richesse du monde réel : affiches, brochures, sondages, tracts, articles de presse, correspondances personnelles ou professionnelles [...] etc. » (Tagliante, 2006, p. 57-58). La finalité étant de faire développer un réel savoir-lire chez l'apprenant et de l'entraîner à agir comme un natif dans la culture cible, ces outils permettent considérablement de reproduire des situations de lecture en classe aussi proches que possible de la vie réelle (Gaonac'h, 1991 ; Nuttall, 1998 ; Riquois, 2019). Ainsi, l'apprenant se trouve inscrit « dans une position de locuteur identique à celle que le producteur du document a imaginé » (idem., 173). L'exploitation de ces outils produit également des effets importants sur le plan affectif. Être exposé aux discours authentiques peut constituer en soi un facteur motivant et engageant, d'autant plus qu'ils renforcent sa confiance en soi, en évoquant l'envie d'avancer ses lectures (Cuq & Gruca, 2011 ; Defays & Deltour, 2003 ; Nuttall, 1998 ; Tagliante, 2006).

Une autre nouveauté est celle de l'introduction de l'approche globale dans les activités langagières. Étant en relation étroite avec la psychologie cognitive (qui insiste sur activer et mobiliser les schèmes mentaux) et les théories de l'énonciation et de la pragmatique (mettant en avant l'aspect communicatif et l'usage du langage en contexte), cette approche comporte un certain nombre de principes de base que Cicurel expose comme suit (1991, p. 15) :

- Initier avec un exercice d'observation du support écrit (par exemple sa typographie ou éléments visuels) afin que l'apprenant se familiarise avec le texte et en repère le type et l'organisation ;
- Dégager les déictiques (destinateur, destinataire, lieu et moment d'énonciation et acte de langage visé, etc.), les mots clés et les articulateurs (anaphores, parasynonymes, marques de discours, etc.) ;

- Amener les apprenants à trouver des liens entre leurs connaissances antérieures du monde et les références citées dans le texte afin de réduire progressivement les risques d'incompréhension ;
- Donner des consignes de lecture de manière à rendre actif l'apprenant et à le guider lors de sa construction de compréhension.

Ces quatre principes constituent aujourd'hui la base sur laquelle on prend l'appui pour le choix, la conception et la progression des activités de lecture à accomplir. Elles varient comme suit (Cuq & Gruca, 2011) :

1. Activité de prélecture : formuler des hypothèses, mobiliser les connaissances préalables, créer un horizon d'attente ;
2. Activité d'observation du texte : faire une lecture balayage, anticiper le contenu et élaborer des hypothèses plus fines ;
3. Activité de lecture silencieuse : lecture guidée par une ou plusieurs consignes pour une compréhension approfondie du texte dans sa totalité ;
4. Activité post-lecture : réagir par rapport aux informations délivrées, sous forme de discussion ou commentaire afin d'élargir les connaissances de départ.

Cette approche vise ainsi à transférer dans une autre langue ses habitudes et stratégies de lecture possédées en langue maternelle (idem.) dans la mesure où l'apprenant développe petit à petit l'habitude de se servir de l'environnement du texte, d'adopter un type de lecture adéquat, de formuler des hypothèses, d'envisager le texte dans sa globalité avant de décider s'il va le lire ou pas ou d'entrer dans le détail, comme le fait d'ailleurs un lecteur natif.

Tel que mentionné en haut, l'AC est également marquée par l'introduction des 'stratégies d'apprentissage', d'autant plus que la finalité de l'approche consiste à 'apprendre à apprendre'. Pour ce qui est du développement de la CE, il va sans dire qu'un grand intérêt est accordé à l'apprentissage des stratégies de lecture qui se définissent comme « des mécanismes compensatoires qui sont sollicités lorsque la lecture ne peut se poursuivre sans y avoir recours » (Riquois, 2019, p. 94). Dès lors, les apprentissages de lecture s'organisent autour de deux enjeux principaux conjoints : accéder aux nouvelles informations délivrées dans le texte et mener des réflexions sur les stratégies qui le rendent possible. Un lecteur stratégique est capable de mieux s'intégrer à une nouvelle situation de lecture car il possède un bagage de stratégies variées et adaptées, anticipe

correctement les nécessités qui vont se présenter lors de la lecture, et réagit efficacement en cas de difficulté ou de tension, tout en adoptant une posture ouverte et flexible (Cyr, 1998 ; Defays & Deltour, 2003 ; Grabe & Stoller, 2002 ; Nuttall, 1998 ; Riquois, 2019). Du fait que la compétence à lire s’acquiert majoritairement en LM, certaines stratégies de lecture sont déjà présentes chez l’apprenant et les cours de CE visent à les transférer dans la langue cible. Cet objectif nécessite un enseignement explicite des stratégies qui implique à la fois un réel engagement cognitif et métacognitif de l’apprenant et l’accompagnement de l’enseignant qui agira en tant que médiateur (Chamot & O’malley, 1994 ; Cuq & Gruca, 2011 ; Riquois, 2019). L’étape suivante sera consacrée à l’introduction et l’automatisation de nouvelles stratégies. Pour ce faire, il est suggéré de respecter les contraintes suivantes (Cicurel, 1991 ; Goigoux, 2003 ; Rémond, 2003 ; Riquois, 2019) :

- Faire coïncider dans les interventions les objectifs de lecture, les caractéristiques propres au texte ainsi que les stratégies de lecture (un programme télé demande par exemple une lecture sélective alors qu’un flyer un balayage) ;
- Faire prendre conscience aux apprenants de l’utilité des stratégies étudiées via des tâches complexes au niveau adapté et ce à plusieurs reprises ;
- Encourager et guider l’utilisation de la stratégie via des pratiques d’étayage telles que corrections, vérifications, explications, etc. ;
- Étudier les stratégies en situations de lecture diversifiées et proches de la vie authentique pour que les apprenants les réinvestissent de manière automatique ;
- Faire appel aux autres connaissances préalables (déclaratives, procédurales, conditionnelle) en rendant les apprenants conscients de cette articulation (ce qui consiste à la mise en œuvre de trois activités : planification, auto-évaluation ou vérification, régulation ou ajustement).

Ces concepts innovateurs de l’approche communicative sont (entièrement ou en partie) présents dans les pratiques de l’enseignement de langue actuelles, et ses postulats en CE constituent les origines des pratiques de la PA, la plus récente approche.

2.2.3.6 Perspective actionnelle

Comme précisé récemment, la Perspective Actionnelle (désormais, PA) s’inscrit dans la continuité de l’AC en réinvestissant certaines notions de cette dernière (prise en compte des besoins langagiers et de la culture d’origine, parole en situation, authenticité des

échanges, évaluation formative, grammaire déductive, suivi d'une progression générale, etc.) (Barthélemy, 2007 ; Bourguignon, 2010 ; Cuq & Gruca, 2011 ; Robert et al., 2011 ; Tagliante, 2006). Basée sur la finalité d'intégrer les apprenants dans la vie communautaire, la PA introduit la notion de 'apprendre en action' qui consiste à réaliser une série de tâches (langagières ou non) en s'engageant dans un collectif et autour d'un objectif commun. Pour ce qui est de la CE, elle suggère d'insérer les apprenants dans des situations de lecture très variées en fonction de leurs besoins et niveaux et à travers des supports authentiques. Les apprenants sont invités à mobiliser cette compétence tout en réalisant des pratiques médiatives. Dans le volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018), ces pratiques sont définies comme un « processus social et culturel qui consiste à créer les conditions pour communiquer et coopérer, faire face à des situations délicates et des tensions éventuelles et les désamorcer avec succès » et englobent trois types d'activités qui sont inséparables les uns des autres. D'après cet ouvrage, il s'agit de

1. Médiation de textes qui implique la transmission d'un contenu à un autre qui n'aurait pas accédé à la compréhension de ce contenu en raison de divers obstacles (linguistiques, culturels, techniques...). En l'occurrence, l'apprenant a recours à des pratiques comme traduire, résumer, expliquer des données (graphiques, diagrammes, tableaux...) ou réagir à l'égard d'un texte littéraire ou créatif. Cette compétence s'exprime par exemple au niveau B1 comme suit : l'apprenant peut « *décrire avec des phrases simples (en langue B) les faits importants présentés dans des visuels portant sur des sujets familiers (par ex un graphique de base) (avec le texte en langue B)* » (p. 113) ;
2. Médiation de concepts qui se réfère à la promotion et au maintien des dynamiques coopératives dans la visée de coconstruire le sens. L'un des descripteurs correspondant au niveau B1 s'inscrit dans l'acte de « *répéter en partie ce que quelqu'un a dit pour s'assurer d'une mutuelle compréhension et aider à préserver le développement des idées* » (p. 125) ;
3. Médiation de la communication qui renvoie au processus qui façonne une communication réussie entre les interactants possédant des perspectives éventuellement variées (sur le plan socioculturel, sociolinguistique ou intellectuel). Elle procède d'initiatives pour intervenir dans des situations délicates et des désaccords en adoptant une attitude diplomatique et négociatrice.

À titre d'exemple, citons ce descripteur de médiation de la communication correspondant au niveau B1 : l'apprenant « *peut demander aux parties en désaccord d'expliquer leur point de vue et peut répondre brièvement à ces explications, à condition que le sujet lui soit familier et que les interlocuteurs parlent clairement* » (p. 131).

Il incombe alors à l'apprenant de langue, désormais défini comme acteur social, d'interagir avec les autres en prenant en compte ses responsabilités et de s'adapter ainsi à la culture d'apprentissage collectif. La compétence de CE est alors mobilisée conjointement avec d'autres compétences langagières et qui conduit l'apprenant à mettre en œuvre ses compétences à la fois avec et pour tous.

2.2.4 Comment la Pédagogie différenciée peut-elle répondre aux exigences d'un cours de compréhension écrite dans une perspective actionnelle ?

Nous avons précisé en haut que la PD et la PA présentent des convergences importantes dans plusieurs domaines et la CE selon cette perspective ne fait nulle exception. Différencier peut être un choix d'approche pertinent en faveur du développement de cette compétence, car comme le soulignent Grabe et Stoller (2002), il n'existe pas de modèle unique et prédéfini illustrant comment adapter son enseignement à tous les contextes et aucune approche 'de taille unique' ne peut donc être suggérée. La première étape serait alors de mettre en relief la diversité des apprenants en termes de choix de lecture et de niveau de maîtrise en CE. Car la visée de répondre aux besoins communicatifs nécessite à priori d'identifier et de prendre en compte des situations et choix de lecture dans lesquelles ils s'intègrent dans la vie (extra/) scolaire. Évidemment, cette nécessité fera appel à l'introduction des textes et tâches authentiques dont l'exécution ait du sens et présente un vrai enjeu communicatif pour les apprenants, parce qu'elles « tendent à rapprocher la lecture en classe de la lecture en situation dite naturelle » (Cicurel, 1991, p. 19). Cette perspective va de pair avec celle de la PD. En plus, puisque les apprenants peuvent varier grandement en termes de niveaux de maîtrise en CE, ces derniers sont aussi censés être pris en compte. Les préconisations de la PD incluent une évaluation diagnostique afin de déterminer la ZDP de chacun selon laquelle sont à établir les pratiques d'étayage. Les paramètres mentionnés jusqu'ici se concordent avec les 3 critères développés par Nuttall (1998) selon qui les activités de CE sont à concevoir en considérant

1. Adéquation du contenu (identifier les choix des apprenants, choisir des textes qui leur parlent personnellement)
2. Exploitabilité du contenu (reproduire des situations de lecture existant dans la vie réelle, intégrer des stratégies d'apprentissages adaptées, proposer au fur et à mesure des textes plus longues)
3. Lisibilité du contenu (niveau de difficulté adapté en termes du vocabulaire employé ainsi que des structures syntaxiques et textuelles).

Par ailleurs, les lectures collectives correspondent aux principes de l'approche interactive car, comme le rappelle Cicurel, l'interaction est aussi à s'établir entre les lecteurs et la signification du texte naîtra de la contribution de chacun (1991). De la même manière, Michinov souligne que « l'acte de comprendre n'est pas réductible au fonctionnement d'un système cognitif isolé, mais résulte des multiples interactions entre différents systèmes cognitifs » (2003, p. 233). Il est donc essentiel de tenir compte de la dimension sociale de la compréhension et de concevoir des dispositifs de manière à la mobiliser de manière pertinente, comme le suggère d'ailleurs la PD. De plus, il est souligné par Marcant (2018) et Nuttall (1998) que toute activité de lecture collective est un lieu de décentrement qui conduit à apprendre à 'penser avec et par autrui' et permet d'arriver par conséquent à une meilleure interprétation. Plus précisément, la confrontation de différents points de vue crée un conflit sociocognitif, ce qui est progressif selon Michinov(2003) car cette décentration favorise la prise en conscience de l'existence d'autres réponses possibles, et des informations supplémentaires par rapport aux autres permettent d'élaborer une nouvelle réponse supérieure aux précédentes.

Il est à rajouter que l'opportunité d'avancer à la mesure de ses capacités en CE, les tâches significatives et porteuses de défi et l'engagement des apprenants dans des lectures collectives présentent des atouts considérables sur le plan d'affectivité. Comme rappellent Grabe et Stoller (2002), Nuttall (1998) et Riquois (2019), la motivation, l'intérêt et la confiance en soi sont autant de facteurs qui déterminent la réussite de l'acte de compréhension et l'attitude envers cette activité langagière. Plus précisément, la valorisation de leurs centres d'intérêt en lecture et l'adaptation des supports à leur niveau de maîtrise donne aux apprenants une raison valable pour s'engager car l'activité est à priori intéressante et accessible, et son identité en tant que lecteur et apprenant est respectée et valorisée. Les lectures significatives jouent aussi un rôle primordial dans

l'acquisition de l'autonomie, en effet ceux-ci peuvent avoir plus de confiance et d'envie pour progresser cette compétence et s'intégrer davantage dans la culture cible.

Les activités de lecture collectives peuvent aussi contribuer à l'atmosphère sereine du cours de CE. La pratique régulière de différents types de médiation favorise à priori la libération de la parole : les apprenants se sentent à l'aise et en sécurité car ils voient que leur contribution est tout aussi valable et même encouragée. La confrontation des différentes interprétations, en plus du progrès cognitif, favorise également le développement ou renforcement des émotions et attitudes positives telles qu'empathie, respect mutuel, ouverture d'esprit, estime de soi, responsabilité personnelle et collective, qui constituent d'ailleurs les valeurs largement partagées à la fois en PA et PD.

2.3 Recherches Effectuées

Au regard des études effectuées en différenciation pédagogique, nous constatons qu'un nombre d'études portant sur la PD se concentrent sur l'enseignement primaire et l'éducation des groupes à besoins spécifiques. Une grande majorité se focalisent sur l'apprentissage des matières des sciences positives et visent à l'évaluation des effets du modèle sur la réussite, le niveau d'engagement et de motivation et des perceptions des apprenants ainsi que l'attitude et les perceptions des enseignants. Quant à l'apprentissage des langues étrangères, nous voyons que les études portent majoritairement sur l'enseignement de l'anglais langue étrangère ou seconde.

Selon les résultats d'une étude quasi-expérimentale, menée par Alavinia et Farhady (2012), un modèle différencié en fonction des styles d'apprentissage et des types d'intelligence a été mis en service pour l'apprentissage du vocabulaire et les chercheurs ont relevé le fait que le groupe expérimental a significativement mieux progressé par rapport au groupe témoin. Dans une autre étude, effectuée en Malaisie auprès des élèves de 16 ans, suivant des cours d'anglais langue seconde, Said (2019) a examiné l'impact de la PD sur l'attitude linguistique et la pensée critique des apprenants. En suivant une méthode mixte, il a réalisé des entretiens semi-structurés et collecté des données par prétest et post-test, dont les analyses ont démontré que les élèves avaient amélioré significativement leur attitudes linguistiques et compétences de pensée critique, en développant des perceptions positives et renforçant leur autonomie. Dans une étude semblable, Siddiqui et Alghamdi (2017) ont examiné les effets de la PD sur l'apprentissage de l'anglais langue étrangère des étudiants d'une université en Arabe

Saoudite. Dans cette recherche-action, un enseignement différencié a été mis en place via des supports adaptés et des regroupements flexibles et deux types de données ont été recueillies par prétest et post-test (auprès des étudiants) et un questionnaire (auprès des enseignants). D'après les résultats, les étudiants ont progressé de manière significative leur niveau langagière et les enseignants ont développé une perception favorable à l'efficacité du dispositif pour répondre à l'hétérogénéité. Galora Moya (2018), qui a examiné l'impact de la différenciation du contenu, du processus et du produit sur le développement des compétences de CE des étudiants inscrits dans un centre de langues, a constaté une amélioration significative dans les performances du groupe expérimental et observé un engagement accru lié aux modalités de travail variées. De façon comparable, Pourdana et Shahpouri (2017) ont recherché les impacts des tâches par palier sur les compétences de compréhension orale des apprenants iraniens ayant des niveaux variés et ont observé une amélioration significative de cette compétence grâce aux interventions. Cela dit, aucune corrélation significative entre les niveaux initiaux des apprenants et les performances obtenues n'a été constatée dans la recherche, cependant il a été également mis en évidence que les apprenants de niveau intermédiaire ont été les plus bénéficiaires du dispositif. Semblablement, Aliakbari et Haghighi (2014) ont repéré un effet positif significatif sur la CE de leur groupe expérimental, ayant suivi des cours différenciés selon le niveau, le processus et le produit et via des regroupements flexibles et des tâches par palier. Dans une autre recherche similaire, White et Vibulphol (2020) ont différencié les cours de CE dans une classe d'anglais langue étrangère multiniveau en Thaïlande afin d'explorer les impacts de l'apprentissage par palier. Selon les résultats, il est possible de constater que la mise en place a contribué significativement leur compréhension interprétative et compréhension critique, alors que les scores relatifs à la compréhension littérale n'ont pas montré de différence significative. Les résultats ont également mis en évidence que les soutiens d'enseignements variés et les contenus et les progressions adaptés aux différents niveaux ont renforcé la motivation des apprenants.

Dans une autre étude portant sur les effets de la PD sur l'acquisition d'une langue seconde (Malik et al., 2025), il a été révélé que la PD nécessite des stratégies pédagogiques afin d'assurer l'autonomie et la motivation, bien qu'elle favorise l'apprentissage actif, la motivation et la compréhension.

Sont également présentes des études portant sur les croyances et attitudes des enseignants à l'égard de l'idée et des pratiques de différenciation. Liang et Zou (2025) ont examiné par exemple le développement et l'efficacité de la mise en place d'une PD dans des écoles multiculturelles et mené une étude qualitative via des entretiens semi-structurés auprès des enseignants de diverses cultures. Les chercheurs ont conclu que la collaboration entre collègues, les stratégies éducatives et le développement professionnel continu sont des facteurs essentiels afin d'assurer un dispositif différencié efficace. La recherche de Zólyomi (2025) portant sur les croyances des enseignants de l'anglais langue étrangère quant à la PD a révélé que l'approche suscite un sentiment d'inefficacité et de la réticence chez les enseignants, même si ces derniers en reconnaissent la pertinence. Il a été également constaté la nécessité de mettre en œuvre des formations de développement professionnel continu.

Lorsque nous examinons les études effectuées en contexte turc, nous constatons qu'elles se rapportent aux mêmes thématiques, à savoir engagement, autonomie, motivation, efficacité sur les apprentissages et pratiques enseignantes. Selon les résultats de l'étude de Şaban et Mede (2022), effectuée auprès de 24 élèves de l'anglais langue étrangère, la PD contribue significativement à l'augmentation du niveau de motivation et d'autonomie aussi bien qu'à une meilleure réussite aux examens. De plus, tous les participants (élèves et enseignant) ont estimé que la mise en place constituait une approche efficace, engageante et favorable à l'apprentissage. Cependant, d'après les résultats de la recherche de Yavuz (2018), les cours d'anglais où ont été étudiés la grammaire, le vocabulaire et les compétences écrites et où le processus a été différencié avec des activités comme regroupement flexible, apprentissage par palier, apprentissage par rotation, etc., l'écart entre le niveau du groupe d'expérimentation et ceux du groupe de contrôle est présent en faveur du premier, mais ne s'avère pas statistiquement significatif. Cela dit, les participants considèrent la différenciation engageante, instructive et divertissante. Şaban (2020) a observé que les étudiants en classe de préparation d'anglais se montrent plus autonomes, motivés, engagés et développent une meilleure attitude envers la langue, comme Özer et Yılmaz (2018) qui ont révélé que les activités différenciées contribuent considérablement au développement de la confiance en soi en assurant une atmosphère sécurisante et ludique. En revanche, comparé aux apprenants du groupe de contrôle, ceux du groupe expérimental ne développent pas une attitude plus positive envers les cours de langue.

Quant à Şaban et Atay (2023), elles ont étudié les pratiques de différenciation de 51 enseignants, exerçants dans les programmes préparatoires d'anglais en Turquie, et ont mis en évidence que l'axe de différenciation le plus souvent pris en compte est celui de 'niveau de préparation des apprenants' et que 'l'environnement d'apprentissage' est différencié plus souvent que le contenu, le processus ou le produit. Les résultats démontrent également que les stratégies les plus souvent adoptées sont les suivantes : varier les formats de regroupement, proposer des matériels supplémentaires aux apprenants en difficulté d'apprentissage et les aider à faire leurs devoirs. Cela dit, proposer des textes variés, regrouper selon les intérêts et différencier la nature des tâches sont des stratégies les moins utilisées.

Parmi les études menées en Turquie, nous observons également celles qui traitent l'enseignement hybride ou à distance. À titre d'exemple, les résultats de la recherche-action menée par Güvenç (2021) relèvent que les apprenants de l'anglais langue étrangère ont des perceptions positives envers leur environnement virtuel différencié, qui, selon eux, est plus efficace, ludique, engageant et collaboratif que des dispositifs traditionnels. Cela étant dit, il est également soulevé qu'un tel dispositif présente certaines contraintes importantes comme la complexité de la planification, le chronophage et la nécessité d'encourager l'autonomie des apprenants. Dans une autre étude, quasi expérimentale et à méthode mixte, Meşe et Mede (2022) examinent l'impact d'un dispositif différencié en ligne sur la compétence orale et l'apprentissage autorégulé des apprenants, inscrits dans le programme préparatoire d'anglais dans une université turque. Les cours du groupe expérimental sont différenciés en fonction du niveau de préparation, des intérêts, du processus, du produit et de l'environnement d'apprentissage. Selon les résultats, le groupe expérimental a montré une amélioration significative en production orale par rapport au groupe témoin, alors qu'aucune différence significative en termes d'apprentissage autorégulé (à l'exception des stratégies de recherche d'aide) n'a été constatée. Dans une autre recherche expérimentale (Gülşen & Mede, 2019), il a été constaté que les cours de CE virtuels dans lesquels le contenu, le processus et la production ont été différenciés selon le niveau de préparation, le profil et les intérêts des apprenants ont contribué significativement au développement de leurs niveaux d'autonomie et de compétence de CE.

En ce qui concerne les recherches effectuées dans l'enseignement du français langue étrangère, nous constatons que les thématiques similaires se présentent. Selon les résultats de l'étude de David (2013) qui a mené sa recherche auprès d'un public adulte multilingue et multi-niveaux, il a été révélé que les apprenants sont satisfaits et se considèrent plus engagés mais que, également, la présence de trop de niveaux dans la classe, l'indisponibilité de l'enseignant et l'insuffisance du temps pour les activités se placent parmi les évaluations négatives des apprenants. Quant à Abdunour (2018), il a observé que la différenciation des cours de langue de classe d'accueil des allophones favorise l'enrichissement culturel, l'identité de « médiateur culturel de son pays » et, sans parler de la variation de ses stratégies d'apprentissage comme interaction et comparaison. De manière semblable, pour ses cours de thème-version franco-slovaque, Lemay (2018) a développé un dispositif différencié où les Slovaques natifs et les Français natifs étudient en binôme et où les supports dont la complexité et la longueur varient selon le niveau de la dyade. D'après les observations, les natifs élargissent leur connaissance de langue maternelle en adoptant un nouveau regard particulièrement sur le fonctionnement des structures grammaticales et expriment leur satisfaction pour les activités de traduction différenciées. La recherche de Gouaïch et al. (2022) se penche sur un public spécifique : adultes réfugiés en cours de FLE/S et d'alphabétisation. Mené dans une association visant à la fois à enseigner le français et valoriser les langues et cultures d'origine du public, le programme d'enseignement adopte une différenciation basée sur leur hétérogénéité linguistique (alternance entre anglais et syro-libanais (A) ou anglais et arabe littéral (B)) et interculturelle (mobilisant le répertoire pluriel individuel de chacun) afin de stimuler l'intercompréhension et l'échange. Les résultats de la recherche démontrent que les interventions permettent de créer un climat de confiance individuel et groupal. Cependant, les chercheurs soulignent que l'alternance des langues, bien que prometteuse au départ, est à s'accompagner d'une réflexion pédagogique approfondie, l'objectif étant d'assurer la cohésion et l'inclusion.

Afin d'étudier l'efficacité de la PD sur les compétences de production écrite, Araïche et Benabbes (2024) ont mené une recherche portant sur les travaux collaboratifs, lors desquels les élèves se sont mis en équipes selon des critères variés et divers d'outils pédagogiques ont été mis au service. D'après les observations, il s'est révélé que les équipes travaillant en autonomie et se servant des outils d'aide étaient les plus

performantes et que la différenciation des stratégies et des supports ainsi que l'interaction entre les partenaires favorisent un apprentissage régulé à leur rythme et style cognitif.

Dans une autre recherche, Pouzergues et al. (2022) ont voulu évaluer l'efficacité de leur PD hybride pour répondre à l'hétérogénéité sociale, cognitive et linguistique de leurs apprenants multiniveaux et multilingues, à travers un dispositif hybride, composé par des travaux à effectuer avant, pendant et après les cours présentiels et selon différents niveaux pour le développement des compétences de compréhension et production orale. Après avoir analysé les données issues des questionnaires et des entretiens, ils observent que leur dispositif hybride et la pédagogie de projet contribuent à la motivation et à l'engagement des apprenants, en assurant en même temps de la fluidité et de la cohésion du groupe classe. Une autre recherche portant sur les dispositifs hybrides différenciés est menée par Tsekoura (2025) auprès d'un public multiniveaux (A1-A2) dans une école privée grecque. Les interventions consistent à combiner la classe inversée et la PD, c'est-à-dire que les élèves sont amenés à travailler le sujet à domicile et ensuite à approfondir leurs connaissances en présentiel et en groupes de niveaux. À partir des données recueillies via questionnaires, observations et tests comparatifs, il est constaté que ces interventions permettent une progression linguistique, notamment chez les élèves les plus en difficulté, un engagement accru, ainsi qu'un renforcement de motivation et d'autonomie. Dans une étude semblable, Cappellini et Pouzergues (2022) visent à explorer à quelle degré un dispositif hybride différencié puisse favoriser l'autonomisation et la progression personnalisée des apprenants dans une classe multiniveaux et un contexte immersif. Les chercheurs constatent que les parcours d'apprentissages personnalisés, les activités métacognitives et les interactions avec des francophones permettent d'élargir leurs propres stratégies d'apprentissages, de développer leurs compétences de l'oral et de l'auto-évaluation, tout en stimulant de la confiance, créativité et autonomie et l'envie de s'engager dans les échanges avec des natifs.

Pour ce qui est du cas en Turquie, aucun travail détaillé portant sur la PD au niveau des études supérieures en FLE n'a été constaté. Les apports potentiels des dispositifs différenciés amplement discutés et que nous estimons prometteurs pour l'apprentissage du français langue étrangère et le manque de travail expérimental et approfondi portant sur la PD constituent nos grandes motivations pour mener cette recherche.

3 METHODOLOGIE

Cette partie sera consacrée à la description du cadre méthodologique de l'étude, se composant des éléments suivants : méthode de la recherche, mise en place d'un modèle différencié, participants de la recherche, outils de récolte de données et mise en place d'un modèle différencié.

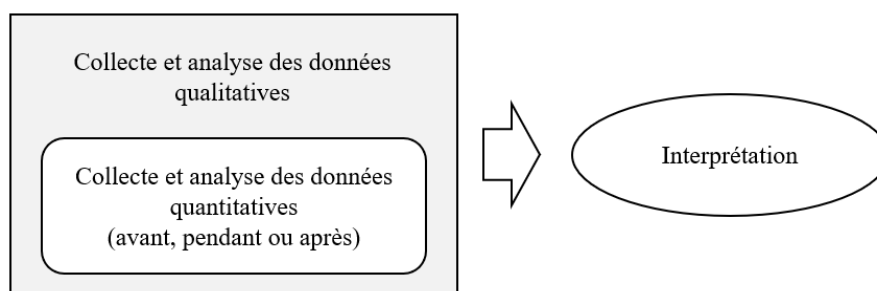
3.1 Méthode de la Recherche

La présente étude se donnant quatre objectifs principaux repose sur les principes de la méthode mixte qui consiste en l'emploi conjoint des méthodes quantitatives et qualitatives pour une plus grande portée de la recherche ainsi que la corroboration des résultats de manière plus harmonieuse et complète (Anadón, 2019 ; Creswell, 2020). En ce qui concerne le modèle de recherche, nous avons eu recours au modèle intégré qui s'inscrit parmi les modèles mixtes et où les données auxiliaires (en l'occurrence, les quantitatifs) sont destinées à enrichir les données principales (en l'occurrence, les qualitatifs). Il est à préciser que les données quantitatives ont été récoltées suivant le modèle prétest-post-test à groupe unique, vu le nombre de participants.

Les grandes démarches du modèle se schématisent par Creswell (2020, p. 706) comme indiqué dans la Figure 3.1. :

Figure 3.1

Modèle Intégré



3.2 Participants

Cette étude a été menée auprès des apprenants en didactique du FLE inscrits au cours de « Compréhension écrite II » dans l'Université Anadolu d'Eskisehir et lors du second semestre de l'année scolaire 2023-2024. Les participants ont soit justifié un niveau B1+

(avec un diplôme ou une attestation), soit validé l'examen de compétence mis en place par l'École des langues étrangères du même établissement.

Du fait que notre étude articule deux méthodes scientifiques, l'échantillon a été composé en suivant une double démarche. En première étape, nous avons eu recours à la méthode d'« échantillonnage de convenance » qui consiste à étudier la population la plus facile à accéder pour le chercheur (Creswell, 2020, p. 193). Concrètement, tous les apprenants qui se sont inscrits au cours en question et consentis à la participation à l'étude ont reçu un prétest et un post-test (portée quantitative) et ont partagé leurs perceptions et expériences (via des journaux d'apprentissage) (portée qualitative). Il est à préciser que parmi les 32 inscrits au début du semestre, 27 apprenants ont répondu aux deux tests, alors que 5 apprenants ont été exclus de l'étude en raison de leurs absences répétées.

Dans l'étape suivante, nous avons effectué un « échantillonnage ciblé » qui consiste à choisir les apprenants ayant des caractéristiques spécifiques pour obtenir des données à variation maximale dans les limites de l'objectif de recherche (idem, p. 267). Dans cette optique, notre deuxième échantillon s'est composé selon les observations de l'enseignante-chercheuse, partant de la performance et des attitudes des apprenants lors des interventions (ouverture pour coopérer avec ses partenaires, investissement dans les activités, niveau en CE, etc.) ainsi que de leurs assiduités aux cours. Les critères de choix et les caractéristiques spécifiques des participants sont tels illustrés dans le tableau suivant :

Tableau 3.1

Participants de l'Échantillonnage Ciblé

Participants	Niveaux	Profil
P11	C1-B2	Native de la langue française
P25	B2	Professeur d'anglais langue étrangère
P12	B2-B1	Médiatrice et négociatrice
P3	B2-B1	Très engagée aux activités en équipe

Tableau 3.1 (Suite)

P9	B2-B1	Réticent aux activités en équipe
P16	B1-A2	Passionné par la lecture, en mauvaises termes avec certains apprenants dans la classe
P21	B1-A2	Très intéressée aux activités, mais faibles compétences sociales
P5	A2	Réticent aux activités en équipe
P21	B1-A2	Très intéressée aux activités, mais faibles compétences sociales
P5	A2	Réticent aux activités en équipe
P22	A2	Refus de travailler avec une autre personne que sa jumelle

3.3 Outils de Collecte des Données

Du fait que les objectifs de notre étude nous conduisent à obtenir des données de nature différentes, nous avons recouru à l'emploi de plusieurs outils de récolte. En premier lieu, l'axe qualitatif de notre recherche vise l'étude des perceptions des apprenants concernant les rôles de notre dispositif différencié, leurs processus d'adaptation ainsi que leurs suggestions pour l'optimisation de la mise en place. Dès lors, nous avons fait appel aux entretiens semi-structurés et aux journaux d'apprentissage des apprenants (rédigés immédiatement après les interventions) dans l'objectif de mener une réflexion profonde et structurée. Pour la triangulation des données, le journal de bord de l'enseignante-chercheuse, où elle a témoigné de ses expériences, ses observations ainsi que ses réflexions sur sa mise en place, a également été consulté. Cette étape s'est fait suivre par le déroulement des entretiens d'une durée de 9 à 17 minutes, dont chacun a fait l'objet d'un enregistrement audio.

En vue de révéler les attitudes des apprenants pour la lecture et les changements éventuels par suite de nos interventions, nous avons prévu d'exploiter l'« Échelle d'attitudes des apprenants envers la lecture », développée par Yamashita (2007) et plus tard adaptée en

turc par Erdoğan (2021) qui est destinée à mesurer particulièrement l'attitude des apprenants au niveau d'études universitaires. Composée de 22 items et portant sur deux aspects (aspect affectif et aspect cognitif), cette échelle englobe cinq dimensions, à savoir l'aisance, la valeur intellectuelle, la valeur pratique, l'anxiété et la valeur linguistique (annexe I). Or, notre échelle est destinée à l'origine à mesurer le niveau d'attitudes envers la CE en Anglais Langue Étrangère, alors que notre échantillon est composé des étudiants de FLE qui maîtrisent déjà/ relativement mieux la langue et se donnent l'objectif de l'enseigner. Deux aspects apparaissent alors comme incohérents : 'le contexte' et 'la langue visée', ce qui nous a conduit à vérifier si l'échelle originale pouvait également être mise en service pour la réalisation de notre étude. À cette fin, nous avons réalisé une analyse factorielle confirmatoire afin de valider et adopter l'échelle à notre public. Les étapes suivies seront expliquées en détail par la suite.

En définitive, nos outils de collecte de données se sont mis en service afin de répondre aux questions de la recherche comme indiqué dans le tableau suivant.

Tableau 3.2

Appariement des Questions de Recherche et des Outils de Collecte de Données

Questions de la recherche	Outil 1	Outil 2	Outil 3
1. Comment les apprenants en didactique du FLE perçoivent-ils les rôles de la mise en place de la pédagogie différenciée dans les cours de CE ?	Entretiens semi-structurés	Journaux d'apprentissage des apprenants	Journal de bord de l'enseignante-chercheuse
2. Comment les apprenants en didactique du FLE s'adaptent-ils à la différenciation des activités de CE ?	Entretiens semi-structurés	Journaux d'apprentissage des apprenants	Journal de bord de l'enseignante-chercheuse
3. Est-ce que la mise en place de la pédagogie différenciée a un effet significatif sur l'attitude des apprenants envers la lecture ?	Échelle d'attitudes des apprenants envers la lecture		

Tableau 3.2 (Suite)

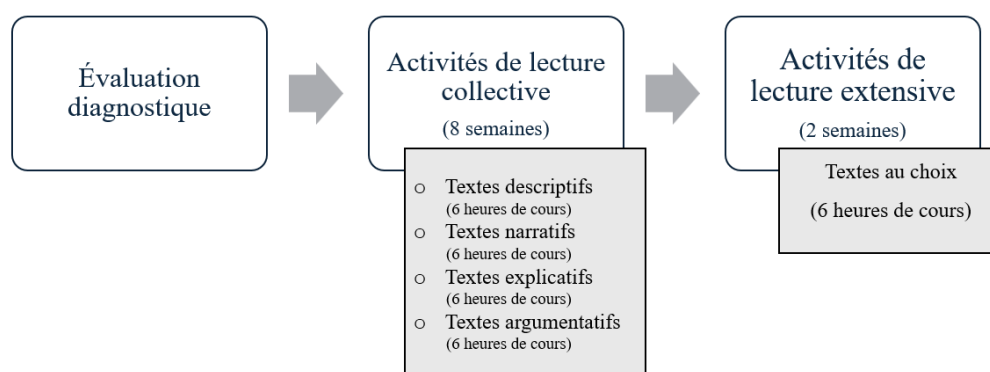
4. Quelles sont les suggestions des apprenants en didactique du FLE pour l'optimisation des futures mises en place différenciées dans les cours de CE ?	Entretiens semi-structurés	Journaux d'apprentissage des apprenants	Journal de bord de l'enseignante-chercheuse
---	----------------------------	---	---

3.4 Mise en Place du Dispositif

En prenant pour base le modèle de Tomlinson (voir la page 39), nous avons mis en pratique une PD pour nos cours de CE qui couvrait tous les trois niveaux de différenciation, à savoir celle du contenu, du processus et de la production. Il a été question d'une série d'interventions (lectures collectives) de 8 semaines, déclenchée à la suite d'une phase de diagnostic initial. Nos interventions ont été suivies par des séances de lectures extensives de 2 semaines. Les étapes de la mise en place se sont articulées donc comme suit (Figure 3.2) :

Figure 3.2

Étapes de la Mise en Place



Comme précisé précédemment, il est primordial de collecter les informations les plus complètes et les plus précises possibles afin de configurer un dispositif favorisant l'engagement de tous les participants. De ce fait, en vue d'effectuer un diagnostic complet et structuré, nous avons eu recours à quatre outils pour rechercher les paramètres suivants :

Tableau 3.3*Niveaux de Différenciation de la Mise en Place*

Niveaux de différenciation	Outil	Paramètres recherchés
Niveau de préparation de l'apprenant	Test de placement	Niveaux en CE
	Échelle de stratégies de lecture	Stratégies de CE
	(Mokhtari & Sheorey, 2002)	
Intérêts de l'apprenant	Questionnaire de centres d'intérêt	Préférences de lecture
Profil de l'apprenant	Échelle d'intelligences multiples	Types d'intelligences prédominants
	(McClellan & Conti, 2008)	

Les lignes suivantes seront consacrées aux rappels théoriques et pratiques de ces paramètres ainsi qu'à une présentation brève des outils employés pour les dégager.

3.4.1 Paramètres de différenciation

3.4.1.1 Niveau de langue

Comme indiqué en haut, l'idée de différenciation repose largement sur les grands principes du socioconstructivisme qui préconise de mobiliser la ZPD de chacun à travers les exercices d'étayage. À cet égard, nous avons pris les niveaux des apprenants en CE comme notre levier principal et à partir desquels nous avons effectué à la fois nos premiers regroupements et la conception des activités de compréhension. En d'autres mots, nous avons combiné des groupes de travail de façon à activer les différentes ZPD disponibles et les exercices d'étayage ont été adaptés suivant le même degré de complexité.

Dans cette optique, afin d'évaluer les niveaux des participants en CE, nous avons administré une épreuve blanche de TCF – Tout Public qui est un test de certification de langue française préparé et validé par 'France Education International' (FEI). Étant une ressource éducative libre et accessible via l'application TV5 Monde, cette épreuve blanche se compose de 30 items dont le niveau varie du A1 au C2. Les résultats obtenus au test relèvent que les niveaux des participants en CE se situent comme dans l'annexe II.

3.4.1.2 Centres d'intérêt

Il est évident que les apprenants de LE, en tant que lecteurs de cette langue, ne diffèrent pas seulement en fonction de leurs niveaux de maîtrise en compréhension, mais également dans leurs choix du contenu. En effet, divers besoins de communication font qu'un (ou des) champs d'intérêt spécifique(s) soi(en)t plus privilégié(s) qu'un tel autre. Les 'domaines d'intérêt' ou 'intérêts personnels' figurent ainsi comme des concepts clés dans les descripteurs des niveaux de compétence de CE dans le CECR (2018) :

« B1 : Peut lire des textes factuels clairs sur des sujets relatifs à *son domaine* et à *ses intérêts* avec un niveau satisfaisant de compréhension »

« B2 (lire pour s'orienter) : Peut parcourir rapidement plusieurs textes en parallèle (articles, rapports, sites internet, ouvrages, etc.), dans *son domaine d'intérêt* et dans des domaines qui *y sont liés*... »

D'où le fait que les préférences de lecture se sont inscrites parmi nos points de repères essentiels pour le choix des supports à exploiter. À cette fin, nous avons administré aux participants un questionnaire les interrogeant sur leurs rubriques et genres de lecture préférés (annexe III). La répartition des réponses se fait comme indiqué dans l'annexe IV.

3.4.1.3 Stratégies de compréhension écrite

Comme rappelé dans la 'Littérature', les cours de CE sont censés être conçus de manière à faire acquérir le sens de l'analyse des textes le plus pertinemment et le plus économiquement possible et en considérant les traitements cognitifs chez le lecteur. Cela nous amène à introduire un troisième paramètre de différenciation, qu'est les stratégies de lecture.

En effet, comme le précisent Cuq et Gruca (2011), « si on considère l'apprenant comme actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, on peut penser qu'il ne s'y prend pas de manière aléatoire, mais qu'il y applique les ressources de son raisonnement » (p. 117). D'autant plus que la « connaissance qui s'y construit n'est pas seulement une connaissance de données et de concepts mais une connaissance métacognitive que comprend [...] la connaissance de soi (de son profil d'apprenant) et la connaissance de stratégies d'apprentissage » (Peris, 2010, p. 110). De ce fait, le fait d'assurer un processus d'apprentissage centré sur l'apprenant et la responsabilisation de ce dernier nécessite à priori la prise de conscience des pratiques stratégiques déjà présentes chez lui.

Souvent associées à la notion d'autonomisation, les stratégies d'apprentissage de langue ont été définies par bien de chercheurs. Selon Cyr (1998), elles sont l'ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible, alors que Oxford les définit comme des pensées et des actions complexes et dynamiques, sélectionnées et utilisées par les apprenants avec un certain degré de conscience dans des contextes spécifiques afin de réguler de multiples aspects de l'apprentissage avec un certain degré de conscience (2017). Une autre définition a été proposée par O'Malley et Chamot (1995) qui les estiment comme des pensées ou des comportements spéciaux utilisés par les apprenants pour les aider à comprendre, apprendre, ou à maintenir la nouvelle information. Quant au Conseil de l'Europe (2001), dans son ouvrage de référence (CECR), il met l'accent sur l'efficacité de recours aux stratégies qui permet « d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis » (p. 48).

Rappelons que les stratégies d'apprentissage possèdent un trait « conscient » qui implique une pleine connaissance sur leur existence ainsi que leur efficacité. Elles sont censées être explicitées et développées de manière harmonieuse et réfléchie avec d'autres pratiques langagières. En d'autres termes, les « stratégies doivent être soigneusement définies et enseignées de telle sorte qu'elles puissent être utilisées en synergie avec les autres connaissances que les élèves possèdent, et en les rendant conscients de cette articulation » (Rémond, 2003, p. 232). Puisqu'il s'agit d'un processus censé être réfléchi et méticuleusement travaillé, il est d'une importance capitale de parcourir les modèles développés à ces fins. Le modèle que nous avons opté pour notre mise en place différenciée est celui proposé par Chamot & O'Malley (1994) *The CALLA* (Cognitive Academic Language Learning Approach) selon lequel l'apprentissage des stratégies doivent suivre une série d'interventions qui en consiste :

1. *Préparation (Preparation)* lors de laquelle l'enseignant identifie les stratégies préalables de l'apprenant à l'aide des questionnaires, des entrevues rétrospectives, des journaux de bord, de la technique 'penser à haute voix', etc.
2. *Présentation (Presentation)* où les apprenants sont amenés à se sensibiliser et à prendre conscience des stratégies qui sont déjà présentes chez lui et que l'enseignant modèle, identifie et explicite une nouvelle ou de nouvelles stratégie(s).

3. *Mise en pratique (Practice)* qui consiste en l'expérimentation de cette nouvelle connaissance avec des rappels de l'utilisation autonome de la stratégie.
4. *Auto-évaluation (Self-évaluation)* où les apprenants évaluent la rentabilité et l'efficacité de nouvelle(s) stratégie(s) ainsi que leur performance lors des interventions. Cette étape est censée se dérouler juste après la mise en pratique.
5. *Approfondissement (Expansion)* qui implique le transfert des stratégies récemment apprises aux nouvelles tâches et la conception d'un répertoire composé des stratégies préférées
6. *Évaluation (Assesment)* où l'utilisation des stratégies et son effet sur la performance des apprenants sont évaluées.

Quant à notre plan d'action, il s'est composé des étapes suivantes :

1. Préparation : Vu la taille de notre classe d'expérimentation et le souci de recueillir le maximum d'informations possible en temps limité, nous avons administré une échelle de stratégies de lecture, en l'occurrence, celle de Mokhtari & Sheorey (2002) (en anglais, SORS-Scale of Reading Strategies) (adaptée en turc par Mendi, 2009) (annexe V). Il s'agit d'un outil dont la fiabilité de la cohérence interne est de ,89 (et celle de la version traduite en turc étant de ,87, les deux niveaux sont alors statistiquement acceptables) et qui est destinée à mesurer le niveau de conscience et les perceptions des apprenants (grands adolescents et adultes) sur leur usage des stratégies pendant leurs lectures académiques (manuels, articles scientifiques, articles de journal, etc.). Trois catégories de stratégies sont mesurées dans cette échelle, la première étant les « stratégies de lecture globales » (13 items), la deuxième les « stratégies de résolution des problèmes » (8 items) et, finalement, la troisième qui englobe les « stratégies de soutien » (9 items). Il est aussi à préciser que l'échelle est à l'origine développée pour un public d'Anglais langue étrangère et que les deux derniers items traitent des attitudes de traduction des apprenants, elles ont été adaptées à notre cadre d'étude et le mot « français » a remplacé le mot « anglais ». Selon les résultats, les stratégies de lecture employées par notre échantillon varient comme indiqué dans l'annexe VI.
2. Présentation : Suivant les résultats de l'échelle, nous avons constaté que les fréquences d'utilisation de chaque stratégie varient considérablement et que la

pratique/ l'apprentissage du plus grand nombre possible de ces stratégies devait alors s'inscrire parmi nos objectifs de cours de CE. Par conséquent, celles qui nous semblaient les plus importantes ont été repérées et réparties en semaines d'intervention.

L'étape de la présentation se déroulait au début des cours et sous forme d'une brève introduction dont l'objectif était de sensibiliser les apprenants sur l'exploitation des stratégies concernées.

3. Mise en pratique : Pour ce qui est de l'enseignement des stratégies visées, il a été conçu de manière à les intégrer dans tous les grands moments du cours de CE (c'est-à-dire la prélecture, la lecture et la post-lecture) et à les mettre en pratique de manière explicite et notamment, en collaboration.
4. Auto-évaluation : Les apprenants ont été amenés à évaluer à la fois leur performance lors des pratiques et la rentabilité de la stratégie proposée pour l'exécution de la tâche, à l'aide d'une petite grille d'évaluation intégrée dans leur fiche de lecture.
5. Approfondissement : Les lectures extensives et individuelles par suite des interventions de 8 semaines ont été proposées pour que les apprenants puissent transférer les nouvelles stratégies dans une autre piste d'expérimentation.
6. Évaluation : Le journal d'apprentissage des apprenants, le journal de l'enseignant, les données obtenues aux entretiens, les résultats obtenus à l'échelle d'attitude de lecture sont nos outils de références pour l'évaluation du processus d'apprentissage différencié des stratégies en CE.

3.4.1.4 *Intelligences multiples*

Partant de l'idée que tous les individus disposent d'un répertoire de compétences pour résoudre de différents types de problèmes, Gardner, pionnier de la fameuse théorie des « Intelligences Multiples », postule que l'intelligence humaine est de caractère dynamique, variable et autonome et en dégage neuf formes d'intelligences : verbale/ linguistique, logique/mathématique, visuelle/ spatiale, musicale/ rythmique, corporelle/ kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, existentielle et pour finir, naturaliste (2008). Toujours selon l'auteur, tout être humain est doté de ces neuf intelligences, mais chacun à des degrés variés, elles sont en partie innée, en partie acquise et s'emploient ensemble et de manières complexes. Ces intelligences s'identifient dans les grandes

lignes comme indiqué dans le tableau suivant (Gardner, 2008 ; Hourst, 2014 ; Keymeulen, 2016) :

Tableau 3.4

Exemples d'Activité selon Différents Types d'Intelligence

Types d'intelligences	Caractéristiques	Exemple d'activité : Comprendre une fable avec les intelligences multiples
Verbale/ linguistique	Avoir la capacité à utiliser des mots et le langage sous différentes formes, apprendre d'autres langues, avoir un vocabulaire riche	Lire la fable, reformuler les textes et les images, raconter avec un accent, résumer l'histoire
Logique/ mathématique	Avoir la capacité à bien raisonner, calculer, chercher, expérimenter, analyser, résoudre des problèmes, faire des modèles, catégoriser, quantifier	Distinguer les causes des conséquences, définir les étapes
Visuelle/ spatiale	Avoir la capacité à visualiser, concevoir des structures, commenter les supports visuels	Se créer des images mentales, réaliser le schéma de la fable, présenter des illustrations
Musicale/ Rythmique	Être sensible aux sons, au rythme et à la synchronisation	Chanter la fable
Corporelle/ kinesthésique	Avoir la capacité à utiliser son corps, d'une manière fine et élaborée, apprendre par l'exécution concrète, mimer	Jouer un des personnages, mimer les émotions d'un personnage, réaliser en 3D le décor la fable
Interpersonnelle	Interagir socialement, coopérer, diriger les autres, négocier, être sensibles aux autres	Activités de groupe sur la fable
Intrapersonnelle	Avoir la capacité à avoir une bonne conscience de soi-même, de ses forces et de ses faiblesses, s'autoévaluer	Se situer par rapport à un des personnages

Tableau 3.4 (Suite)

Existentielle	Avoir la capacité à réfléchir sur la nature de l'existence, sur les problèmes et les réalités ultimes de la vie	S'interroger sur la morale de la fable
Naturaliste	Capacité à être sensible à la nature, explorer la nature sous toutes ses formes, à comprendre les interactions entre la nature et la civilisation	Classer les personnages, décomposer les étapes d'un récit

Le fait que cette théorie met l'accent sur la singularité de chaque individu en appropriation d'une nouvelle information et sur ses habiletés particulières en fait une piste de différenciation pédagogique. Plus précisément, la disponibilité de toute intelligence chez l'individu permet une vaste piste de travail pour chaque discipline, quel que soit le contenu ou l'objectif. Comme le rappelle Hourst, cette théorie « fournit un contexte dans lequel et avec lequel les enseignants peuvent s'adresser pratiquement à toutes les compétences et intelligences de leurs élèves dans toutes les matières [...] » (2014, p. 125). Il se pose alors la question de savoir quels procédés sont à mener afin de diversifier ses interventions à l'aide des intelligences multiples.

Selon Keymeulen, une pédagogie basée sur cette théorie est censée conçue de manière à favoriser l'utilisation d'un maximum d'intelligences en proposant : soit une multitude d'activités mobilisant des intelligences différentes, soit une activité d'apprentissage assez souple pour que l'apprenant choisit le produit à réaliser et les conditions de sa réalisation (2016). Alors que Hourst développe un cadre de mise en place plus large et détaillé, composé de quatre entrées :

1. *Intégrer avec les intelligences multiples dans un enseignement traditionnel* (infuser les intelligences multiples dans ses cours ou ses leçons, prolonger et renforcer un cours ou une leçon avec des activités « intelligences multiples », utiliser les intelligences multiples pour le travail en petits groupes, partir d'une intelligence pour aller vers le programme)
2. *Intelligences multiples et projets* (Intérêts de l'enseignement par projet, enseignement par projet et 'intelligences multiples', projet

spécifiquement ‘intelligences multiples’, projets basés sur le programme, projets basés sur un thème interdisciplinaire, etc.)

3. *Centres d'intérêt* (groupes par intelligences similaires, groupes d'intelligences mélangés, groupes aléatoires, etc.)

4. *Portfolios* (portfolio général, portfolios temporaires, etc.) (p.143-167).

Pour ce qui est de notre mise en place, nous avons opté pour les intégrer dans les activités de vocabulaire et de résumé. L'intérêt de cette intervention correspondait donc dans l'idée d'« intégrer avec les intelligences multiples dans un enseignement traditionnel » de Hourst et « prolonger et renforcer un cours ou une leçon avec des activités d'intelligences multiples » proposé par Keymeulen. Les activités de résumé s'inscrivent particulièrement dans l'objectif de faire développer les compétences de ‘médiation de textes’, étudiées dans le chapitre ‘Littérature’.

Afin d'identifier le « bouquet d'intelligences » de chaque participant et d'en repérer les prédominants, nous avons administré l'Échelle des Intelligences Multiples de McClellan & Conti (2008) (annexe VII) dont l'adaptation en turc a été effectuée par Babacan et Dilci (2012) sur un échantillon d'étudiants et dont la fiabilité de la cohérence interne est mesurée de ,73-.86 qui est un niveau statistiquement acceptable. Il s'agit d'une échelle composée de 27 items et de 9 dimensions (chacune correspondant à une intelligence) et destinée à relever les intelligences qui prédominent et où les participants sont sollicités à classer les items dans l'ordre croissant (de 1 à 9) selon leurs attitudes et leurs habitudes.

À la suite de l'analyse des résultats, nous avons identifié chez chaque participant les quatre intelligences les plus dominantes dont chacune a été mobilisée successivement (allant de la plus à la moins dominante) et pendant deux interventions, et ce, soit pour des exercices de vocabulaire, soit pour des exercices de résumé. Précisons que les participants ont réalisé ces activités de manière individuelle. Le tableau suivant (Tableau 3.5) illustre quelques exemples d'activités de résumé visant à mobiliser différentes formes d'intelligences.

Tableau 3.5*Exemples d'Activité de Résumé selon Différents Types d'Intelligence*

Intelligences mobilisées	Consigne de l'activité
Verbale/ linguistique	Résumez le texte ... 1. D'abord en 5 phrases 2. Puis en 3 phrases 3. Finalement en une phrase !
Logique/ mathématique	Résumez le texte sous forme d'une carte mentale et en citant les événements essentiels.
Visuelle/ spatiale	Résumez le texte sous forme d'un sketch note et en citant les arguments clés.
Musicale/ Rythmique	Résumez le texte en vers et en utilisant les expressions essentielles.
Corporelle/ kinesthésique	Repérez les événements essentiels pour en créer la frise chronologique du récit.
Interpersonnelle	Ayant travaillé depuis longtemps dans le secteur du cinéma, vous publiez un post sur Twitter pour résumer la situation et surtout pour mettre en garde les cinéphiles contre l'exploitation excessive de l'IA. Citez dans votre poste les arguments clés pour les convaincre.
Intrapersonnelle	Vous travaillez pour un magazine féminin et depuis très longtemps, vous vous plaignez des standards de beauté définis par la société. Aujourd'hui, après avoir lu cet article, vous avez pris la décision de quitter votre travail. Écrivez dans votre journal intime ce qui vous a poussé à prendre cette décision en résumant les idées et les arguments dans le texte.
Naturaliste	Résumez le texte sous forme d'une carte mentale et en utilisant les expressions clés.

Quant aux activités de vocabulaire, elles ont été conçues comme indiqué dans le Tableau 3.6 :

Tableau 3.6*Exemples d'Activité de Vocabulaire selon Différents Types d'Intelligence*

Intelligences mobilisées	Consigne de l'activité
---------------------------------	-------------------------------

Tableau 3.6 (Suite)

Verbale/ linguistique	Choisissez 5 mots importants du texte. Écrivez une petite définition pour chaque mot et créez un mots croisés !
Logique/ mathématique	Choisissez 5 mots importants du texte et créez-en des devinettes !
Visuelle/ spatiale	Choisissez 5 mots nouveaux du texte. Utilisez-les pour créer une affiche qui présente l'histoire (avec des dessins, des titres ou des phrases).
Musicale/ Rythmique	Quelle est la chanson que vous avez écoutée dernièrement ? Réécrivez le refrain de la chanson avec les 5 mots qui vous paraissent les plus importants dans le texte. Attention à garder le rythme !
Corporelle/ kinesthésique	Choisissez 10 mots clés du texte et mimez-les à votre partenaire qui aura 30 secondes pour deviner le mot.
Interpersonnelle	Choisissez 5 mots importants du texte. Écrivez une petite définition pour chaque mot et créez un mots croisés pour votre partenaire !
Intrapersonnelle	Choisissez 5 mots nouveaux du texte et reliez chacun à une personne que vous connaissez. Expliquez pourquoi ce mot vous fait penser à elle. <i>« Grâce à ce texte, j'ai appris le mot « _____ ». Dans ma tête, j'associe ce mot à _____ (une personne) parce que _____. »</i>
Naturaliste	Choisissez 5 nouveaux mots du texte. Pour chaque mot, choisissez une météo (soleil, pluie, vent, neige, orage, etc.) et expliquez pourquoi ce mot vous fait penser à cette météo.

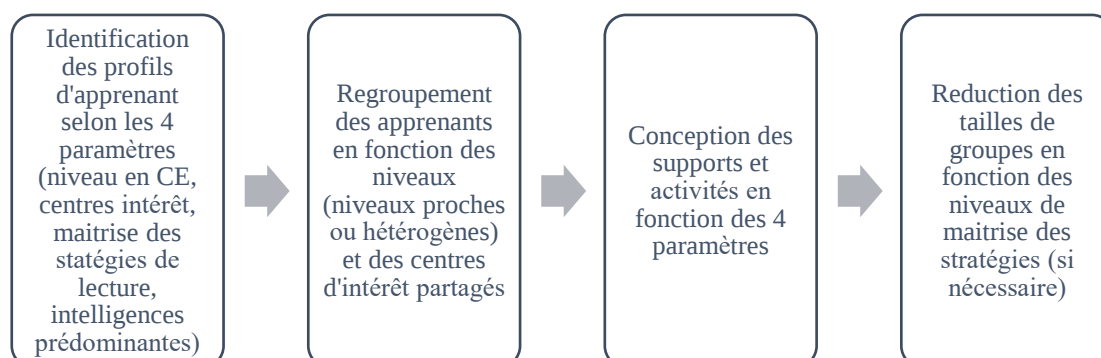
Les intelligences sollicitées dans chaque intervention sont indiquées dans l'annexe VIII.

3.4.2 Configuration du dispositif

En grandes lignes, notre dispositif de CE différencié a été configuré à travers les étapes suivantes (Figure 3.3) :

Figure 3.3

Configuration du dispositif



Comme précisé récemment, notre étape de diagnostic avait pour objectif de concevoir un répertoire d'informations personnelles le plus complet possible. Pour chaque intervention, nous avons constitué des groupes flexibles en suivant différents paramètres. Premièrement, du fait que la ZPD est considérée comme le facteur le plus décisif dans les pédagogies différenciées, le niveau des apprenants en CE a été notre paramètre le plus privilégié. De ce fait, les scores obtenus au test de placement ont été nos références à la fois pour le choix des contenus (niveaux des textes à travailler) et pour le processus (regroupement des apprenants et conception activités de compréhension selon les niveaux des groupes). Précisons que dans l'objectif de mobiliser le plus de ZPD possibles, nous avons composé, la plupart du temps, des groupes de niveaux proches et, parfois, des groupes des niveaux hétérogènes. La raison de l'application de deux méthodes différentes est liée au fait que les participants se répartissent très différemment selon les scores obtenus au test de placement (voir annexe II).

Le deuxième paramètre privilégié a été les centres d'intérêts des apprenants. À partir des résultats, nous avons constaté que plusieurs apprenants de niveaux proches avaient des habitudes de lecture convergentes. Après une étude plus fine des réponses, nous avons concilié leurs choix des textes et nos objectifs de cours, qui étaient, respectivement, l'étude des textes descriptifs, des textes narratifs, des textes explicatifs et des textes argumentatifs. Cependant, nous avons également constaté que certains choix de lecture se montraient singuliers. Étant donné que notre objectif s'inscrivait dans l'idée d'exécution des tâches collectives où chacun se sente investi, nous avons parfois proposé aux équipes des textes où coexistent deux thèmes choisis.

Précisons également que nous avons veillé à employer plutôt des documents authentiques et des sujets d'actualités, vu les apports mentionnés dans le chapitre 'Littérature'. De plus, nous avons également eu recours aux outils d'Intelligence artificielle à la fois pour simplifier et adapter les textes aux niveaux des apprenants et en générer parfois des supports textuels tels que graphiques ou figures.

La fréquence d'utilisation des stratégies visées a été notre point de repère pour la formation des équipes de travail. À savoir que dans le cas où la même thématique ou le même genre de texte est préféré par plus de 3 participants, afin de réduire la taille de l'équipe, nous avons calculé le total des points mis pour les stratégies concernées et avons composé nos équipes de sorte que celui/celle qui les utilisait plus souvent soit en binôme avec tel(le) autre qui les employait moins souvent et ce, encore une fois, dans l'objectif de mobiliser les différentes ZPD dans les équipes. Observons le Tableau 3.7 pour recapituler les démarches suivies pour les regroupements des apprenants.

Tableau 3.7

Regroupement des Apprenants – Semaine 3 (Textes Narratifs)

Groupes de travail	Participants	Niveaux des participants	Genre/ Domaine du texte	Texte	Stratégies travaillées
1	P11 + P2 + P1	B2/ C1 et C1/ C2	Récit de Science-Fiction	Extrait de « Fahrenheit 451 »	2, 3, 10, 18, 21, 22, 24, 27 (Ces numéros correspondent aux items de l'échelle de stratégies de lecture)
2	P12 + P17	B1/ B2	Récit de Science-Fiction	Synopsis : « Sept sœurs »	
3	P9 + P21	A2/ B1 et B1/ B2			
4	P7 + P24	B1/ B2	Biographie	Article de presse : « Amy Winehouse – La voix soul de Camden »	
5	P3 + P19				
6	P18 + P23	B1/ B2	Bande dessinée	« Les Rockstars »	
7	P26 + P25	B1/ B2 et B2			

Tableau 3.7 (Suite)

8	P13 + P8	A2/ B1	Éducation	Article de presse : « Témoignages : ils ont échoué à l'école mais réussissent dans la vie. »
9	P15 + P4	B1 et A2/ B1	Récit de	Synopsis :
10	P5 + P10	A2 et A2/ B1	Science- Fiction	« En Temps »
12	P20 + P16	A2/ B1	Poésie	Paroles des chansons :
13	P14 + P6			« La lettre » de Renan Luce et « La foule » d'Edith Piaf
14	P27 + P22	A1/ A2 et A2	Récit romantique	Résumé du roman : « Le temps n'est rien. »

Comme précisé en haut, notre mise en place suit les principes du « regroupement flexible » qui consistent à former des groupes de travail qui changent régulièrement en fonction des niveaux en CE, des centres d'intérêt et de la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture à travailler. Pour cette troisième intervention, afin de mobiliser les différentes ZPD, nous avons d'abord mis en équipe les apprenants ayant des niveaux proches en CE et des mêmes centres d'intérêts, comme dans les groupes 1, 3, 7, 9, 10 et 14. Mais, quant aux apprenants des groupes 4, 5, 12 et 13, nous avons vu qu'ils avaient le même niveau de maîtrise en CE et de l'intérêt pour le même domaine. Toujours dans l'objectif d'assurer de l'hétérogénéité, nous avons reparti ces derniers en fonction des points obtenus relatifs à la fréquence d'utilisation des stratégies travaillées. Par exemple, P24 a été associée à P7 car la fréquence d'emploi de ces stratégies était plus élevée chez P7. Cependant, les groupes 2, 6, et 8 présentaient une homogénéité en termes de niveaux en CE. Ces apprenants ont fait binôme avec différents apprenants lors des autres interventions. Précisons que les autres regroupements de notre mise en place sont cités dans l'annexe IX.

Quant au déroulement des cours, il s'agissait de 6 grands moments qui se sont articulés comme indiqué dans le tableau suivant (Tableau 3.8) :

Tableau 3.8

Schématisation d'une Séance (Semaine 3)

	Modalité de travail	Activités
Temps 1	Groupe classe/ individuel	Remise des fiches de lecture corrigées (celles de la séance dernière) suivis des retours/ des évaluations/ discussions
Temps 2	Groupe classe	- Introduction : Discussions collectives autour des caractéristiques des textes narratifs à l'aide d'une grille à compléter - Présentation des stratégies de la semaine afin de favoriser une prise de conscience de leurs utilisations
Temps 3	Sous-groupes	- Mise en équipe et distribution des fiches de lecture de la semaine (voir une copie dans l'annexe X) - Découverte du texte (Anticipation) - Lectures globale et détaillée et exploitation des stratégies proposées - Correction des réponses (Le corrigé est fourni aux groupes une fois toutes les activités de compréhension accomplies)
Temps 4	Travail individuel	Résumer le texte (selon son type d'intelligence) Évaluation des stratégies exploitées
Temps 5	Groupe classe	Retour au grille travaillé dans le Temps 2 pour vérifier, compléter et/ou corriger les réponses
Temps 6	Travail individuel	Remise des fiches de lecture à l'enseignante Rédaction des journaux d'apprentissage

Notons que notre mise en place s'est heurtée aux obstacles et imprévus suivants :

- De manière générale, le regroupement des apprenants s'est effectué en amont des cours et comme décrit précédemment. Or, certains apprenants ont refusé de collaborer avec leurs pairs avec qui ils étaient en situation de conflit ou de tension et ont opté pour travailler seuls. De manière semblable, pour des raisons psycho-

affectives, les apprenantes jumelles (P22 et P27) ont insisté à travailler ensemble tout au long des interventions. Vu que le bien-être des apprenants était parmi nos priorités, nous avons respecté leurs choix et formé des équipes en veillant à ces conditions.

- Lorsque leurs pairs étaient absents en cours, les apprenants ont préféré soit travailler seuls, soit s'intégrer dans une autre équipe avec qui ils ne partageaient pas les mêmes centres d'intérêt.
- La gestion de temps constituait un problème récurrent, notamment lors des activités des intelligences multiples. Dans certaines séances, certains groupes n'ont pas pu participer aux activités du groupe classe à la fin de la séance ou ils ont participé à ces activités mais sont restés dans la salle pour une durée supplémentaire afin de compléter leurs fiches de lecture.
- Dans les premières semaines des interventions, les activités de groupe classe dans le 'Temps 5' n'ont pas pu avoir lieu comme prévu dans le plan. De ce fait, les types d'activités ont été révisés afin d'assurer une meilleure gestion du temps dans les séances suivantes.

Les activités de lecture collective ont été suivies de 2 séances de lecture extensive individuelle. Pour la conception de ces activités, nous avons d'abord identifié les thèmes les plus souvent préférés par les apprenants, qui sont 'cinéma', 'beauté', 'musique', 'mode', 'société', 'gastronomie', 'people' et 'littérature'. Afin de créer chez les apprenants un sentiment de progrès, nous avons opté pour des textes légèrement au-dessous de leurs niveaux identifiés au test diagnostique. Le tableau suivant illustre les niveaux et les thèmes des textes proposés aux apprenants.

Tableau 3.9

Activités de Lecture Extensive

Niveaux des textes proposés	Thèmes des textes proposés	Participants
C1-C2	Musique, Mode, Littérature	P11, P1, P2, P25
B2-C1	Cinéma, Mode, Beauté, Musique, Société	P3, P7, P9, P12, P17, P18, P19, P23, P24, P26, P15
B1-B2	Gastronomie, People, Beauté, Musique	P4, P6, P8, P10, P13, P14, P16, P20, P21, P22, P5, P27

Au début de chaque séance, les apprenants ont été informés des thèmes à choisir correspondant à leurs niveaux et chacun a sélectionné librement son texte à lire. Précisons que la plupart des apprenants ont réalisé une lecture individuelle, tandis que certains ont préféré former un binôme pour travailler conjointement sur le même texte. En plus de favoriser une conscience de progression chez les apprenants, ces activités de lecture extensive avaient également pour objectif de proposer d'autres pistes d'expérimentation pour les stratégies récemment apprises. Plus précisément, elles correspondaient à l'étape 'Approfondissement' du modèle CALLA. De ce fait, afin que les apprenants puissent transférer consciemment ces stratégies dans une lecture individuelle, leurs fiches de travail (annexe XI) ont été accompagnées d'une liste récapitulative des stratégies travaillées au cours du semestre.

3.5 Fiabilité et Validité des Données

Étant donné que notre étude repose sur le croisement des regards qualitatif et quantitatif, plusieurs outils de recueil de données ont été employés et la fiabilité et la validité des données ont été assurées en suivant différentes démarches. En premier lieu, afin d'examiner l'axe qualitatif sous plusieurs axes, nous avons recouru à la triangulation des données qui consiste à recueillir des données auprès de différentes ressources (Creswell, 2020 ; Patton, 2002). Dans cet objectif, les données collectées via les entretiens, les journaux d'apprentissage des apprenants et le journal de bord de l'enseignante-chercheuse ont été croisées pour une exploration plus fine, structurée et cohérente. Deuxièmement, pour la conception du questionnaire d'entretien, comme précisé en haut, nous avons mené une étude pilote (consistant les étapes de rédaction des questions, de consultation à l'expert indépendant, d'édition du questionnaire, d'entretien pilote, de finalisation du questionnaire) (annexe XII) et consulté l'avis du même expert pour la template du journal d'apprentissage (annexe XIII). Précisons que nous avons également veillé à l'anonymat des journaux d'apprentissage afin d'encourager l'expression libre des apprenants et que toutes les données auprès des apprenants sont recueillies en turc, leur langue maternelle, afin de garantir la fiabilité des données. Dernièrement, pour assurer la validité de l'analyse des données qualitatives, nous avons soumis les données à l'examen du même expert externe et confronté nos interprétations pour arriver aux thèmes communs. Les similarités et les divergences entre les codages de l'enseignante-

chercheuse et l'expert externe ont été évaluées quantitativement, et la fiabilité du codage a été calculée selon la formule ci-dessous proposée par Miles et Huberman (1994, p. 64) :

$$\text{Fiabilité} = \text{Nombre d'accords} / (\text{Nombre d'accords} + \text{Nombre de désaccords})$$

Selon cette formule, la fiabilité du codage a été calculée à 92 %. Précisons que le processus d'analyse sera détaillé dans le chapitre suivant.

Quant à l'axe quantitatif, une analyse factorielle confirmatoire (AFC) a été réalisée dans le but d'assurer la validité de l'échelle d'attitude. Comme évoqué en haut, quelques items de l'échelle originale étaient incohérents en termes du public et de la langue enseignée. Concrètement, notre échantillon est composé des apprenants de l'enseignement du français langue étrangère, qui apprennent la langue pas uniquement pour des raisons communicatives mais également professionnelles. De plus, les ressources écrites en langue française sont moins accessibles dans la vie quotidienne que celles écrites en anglais. Or, cette échelle développée par Yamashita (2007) et adoptée plus tard en turc par Erdoğan (2021) est destinée à l'origine à mesurer les attitudes des étudiants envers la lecture en anglais langue étrangère et inscrits dans d'autres programmes d'enseignement que la langue.

Afin de mesurer la validité de l'échelle, nous avons réalisé une analyse factorielle confirmatoire (AFC) sur les données recueillies auprès de 222 étudiants de quatre universités turques (Université Dokuz Eylul, Université Uludag de Bursa, Université Gazi et Université Anadolu), se formant à l'enseignement du Français Langue Étrangère. En première étape, nous avons effectué le test de Kaiser-Maier-Olkin et le test de sphéricité de Bartlett pour déterminer si les données se prêtaient à une analyse factorielle et les résultats suivants ont été obtenus (Tableau 3.10) :

Tableau 3.10

Résultats du Test de KMO et Bartlett

Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin ,829		
	Khi-carré approx.	1795,253
Test de sphéricité de Bartlett	df	231
	Sig.	,000

Comme le montrent les résultats, la taille de l'échantillon était suffisante pour effectuer une analyse factorielle $KMO > .8$. Les résultats du test de sphéricité de Bartlett montrent que les items de l'échelle peuvent être regroupés sous certaines dimensions $p < .05$. En d'autres termes, les résultats des deux tests soulignent que l'échelle est appropriée pour effectuer une analyse factorielle.

L'étape suivante consistait à une analyse des composantes principales, également connue sous le nom d'Analyse Factorielle, pour voir si nos données produiraient des résultats similaires à ceux obtenus au cours du processus de validation de l'échelle d'origine. Dans un premier temps, les sous-dimensions potentielles de l'échelle ont été détectées, ainsi que la variance totale que ces dimensions expliquent. Les résultats de l'analyse des composantes principales sont présentés dans le Tableau 3.11 :

Tableau 3.11

Analyse des Composantes Principales des Éléments de l'Échelle

Composantes	Pourcentage de variation	Pourcentage cumulé
1	24,830	24,830
2	14,580	39,410
3	7,990	47,399
4	6,594	53,993
5	5,618	59,611

En se basant sur les résultats de l'analyse, on peut observer que l'échelle, comme dans l'original, a produit un total de 5 dimensions représentant 59% de la variance parmi les étudiants. Un examen plus approfondi des éléments a, en revanche, révélé d'importantes disparités entre les deux instruments en ce qui concerne la manière dont les éléments sont regroupés. Par exemple, dans notre version de l'échelle, les éléments qui sont normalement censés être regroupés sous la dimension du confort se sont avérés être dispersés dans différentes dimensions. Cela nous a obligés à vérifier la pertinence des éléments dans notre propre contexte. En examinant de près les différents contextes des instruments, nous sommes parvenus à la conclusion que l'inadéquation pouvait provenir des objectifs d'apprentissage des langues des participants. Comme précisé en haut,

l'échelle originale était destinée aux étudiants apprenant l'anglais dans le cadre de l'enseignement préparatoire, alors que notre version adaptée a été conçue pour des étudiants maîtrisant déjà le français et apprenant à l'enseigner. Cette distinction a pu rendre les items de confort « non pertinents » dans notre contexte. En d'autres termes, alors que les participants à l'échelle originale peuvent varier en termes de confort lors de la lecture de l'anglais, cela peut ne pas être une variable importante pour les futurs enseignants de français qui sont moins enclins à se sentir mal à l'aise et montrent donc moins de variabilité en termes de scores de confort. Sur la base de cette distinction et des résultats de la première analyse en composantes principales, nous avons omis cette dimension ainsi que l'item 22, qui présentait un faible coefficient de saturation. Après avoir pris ces mesures, nous avons effectué une nouvelle analyse en composantes principales sur les éléments restants, dont les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous (Tableau 3.12) :

Tableau 3.12

Analyse des Composantes Principales Après Suppression d'Éléments

Composantes	Pourcentage de variation	Pourcentage cumulé
Anxiété	26,547	26,547
Valeur intellectuelle	17,859	44,406
Valeur pratique	9,947	54,353
Valeur linguistique	7,282	61,636

Les résultats de l'analyse factorielle révèlent que la réduction des dimensions a augmenté la variance totale expliquée par les dimensions émergentes. Alors que 59 % de la variance pouvait être expliquée par la structure à 5 dimensions suggérée par l'échelle originale, la version adaptée comportait 4 dimensions qui pouvaient expliquer 61 % de la variance totale parmi les participants. Lorsque les éléments sont examinés de manière plus approfondie en termes de schémas de regroupement, il s'avère que tous les éléments sont regroupés sous la dimension pertinente, comme le suggère l'échelle originale. Les charges factorielles et les schémas de regroupement sont indiqués dans le Tableau 3.13:

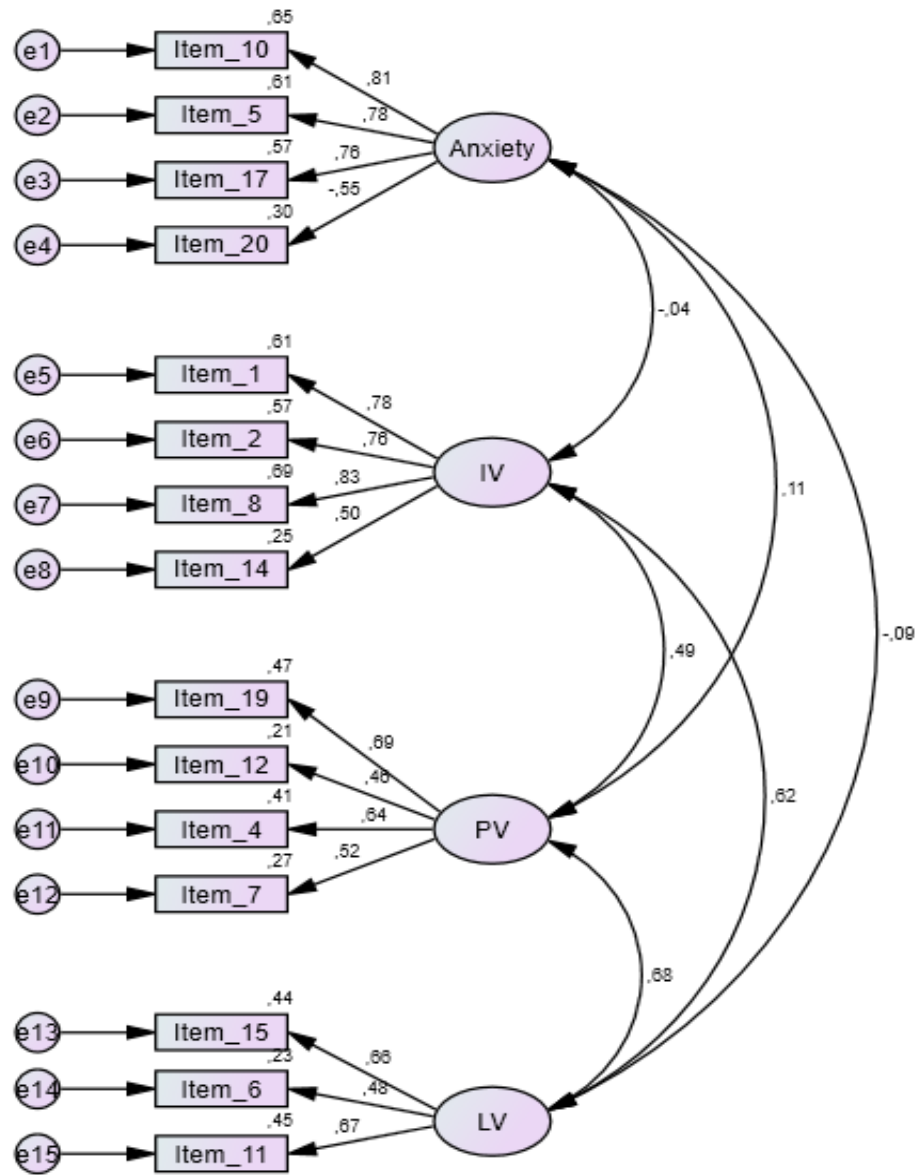
Tableau 3.13*Charges Factorielles des Éléments dans les Différentes Dimensions*

	Composantes			
	Anxiété	Valeur intellectuelle	Valeur pratique	Valeur linguistique
Item_10	,836			
Item_5	,825			
Item_17	,815			
Item_20	,712			
Item_1		,884		
Item_2		,848		
Item_8		,783		
Item_14		,444		
Item_19			,784	
Item_12			,724	
Item_4			,510	
Item_7			,508	
Item_6				,788
Item_11				,648
Item_15				,458

Le modèle final à 4 dimensions comprenait 15 éléments dont la charge factorielle allait de modérée à forte, ce qui suggère que les éléments sont tous des prédicteurs significatifs de leurs dimensions pertinentes. Cela nous a encouragés à effectuer une analyse factorielle confirmatoire comme étape finale pour voir si le modèle représente effectivement la structure sous-jacente avec succès. Étant donné que les données ont été jugées conformes à l'hypothèse de distribution normale après un test de Shapiro-Wilk $W = .992$, $p > .05$, nous avons utilisé la méthode du maximum de vraisemblance. Le modèle final se présente de manière suivante (à préciser que « Anxiety » représente *Anxiété* ; « IV » *Valeur intellectuelle* ; « PV » *Valeur pratique* et « LV » *Valeur linguistique*) (Figure 3.4) :

Figure 3.4

Le Modèle Testé par l'Analyse Factorielle Confirmatoire



La version finale de l'instrument que nous avons testé comprenait donc 4 items pour l'anxiété, 4 items pour la valeur intellectuelle, 4 items pour la valeur pratique et 3 items pour la valeur linguistique, soit un total de 15 items. Toutes les pondérations de régression entre les éléments et leurs dimensions relatives sont significatives au niveau $p < .001$. Par suite de la vérification de la qualité de l'ajustement du modèle, nous sommes parvenus aux résultats suivants :

Tableau 3.14*Valeurs d'Adéquation du Modèle*

Modèle	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	SRMR	RMSEA
	175.646	84	2.091	.013	.909	.075	.070

Valeurs seuils : $\chi^2/df < 3.00$; CFI $> .95$; SRMR $< .08$; RMSEA $< .08$; $p > .05$ (Schreiber, Stage & Nora, 2006)

La version finale de l'échelle a donné des valeurs d'adéquation acceptables $\chi^2/df = 2,091$, SRMR et RMSEA $< 0,08$. Bien que la valeur p et le CFI semblent s'écarter des valeurs limites dans une certaine mesure, selon la littérature, ces valeurs sont également acceptables avec un grand échantillon. À cet égard, on peut affirmer que l'instrument final réussit à dépeindre la structure sous-jacente des attitudes de lecture chez les participants à l'étude. En dernier lieu, nous avons également calculé la fiabilité interne des éléments restants. Les résultats soulignent que l'instrument présente une cohérence interne satisfaisante $\alpha = 0,73$.

Par suite des études de l'analyse factorielle confirmatoire, nous avons mis en service la version définitive de l'échelle (voir annexe XIV) comme pré-test et post-test dont les résultats seront présentés dans le chapitre « Résultats issus des données quantitatives ».

3.6 Analyse des Données

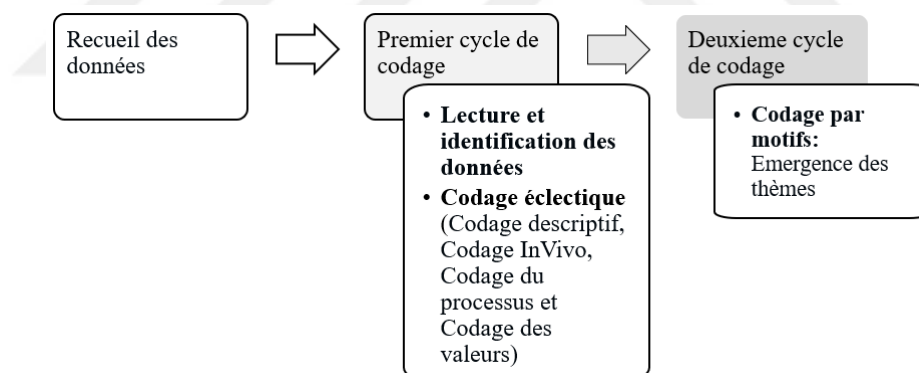
La présente étude s'inscrit dans quatre objectifs majeurs : explorer les perceptions des apprenants de l'enseignement du FLE concernant la mise en place d'une PD dans leur cours de CE, décrire leurs processus d'adaptation au dispositif et leurs suggestions pour l'optimiser et mesurer les effets du dispositif sur leurs attitudes envers la lecture. Dès lors, elle s'appuie sur deux volets : adopter un regard à la fois qualitatif et quantitatif. À cette fin, nous avons collecté deux types de données dont les méthodes d'analyse seront exposées dans les lignes suivantes.

Les données qualitatives ont été analysées en deux cycles, en suivant les préconisations de Saldana (2013). Concrètement, les processus de recueil, de lecture et d'identification des données ont été suivis du premier cycle de codage qui consiste à attribuer des codes initiaux à des segments de données selon une ou plusieurs des sept approches, qui sont 'grammaticale', 'élémentaire', 'affective', 'littéraire et linguistique', 'exploratoire', 'procédurale', et 'de thématization des données' (Miles et al, 2014 ; Saldana, 2013). La

nature et la richesse de nos données nous ont conduit à effectuer un codage éclectique dans lequel nous avons adopté simultanément trois approches élémentaires (codage descriptif qui consiste à résumer les segments en un mot ou une courte phrases ; codage In Vivo qui implique coder citant les paroles des participants et codage du processus visant à coder les actions en interaction avec les temporalités, marquées par l'apparition, la transformation et la succession d'événement) et une approche affective (codage des valeurs : coder les attitudes, les valeurs et les croyances) (idem.). Après ce premier cycle, une consultation avec un expert externe a été réalisée afin de vérifier la pertinence des approches et des codes initiaux. Quant au deuxième cycle, nous avons effectué un codage par motifs et regroupé les codes initiaux en un nombre plus restreint de catégories de façon à en dégager les thèmes des données qualitatives. Notre processus d'analyse peut se schématiser comme suit :

Figure 3.5

Processus d'Analyse des Données Qualitatives



Pour ce qui est de l'analyse des données quantitatives, afin de déterminer si des tests inférentiels paramétriques ou non paramétriques devaient être utilisés, nous avons tout d'abord examiné la distribution des différences entre les scores de pré-test et de post-test obtenus. La normalité des scores, tant globaux que ceux relatifs aux dimensions de l'échelle, a été évaluée à l'aide du test de normalité de Shapiro-Wilk. Pour les dimensions conformes à l'hypothèse de distribution normale ('valeur intellectuelle', 'valeur pratique' et 'anxiété'), le test-t pour échantillons appariés a été utilisé. Néanmoins, nous avons retenu le test de Wilcoxon des rangs signés pour les scores globaux d'attitude et la dimension 'valeur linguistique' qui n'étaient pas conformes à l'hypothèse de normalité.

Dans l'ensemble des analyses, le seuil de signification a été fixé à .05. Les résultats obtenus seront présentés dans le chapitre suivant.



4 RESULTATS

Le présent chapitre est consacré à la présentation des résultats obtenus à la suite de nos analyses.

4.1 Résultats Issus de Données Qualitatives

Une étude approfondie de nos données qualitatives (issues des journaux d'apprentissage anonymes, des entretiens semi-dirigés, du journal de bord de l'enseignante-chercheuse) nous a permis de relever que les interventions de pédagogie différenciée dans les cours de CE se rapportent à trois thèmes principaux, à savoir : Rôles des activités de lecture différenciées, Adaptation des apprenants aux activités de lecture différenciées, Suggestions des apprenants pour l'optimisation des activités de lecture différenciées.

Précisons qu'afin d'éviter le blocage linguistique et de garantir la fiabilité des informations obtenues, toutes les données recueillies auprès des apprenants ont été collectées en langue turque, qu'est leur LM. Nous avons préféré les citer ici seulement en français pour assurer une meilleure fluidité de lecture. Précisons que toutes les données ont été traduites en français par nos soins. Un exemple de transcription d'entretien en version originale et traduite est présent dans l'annexe XV. De plus, rappelons également que les données anonymes appartiennent aux journaux d'apprentissage des apprenants et que les données issues des entretiens sont accompagnées du code du participant correspondant.

4.1.1 Rôles des activités de lecture différenciées

À la suite de nos analyses, nous avons constaté que les données faisant référence aux fonctions et positions que remplissent nos interventions de différenciation se concentrent sur 10 sous-thèmes, dont chacun correspond à un rôle pédagogique spécifique et se schématise comme suit (Tableau 4.1) :

Tableau 4.1

Rôles des Activités de Lecture Différenciées (Sous-thèmes)

Rôles identifiés (Sous-thèmes)	Dimensions
-----------------------------------	------------

Tableau 4.1 (Suite)

Divertissement	• Personnalisation des fiches de lecture • Modalité de travail en groupe
Engagement	• Prise en compte de centres d'intérêt • Modalité de travail en groupe
Responsabilisation	• Assomption des rôles dans l'équipe • Besoin ressenti pour répondre aux attentes de l'enseignant
Sensibilisation	• Prise de conscience de soi • Remédiation • Enrichissement de ses perspectives
Culture	• Élargissement de son horizon intellectuel • Orientation vers des lectures authentiques
Autonomie	• Perceptions favorables à l'égard de l'autonomie - Liberté en gestion de temps - Liberté dans l'organisation du travail - Aisance - Implication • Perceptions défavorables à l'égard de l'autonomie - Apparition des éléments perturbateurs en classe - Nécessité d'un engagement accru - Manque de culture de classe partagée
Motivation	• Activités sur mesure • Étude des textes d'actualité • Diversité des activités et des textes travaillés • Exécution des activités collectives
Démotivation	• Sentiment d'incapacité • Problèmes issus des types de textes et d'activités • Évaluation des performances • Formation des équipes selon les niveaux
Efficacité dans les apprentissages langagiers	• Compréhension écrite • Stratégies de lecture • Connaissances lexicales et grammaticales • Production écrite • Gestion du temps

Tableau 4.1 (Suite)

Développement des compétences sociales et socio-affectives	• Complémentarité (entraide et coévolution) • Compétences de négociation • Compétences de socialisation • Savoir-être
---	---

4.1.1.1 Divertissement

L'analyse des données révèle que les évaluations des étudiants mettent principalement l'accent sur l'aspect ludique des interventions. Cette perception repose sur deux facteurs principaux : la personnalisation des activités en fonction des intérêts, des niveaux ainsi que des types d'intelligence et la modalité de travail en groupe.

La prise en compte de leurs centres d'intérêt apparaît comme l'élément le plus récurrent dans les réponses des apprenants, à tel point qu'elle est directement associée à des ressentis positifs tels que le plaisir, l'appréciation et la satisfaction. Plus précisément, comme l'indiquent les apprenants dans leurs journaux d'apprentissage anonymes, le fait de pouvoir s'amuser est particulièrement recherché dans les cours de lecture et les activités différenciées sont en adéquation avec cette attente :

« Je me suis amusé(e) en faisant l'activité, et les textes que nous avons lus suscitent en général mon intérêt. », « Les activités étaient très divertissantes, et j'ai aimé le sujet. », « J'aime travailler selon mes centres d'intérêt, car je pense qu'il est très important de ne pas s'ennuyer en lisant un texte. », « Les activités de lecture étaient très amusantes. Cette semaine, nous avons abordé l'un de mes sujets préférés, et j'ai vraiment aimé les activités. », « J'ai beaucoup aimé l'activité de lecture d'aujourd'hui et je me suis amusé(e) en la faisant, car il s'agissait d'un chanteur que j'écoute dans ma vie quotidienne. », « Mais c'était beau et amusant. En dehors de cela, les matériaux choisis étaient également intéressants, cela m'a plu. »

P21 et P25 sont du même avis que leurs camarades :

P21 : « À mon avis, ces activités de lecture en classe facilitent beaucoup le déroulement du cours. En effet, lorsque les sujets correspondent à nos centres d'intérêt, cela rend la lecture et le travail beaucoup plus agréables. »

P25 : « En réalité, je me sens très satisfaite, tout d'abord parce que, dans les cours de lecture en général, il y a un texte particulier pour tous les élèves, et nous avançons à partir de celui-ci. Mais ici, comme les textes sont davantage orientés vers mes centres d'intérêt, je prends plaisir à les lire. Le plus important [dans un cours de lecture], c'est que je ne m'ennuie pas. ».

Comme cela est également souligné dans le dernier témoignage, lire selon son centre d'intérêt est associé au fait de prendre du plaisir :

« [...] ils [les textes] ont toujours suscité mon intérêt et j'ai pris plaisir à les lire. », « Le texte était intéressant et j'ai pris plaisir à le lire. ».

Selon certains apprenants, les centres d'intérêts sont de bons outils à exploiter afin de rendre les cours plus attrayants et plus particulièrement de briser la monotonie :

« De plus, travailler avec des textes et des activités différents à chaque cours empêche la monotonie. », « Je pense que l'activité d'aujourd'hui a été très bénéfique pour moi, [...] car j'avais choisi un poème, j'ai appris des mots et des métaphores que je ne connaissais pas. Elle a davantage stimulé mon intelligence visuelle. Grâce aux questions qu'elle posait, j'ai pu [...] m'amuser [...] », « Continuer avec des textes qui peuvent toujours susciter l'intérêt améliorerait encore le cours. », « Les textes qui nous ont été choisis en tenant compte de nos centres d'intérêt ont rendu le cours plus agréable pour moi. », « Les activités m'ont fait penser qu'il est plus agréable de travailler sur un sujet qui m'intéresse, [...] », « Le cours de lecture classique était très ennuyeux parce que les sujets ne m'intéressaient pas. Mais comme ces activités étaient en rapport avec nos centres d'intérêt, j'ai apprécié à la fois les activités et le texte. », « Par rapport au cours de lecture classique, c'était beaucoup plus agréable de travailler sur un sujet qui m'intéresse [...], ce qui m'a permis de prendre du plaisir. Cela m'a motivé(e). Au lieu de l'ordre ennuyeux et rigide d'un cours de lecture classique, le cadre plus libre [des activités différenciées] me rend heureux/ heureuse. ».

L'enthousiasme des apprenants envers les textes est observé également par l'enseignante-chercheuse :

(Semaine 1) : « Ils font preuve d'enthousiasme parce qu'ils lisent selon leurs intérêts. »

(Semaine 2) : « Il est clair que lire des textes en lien avec leurs intérêts leur donne de l'enthousiasme. »

La mobilisation de leurs types d'intelligences prédominants figure, elle aussi, parmi les facteurs contribuant à rendre les cours plus divertissants pour les apprenants :

« Le fait que les cours sont conçus selon mon intelligence rendent les cours pour nous amusants et efficaces. Ce que j'aime le mieux, ce sont les activités comme les cartes mentales, les dessins et tout. Après les longues activités de lecture, cette dernière partie c'est du bien. », « Ce que j'aime le plus, c'est de faire des cartes mentales. Parce que c'est amusant. », « Les activités étaient très amusantes, surtout celles qui sont créatives. ».

Pour P11, l'aspect ludique des activités de lecture différenciées vient du fait que ses textes sont adaptés à son niveau, car elle lui offre un terrain de jeu :

« Pour moi, c'était très bien, car les textes correspondaient à mon niveau, ce qui m'a permis de m'amuser davantage, honnêtement. Si je compare cela aux cours du semestre précédents... comme les textes étaient adaptés au niveau général de la classe, j'avais tendance à être un peu en avance.... Comment dire ? Je ne veux pas paraître prétentieuse, mais j'étais un peu en avance sur les autres. Et c'est pour cette raison que je m'ennuyais un peu. Maintenant, comme ces textes correspondent à notre niveau et que je fais les activités avec des personnes proches de moi, cela rend les activités amusantes. ».

La modalité de travail en groupe représente le deuxième facteur clé qui contribue à l'animation des cours de CE. Selon les apprenants, la mise en place des activités collaboratives autour d'un objectif commun crée des moments d'amusement et du dynamisme dans la classe :

« Je me suis amusé(e) en faisant ces activités. S'informer sur les textes des autres camarades de groupe en se posant des questions est très amusant. », « Travailler en groupe et avec un partenaire a augmenté la synergie entre les apprenants et a rendu l'environnement plus soutenant. », « Le travail d'équipe est amusant, encore plus amusant. », « D'après moi, les activités étaient géniales. Mais les parties où j'ai travaillé avec mon/ma partenaire étaient plus divertissantes. Faire des réflexions avec lui/ elle était mieux et rassurant. », « Je pense que ce genre d'activités n'est pas seulement amusant pour moi, mais peut-être pour tous mes camarades de classe. Et chaque semaine, nous apprenons de nouveaux mots. Je pense que ce genre d'activités devrait être fait à deux ou trois personnes, comme aujourd'hui, car le temps passe vraiment de manière agréable. », « Le fait que nous nous expliquions des choses m'a aussi beaucoup plu. », « Je me suis bien amusé(e) pendant les activités d'aujourd'hui. On a fini plus tôt que les autres groupes parce qu'on les a faites en nous amusant. », « Puisque l'équipe était en harmonie, on a avancé vite et en même temps on s'est bien amusés. », « Les travaux en équipe sont amusants si tu as un(e) bon(ne) partenaire. », « C'est divertissant à travailler avec les personnes avec qui tu es compatible. », « Ce que j'aime dans ces activités, c'est de travailler avec quelqu'un. Parce que cela fait que le cours passe vite et de manière ludique. ».

P3 : « Oui, c'est amusant comme ça. Faire seule... parce qu'après un certain temps, ça devient ennuyeux pour moi. C'est plus agréable à faire [les activités] et à commenter ensemble. »

La même remarque est observée dans le journal de bord de l'enseignante-chercheuse :

(Semaine 2) : « Ils ont aimé travailler ensemble et de manière dynamique. »

(Semaine 4) : « Le changement des rôles lors des activités de groupe apporte du dynamisme dans la classe. »

4.1.1.2 Engagement

Un autre point d'observation fréquemment identifié est celui de l'engagement des apprenants. En partant des données faisant référence à ce thème, nous pouvons constater que ces derniers se sentent plus motivés à s'investir pleinement et sérieusement dans les cours de CE à travers les activités différenciées :

« Participer à une activité comme celle-ci, au lieu de lire un texte et de répondre directement aux questions, m'a davantage impliqué dans le cours. », « J'ai remarqué que mon intérêt pour le cours augmente. »

P11 : « Par rapport à un cours classique, ce cours s'est déroulé de manière beaucoup, beaucoup plus productive. Moi aussi, parfois, j'observais un peu la classe pendant que vous vous occupiez de différentes choses. Et je remarquais que tout le monde semblait plus impliqué, qu'ils faisaient les activités avec plus de volonté. »

Selon les témoignages qui suivent, ce sentiment d'engagement relève largement de la prise en compte des centres intérêts des apprenants, qui favorisent leur concentration, tout en inspirant chez eux un effort durable pour l'exécution des tâches :

« Comme je participais davantage au cours, j'ai pu mieux me concentrer, ce qui m'a fait du bien. Le fait de travailler sur un sujet que j'avais choisi a aussi renforcé ma concentration. », « J'ai aimé cette activité parce que le sujet m'intéressait. », « L'activité d'aujourd'hui m'a plu, car elle portait sur un sujet qui m'intéresse et proposait un type de lecture/activité amusant. », « Ces activités étaient agréables, car elles étaient en lien avec mes centres d'intérêt. Je ne me suis pas ennuyé(e) pendant la lecture, ni en faisant les activités. », « C'était génial ! En particulier, l'activité de réécriture de chanson était fantastique. Elle a augmenté mon intérêt pour le cours. C'était très amusant. Quand il s'agit des sujets que j'aime (comme la musique), je remarque que mon intérêt grandit. », « L'activité de lecture d'aujourd'hui m'a davantage plu parce que le sujet du texte était captivant. », « Je trouve ces activités très utiles. Le fait que les sujets soient adaptés à nos centres d'intérêt retient aussi mon attention et maintient mon engagement dans le cours. », « L'activité de lecture d'aujourd'hui était très amusante. L'histoire était intrigante et captivante. Je me suis beaucoup amusé(e) et j'étais concentré(e). », « Je pense que les activités de lecture personnalisées sont très efficaces, car lorsque le texte est en lien avec nos centres d'intérêt, cela accroît notre attention et nous lisons plus attentivement. Personnellement, quand un texte est en lien avec mes centres d'intérêt, je suis plus productif/ productive et je m'amuse davantage. », « L'avantage des activités de lecture personnalisées est que, chacun ayant des centres d'intérêt différents, lire des textes personnalisés rend la lecture plus agréable et permet de mieux se concentrer. », « Par rapport à la lecture classique, la meilleure et la plus belle différence, c'est que les sujets sont adaptés à nos centres d'intérêt. En lecture classique, il y a un seul texte et un seul sujet, ce qui nous

fait perdre facilement le lien avec le cours. Mais dans ce cours, les textes sont adaptés à mes centres d'intérêt et les activités sont amusantes. C'est pour cela que je pense mieux apprendre dans ce cours. », « Dans un cours de lecture classique, quand un texte ne m'intéresse pas, je n'arrive pas à me concentrer, ce qui rallonge mon temps de travail et m'empêche de comprendre le texte. », « J'ai beaucoup aimé l'activité d'aujourd'hui, elle était parfaite pour moi. C'était un sujet que j'aime beaucoup et qui m'intéresse. », « En tant que fan de bandes dessinées et collectionneur, j'ai beaucoup apprécié l'activité de cette semaine. ».

P21, tout en soulignant le rôle de la valorisation de ses centres d'intérêts dans son engagement aux cours, fait part aussi du sentiment de curiosité que les textes personnalisés suscitent chez elle :

P21 : « Maintenant, je viens à l'école avec enthousiasme. Je sais bien que le cours ne sera pas ennuyeux. Il y a simplement une curiosité parce que je ne sais pas ce qui va se passer. Mais je sais bien que ça sera quelque chose qui va m'enthousiasmer. Plus le sujet de texte capte mon intérêt, plus j'ai envie de participer. Quand je lis, je souligne des passages, des mots... parce que je veux vraiment apprendre quelque chose. »

Le motif de curiosité est présent aussi dans les témoignages de P16 qui s'exprime comme suit :

P16 : « Quand le sujet du texte répond à mes intérêts, je lis avec plus de curiosité car il capte mon attention. J'ai envie de creuser davantage en lisant et de repérer des choses entre les lignes. ».

P3, P16, P22 mettent en avant les rôles de lire selon leurs intérêts personnels sur leur concentration de manière suivante :

P3 : « Mais ici, on se divise en équipe selon nos centres d'intérêt. Et cela augmente ma participation, je pense. Personnellement, si un sujet ne m'intéresse pas, je me déconcentre très vite. Du coup, dans un texte il doit y avoir des éléments qui attirent mon attention. Par exemple, quand il s'agit de thématiques comme la technologie, la mode ou des choses comme ça, je me concentre mieux et je lis mieux. »

P16 : « J'ai aussi des problèmes de concentration. Mais quand il s'agit de littérature ou de théâtre par exemple, cela me donne envie d'approfondir. Mes intérêts personnels sont mes priorités en lecture. »

P22 : « D'habitude, je m'ennuie vite, mais là c'était différent parce que je lis selon mes intérêts ».

Pour l'apprenant suivant, son engagement est lié à la personnalisation des fiches pédagogiques qui suscite chez lui/ elle un sentiment d'appartenance :

« Dans ce cours, les textes et les activités personnalisées m'ont particulièrement plu. J'ai aimé cet aspect des activités et développé un lien spécial avec les fiches de cours ».

Un autre témoignage souligne l'importance de posséder des connaissances sur le sujet traité pour le renforcement du sentiment d'implication :

« Plus on maîtrise le sujet, plus on prend plaisir à l'explorer. »

La prise en compte des niveaux et des intelligences prédominantes figure parmi les éléments qui incitent les apprenants à s'impliquer davantage dans les activités de lecture :

« Je trouve ce cours plus efficace que les cours de CE classique, parce que les textes sont adaptés à mon niveau. ».

(Semaine 3) : « Ceux qui apprécient leurs résumés illustrés les prennent en photo. »

Nous avons également constaté que le fait de travailler en équipe constitue un autre paramètre qui favorise l'engagement des apprenants dans les cours de CE :

« Travailler avec des gens avec qui je m'entends bien a renforcé ma concentration et ma motivation pour le cours. », « J'ai participé et j'ai pris du plaisir [...] et le travail par pair ont eu beaucoup d'impact sur cela. ».

4.1.1.3 Responsabilisation

Un autre pattern récurrent dans les témoignages des participants est celui de la responsabilisation. Nous avons constaté que cet aspect repose sur deux éléments, à savoir le besoin ressenti pour répondre aux attentes de l'enseignante et la prise de conscience des rôles dans l'équipe :

P21 : « Oui, cela m'a fait me sentir très spéciale avant tout. Le fait que quelqu'un fasse des efforts pour moi... se donne de la peine pour moi, m'a aussi donné des responsabilités. Je me suis dit que je ne pouvais pas écrire sur ces fiches n'importe comment... ou sans soin. C'est pourquoi j'ai pris un grand soin. J'ai voulu vous les remettre en les décorant, en les colorant avec différentes couleurs. Parce qu'honnêtement, j'ai fait cela pour montrer ma reconnaissance envers vos efforts. Cela m'a fait du bien, et comme je l'ai dit, cela m'a donné davantage envie de venir à l'école. Parce qu'il y a une fiche qui a été préparée spécialement pour moi, et si je ne venais pas, elle resterait vide. ».

Pour P16, P9 et P21, la nature des travaux autour d'un but collectif leur attribue des rôles et des attentes à remplir :

P16 : « Puisque j'ai un partenaire, j'ai de la responsabilité et naturellement je me dis 'comment pourrais-je le laisser en plan ?' »

P9 : « Dans un groupe de trois, tu peux rester dans l'arrière-plan, en exergue mais quand c'est en binôme, tu ressens de la responsabilité et tu te sens obligé de participer. C'est pourquoi je pense que c'est plus logique de travailler de cette manière. Au moins, les cours de compréhension écrite doivent se dérouler comme ça. ».

P21 : « Mon rôle dans l'équipe a à la fois augmenté et allégé mes responsabilités. C'est-à-dire que ce n'est pas à moi de tout faire et je peux quand même en tirer profit parce que chacun a un rôle. Si tout le monde accomplit ses responsabilités, on avance très aisément. »

P3 met l'accent sur la valorisation de son potentiel grâce aux travaux en équipe :

P3 : (*A la question « Comment cela te fait ressentir d'avoir un rôle ?*) Honnêtement, ça fait du bien. Parce que d'abord vous m'avez désigné ce rôle et aussi, l'équipe attend quelque chose de moi. Je fais des efforts pour y répondre de la meilleure façon. De ce point de vue-là, cela me fait aussi avoir une certaine responsabilité. ».

Elle développe son point de vue plus tard en soulignant le fait que ce sentiment de responsabilisation stimule sa motivation pour s'impliquer activement :

P3 : « Tout le monde doit écrire quelque chose. Comme vous nous attribuez des rôles, qu'on le veuille ou non, on ressent une responsabilité. C'est-à-dire qu'on devient plus responsables. Parce que par exemple, quand c'est un cours normal, ce sont les mêmes personnes qui prennent la parole. C'est un XXX qui répond toujours. ».

Alors que pour P22, cette responsabilité est accompagnée du sentiment de pression :

P22 : « Ses désavantages... je peux dire que parfois on ressent de la pression. Comme si j'étais obligée de finir... »

4.1.1.4 Sensibilisation

Nos analyses permettent de relever que les expériences rapportées s'articulent aussi autour du thème de sensibilisation qui se présente sous trois aspects principaux : la prise en conscience de soi, la remédiation et l'enrichissement de sa vision du monde.

Nous avons repéré que le premier aspect consiste principalement en la reconnaissance de ses propres tendances et potentiels à travailler seul ou en groupe ainsi que l'évaluation des dynamiques d'équipe :

« J'ai remarqué que quand je travaille de manière individuelle, je suis plus confiant(e) et performant(e), alors que dans les travaux de groupe, j'ai tendance à faire des blagues et à me divertir. »

P5 : « En ce qui concerne mes compétences sociales... j'ai acquis une prise de conscience. J'ai vu très nettement les différences entre un travail individuel et un travail à plusieurs. J'ai appris dans lequel je suis meilleur et lequel me plaît le plus, etc. »

P12 : « [Dans l'équipe], nous alternions les rôles. Et je n'étais pas aussi bien dans certains rôles que je le pensais. Ça m'a aidée à m'améliorer. De même, travailler en groupe m'a fait réaliser que je n'aimais pas tous les rôles. Globalement, c'était bien. [...] mes camarades de groupe... J'ai découvert différentes facettes d'eux aussi. Ils ont découvert différentes facettes de moi. Ça nous a aussi aidés à comprendre qui d'entre nous excelle dans quel rôle. ».

Selon P3, la nature dynamique des combinaisons de groupes lui permet de surmonter ses préjugés à l'égard des autres et d'acquérir une ouverture d'esprit :

P3 : « Lorsque je m'y habituais peu à peu... j'ai dû dépasser les limites que j'avais dessinées. Par exemple... Chacun a un groupe d'amis et naturellement, on a envie de travailler avec eux. [Mais] Ça m'a permis de briser mes préjugés. J'ai fini par réaliser que quand on travaillait avec les autres, ça allait pas mal, c'était OK. [...] Je ne sais pas s'ils/elles me choisiront [pour travailler ensemble] la prochaine fois, mais moi, je les choiserais certainement. ».

D'après un témoignage anonyme, la prise de conscience de ses capacités est due au caractère autonome des activités de lecture :

« Le fait que c'était à nous de tout gérer a provoqué un chaos. Mais ça a apporté aussi de la sensibilisation. Maintenant, je sais mieux où je suis fatigué(e), ce à quoi ma capacité peut répondre. ».

L'autoévaluation des apprenants porte aussi sur leurs compétences langagières. Du fait du manque de précision dans les témoignages suivants, nous déduisons, à partir du contexte, que cela pourrait être le résultat du caractère autonome des activités de lecture, de la comparaison des performances dans l'équipe, du retour de ses partenaires et/ ou de l'enseignante :

« Ce que j'ai réalisé pendant que je faisais les activités, c'est qu'il y avait des mots que je ne savais plus et que je devais travailler davantage. », « J'ai réalisé que ma connaissance lexicale n'est pas assez. », « Les erreurs que j'ai commises sont dues à mes lacunes en grammaire. ».

Quant à P16, il souligne que notre mise en place lui a permis de développer une sensibilisation sur ses habitudes dans l'usage des stratégies de lecture :

P16 : « Oui, j'ai réalisé comment je lis. J'en ai pris conscience. Les hypothèses et tout... J'ai remarqué que je m'en servais déjà des stratégies de lecture. On les utilise comme ça... de

manière inconsciente. Je m'en suis rendu compte, quand vous nous les avez présentées. Ça m'a permis de faire [les activités] consciemment. ».

Quant à P25, elle met en avant son changement d'attitude envers la lecture qui est maintenant orientée vers une lecture plus analytique et réfléchie :

P25 : « Le point fort de ces activités, c'est qu'elles favorisent l'apprentissage coopératif. Parce que...Oui, j'arrive à comprendre le texte, quand je lis individuellement. Mais quand je rentre dans les détails, il arrive que j'aie des lacunes. J'ai eu l'occasion de découvrir des choses après avoir discuté avec mon/ ma partenaire. Les travaux collectifs ont donc développé les compétences de chacun(e) de nous. [...] Quand on a des questions d'ordre classique, je suis capable d'y répondre, en faisant des survols et sans avoir compris totalement le texte. [...] Mais puisqu'on fait des discussions sur le texte, j'ai pu réaliser qu'en fait il y avait encore plus [de choses] dans le texte. »

Une autre voie de sensibilisation se met en place à travers la reconnaissance de ses domaines d'intérêts ainsi que ses types d'intelligences prédominants :

« Je suis toujours curieux/ curieuse de ce qui va se passer. C'est pour ça que je ne veux pas m'absenter. C'est vraiment amusant. Et chaque semaine, dans une différente équipe, je dévoile un autre aspect de ma personnalité. J'ai appris mes intelligences et ça m'a fait sentir quelqu'un de spécial. J'espère que ça continue comme ça. »

« Après [avoir lu] ce texte, j'ai bien compris que j'aime le policier [...] »

P25 : « Comme ce sont des textes personnalisés et qu'on s'adresse à de différents centres d'intérêt, je pense que ça contribue à ce qu'on découvre nos côtés différents ».

Quant à la remédiation, qui constitue notre deuxième sous-thème relevant de la sensibilisation, elle est identifiée comme une exigence éprouvée pour le développement et l'adaptation des stratégies métacognitives contre une difficulté observée :

« [...] ça fait sentir bizarre d'observer l'écart de vitesse entre les membres. Et parfois, j'ai l'impression que j'avance très lentement. Mais en même temps, ça me pousse à utiliser correctement mon temps. », « J'ai réalisé que j'ai des lacunes en vocabulaire. Je suis un peu démoralisé(e). Mais, j'ai compris exactement où je dois travailler plus. ».

Dernièrement, l'enrichissement de sa vision du monde représente notre troisième aspect en rapport avec le thème de sensibilisation. Nos analyses mettent en évidence que l'interprétation et la co-construction du sens dans le même texte conduisent les apprenants à adopter une attitude critique et à développer de nouvelles stratégies d'inférence. Plus précisément, chaque membre ayant ses propres connaissances préalables du monde identifie et traite différemment les références citées dans le texte et contribue à divers

degrés à l'interprétation du sens. Et, la confrontation constante à des perspectives diverses leur permet de découvrir le point de vue d'autrui, d'explorer de nouvelles réalités, en rendant ces activités de lecture efficaces, enrichissantes, intéressantes, faciles à gérer, comme le précisent les apprenants suivants :

« Le fait d'écouter les opinions de mon/partenaire a développé [...] ma vision du monde. », « Ce qui est bien quand je travaille avec des partenaires, c'est que quand j'ai des choses que je ne connais pas, ils expriment un point de vue différent. », « Cela me fait toujours ressentir bien de travailler en équipe et me permet d'avoir moins de soucis avec les activités. Les échanges d'opinions facilitent le travail. », « J'ai remarqué que le fait de travailler avec un partenaire développe mes capacités à commenter le texte de manière plus efficace que quand je travaille seul(e). », « Ce qui est bien de travailler avec des partenaires, c'est qu'ils connaissent les choses que j'ignore (et parfois, bien au contraire, je sais les choses qu'ils/elles ne connaissent pas) et qu'ils/elles adoptent un point de vue différent. », « Mais, en même temps, j'aime l'idée de travailler avec un partenaire parce qu'en faisant des interactions, j'apprends des choses sur lesquelles je n'avais pas d'idée. Ainsi, je développe une autre perspective. », « Et ce que je trouve le plus efficace dans ces cours, c'est qu'ils nous permettent de voir les choses sous un aspect différent et accélèrent nos apprentissages. », « Les travaux individuels peuvent se faire à la maison. Et, comparé aux travaux avec un partenaire, ceux-ci sont moins efficaces parce qu'il n'y a pas d'échange d'idées. »

P11 : « Parfois quand je bloque, par exemple quand on traduit, etc., ... mes ami(e)s m'ont rendu service. D'accord, je lis, je comprends... mais mon/ma partenaire et moi, on ne pense pas pareil... Il/Elle a sa propre manière de réfléchir. Du coup, j'ai pu connaître d'autres perspectives. »

De la même manière, les témoignages suivants, en soulignant le rôle complémentaire et enrichissant des activités en groupe avec plus d'exemples, démontrent une autre contribution d'activités collectives qu'est une meilleure connaissance de ses pairs :

P3 : « J'ai pu aussi découvrir leur raisonnement et leur point de vue. Par exemple, comment ils/elles analysent, réfléchissent, etc. »

P21 : « Bien évidemment, grâce à leurs perspectives qui sont différentes, ma manière d'apprendre et de réfléchir s'est développée un peu. C'est-à-dire que j'ai commencé à regarder le texte sous un angle différent. Parce que quand on lit, on se concentre sur différentes choses. Et quand on se réunit, on devient capable de voir et de comprendre complètement le texte. »

P16 : « Parce que là, il y a un échange d'opinions. Il/Elle comprend ce que je suis incapable de comprendre, et moi je comprends ce qu'il/elle ne voit pas. On peut adopter différents points de vue mais, en même temps, se mettre en commun. Et, ça apporte beaucoup. Deux avis différents, mais valables au même degré. Et cela m'a permis de fouiller le texte et de

développer ma mentalité. [...] Leurs opinions pénétraient dans ma tête, et les miennes à eux. [...] Chacun a des origines différentes. Moi, j'ai grandi avec une certaine mentalité et mes partenaires, aussi. Je reçois leurs idées, les traite dans ma tête. »

4.1.1.5 Culture

Lors de l'étude des journaux d'apprentissage, nous avons observé que la mise en valeur des centres intérêts offre aux apprenants des pistes pertinentes pour se cultiver et favorise, de ce fait, l'élargissement de leur horizon intellectuel. Cela constitue, en effet, l'un des apports majeurs de nos cours de lecture différenciés :

« Les activités de lecture d'aujourd'hui étaient assez intéressantes. Le texte était rempli de nouvelles connaissances que j'ai apprises. », « [Après avoir exploré un synopsis] Maintenant, j'ai envie de regarder le film. », « Chaque semaine, on a eu l'opportunité de mieux connaître et de manière détaillée les œuvres qu'on connaissait déjà ou ne connaissait pas du tout. », « C'était un sujet que je connaissais déjà mais j'ai été surpris(e) par de nouvelles infos et je me suis amusé(e). », « Ce que j'aime le plus, c'est de connaître de nouvelles choses grâce à ces textes parce que je peux m'en servir pour plus tard. », « En plus de ça, le fait que les textes s'adressaient à nos intérêts et à notre style d'apprentissage a rendu les cours de lecture plus amusants. Lire selon nos intérêts nous a permis également de nous cultiver. »

Quant aux témoignages de nos interviewés, la valeur pragmatique des lectures selon ses intérêts y est mise en avant. Pour nous, cela démontre que, désormais, les apprenants ont tendance à considérer la lecture comme un moyen de s'informer/ se cultiver, plutôt que comme une activité qui vise à développer leur CE :

P21 : « Par exemple, le texte d'aujourd'hui m'a beaucoup plu. J'avais des informations erronées à ce sujet ('Utilisation des produits cosmétiques par des préadolescents'). Je pense avoir un peu surmonté ces préjugés. Pendant la pause, j'ai même dit à un(e) ami(e) : 'Ah, en fait, c'était une erreur'. Parce que le fait que même un enfant de 10 ans les utilise... [...] Je vois que j'ai des malentendus et des pensées qui ne sont pas correctes ».

P25 : « Quand on lit ces textes, on se concentre sur des sujets qui nous intéressent et on peut se développer en même temps. [...] Ils [les textes] améliorent à la fois nos compétences langagières et on a l'opportunité de se cultiver, de développer notre culture générale à travers divers domaines de connaissances. »

P16 : « Honnêtement, je me sens rempli de connaissances. Au fur et à mesure que je lis, puisque c'est parmi mes intérêts... Dans les lectures précédentes [les cours de lecture précédents], les informations, aussi précieuses soient-elles, ne me parvenaient pas. Mais cette fois-ci, elles me sont parvenues parce qu'elles m'intéressaient. Je me sens rempli de connaissances et détendu. ».

Selon P3, la lecture selon ses intérêts la conduit à explorer davantage les sujets qui sont en lien avec ses centres d'intérêts à partir des ressources authentiques :

P3 : « Ça me plaît d'acquérir des infos supplémentaires sur un sujet que je maîtrise. [...] [On a étudié un texte sur] faire des achats chez Sephora et maintenant, l'idée que cet âge soit trop jeune pour utiliser ces marques, etc. Je me suis dit 'Ah, moi aussi, j'en achète' [rires] Je connaissais déjà cette notion mais comment dire ?... On élargit mes connaissances, c'est des infos de plus. [...] Je me suis mis à suivre les choses [sites Internet, comptes sur les réseaux sociaux] qui publient des informations et des nouvelles [sur mes centres d'intérêt]. Déjà, ils y mettent des liens. C'est-à-dire que je lis davantage. »

Un constat similaire est présent dans le journal de bord de l'enseignante-chercheuse :

Semaine 6 : « P15 m'a demandé aujourd'hui où trouver ces types d'article. Lire selon ses intérêts leur donne envie de découvrir plus et le sentiment de satisfaction intellectuelle. ».

4.1.1.6 Autonomie

Du fait que nos cours de lecture différenciés reposent largement sur l'idée de faire preuve de réflexion et de responsabilité sans supervision constante, les réponses des apprenants nous renvoient également au thème d'autonomie qui, selon nos analyses, est à la fois mal et bien perçue par ces derniers. De ce fait, nous allons premièrement traiter les perceptions positives à l'égard de l'autonomie qui seront suivies d'une étude sur les perceptions négatives.

Lorsque nous observons les réponses favorables citées dans les journaux d'apprentissage, nous pouvons voir qu'elles s'accumulent majoritairement autour des idées d'indépendance et de liberté.

« J'aime travailler de manière indépendante parce que je peux utiliser mon temps à ma guise, sans attendre ni dépendre de personne. » « Ça me fait plus heureux/ heureuse d'avancer selon mon propre rythme. » « Ce qui est bien avec les travaux indépendants, c'est de gérer le temps comme je veux et d'exprimer son avis sur chaque question [...] » « Le fait de travailler de manière indépendante m'a fait sentir libre. » « Quand on travaille librement, on a la possibilité de finir quand on veut et je peux sortir plus tôt. » « Je pense que les activités collaboratives me préparent aux activités individuelles. Je pense aussi que comme les activités de lecture différenciée me poussent à travailler indépendamment et à prendre des initiatives, je vais devenir plus indépendant(e) dans le futur. » « Le fait qu'il n'y ait pas de restrictions comme 'Arrive à telle heure, pars à telle heure', ou 'Aujourd'hui, on travaille uniquement sur ceci en cours', est un avantage incroyable. »

De la même manière, P21 et P22 mettent l'accent sur la liberté en gestion de temps et en organisation des activités :

P21 : « Parce qu'en réalité, je gère moi-même le cours. C'est-à-dire, plus vite on termine, plus tôt on peut partir, ou quand on s'ennuie, ou quand... je ne sais pas... quand notre cerveau commence à se fatiguer, on peut faire une pause. Parce que nous pouvons gérer cela nous-mêmes, parce que nous avons le contrôle sur ces moments... je me sens beaucoup plus à l'aise. Je ne suis pas enfermé dans un cadre. En fait, quand je vais à l'école, je ne pense pas à 'Bon, il y aura un cours de 40 minutes, on va faire ça et ça, on va travailler sur ceci et cela'. »

P22 : « Oui, on se sentait plus libres parce que, d'habitude, on est obligés de faire ce que l'enseignant nous dit de faire... c'est ennuyeux de travailler directement à partir du livre. »

Quant à P12, elle se trouvait parmi ceux qui tiraient profit de cette liberté, même si l'idée suscitait de la peur chez elle au début.

P12 : « Comparé aux activités de lecture classiques, par exemple, travailler en groupe dans ces activités différenciées nous fait nous sentir plus libres. Parce que nous travaillions avec des personnes avec qui nous partagions des points communs. De plus, quel que soit le nombre de participants, nous faisons tous des choses en lien avec nos centres d'intérêt... car nous examinons des textes et faisons des activités. Du coup, en tous cas, vous êtes beaucoup plus indépendants. [À la question '*Ce sentiment d'indépendance est bénéfique pour toi ou plutôt source d'anxiété ?*' :] D'abord, j'avais des inquiétudes parce qu'on allait essayer quelque chose de nouveau. Bien évidemment, il y a eu des moments où j'avais besoin d'aide. Mais de toute façon, mon camarade de groupe et moi essayons déjà de trouver [les réponses] par nous-mêmes. Par exemple, quand nous avons besoin d'aide, c'était plus efficace pour moi et plus développant. C'est-à-dire que ça m'a permis de résoudre les problèmes moi-même. Il y avait des côtés à la fois faciles et difficiles. C'est-à-dire, même si cette indépendance me faisait peur au début, au fur et à mesure, j'ai remarqué que c'était quelque chose de bien. »

P9 associe le sentiment de liberté à l'aisance :

P9 : « Ça m'a fait me sentir plus à l'aise parce que sans la pression constante de l'enseignant, je peux travailler tranquillement. Je peux me gérer. J'étais vraiment à l'aise. C'est-à-dire que ça m'a fait du bien. [...] Je pense que comme on était plus à l'aise et surtout pas sous pression, tout le monde a travaillé tranquillement.

[À la question '*Et c'était comment d'avancer à ton rythme ?*' :] C'est trop bien à mon avis. Parce que des fois, tu ne peux jamais suivre la vitesse de l'enseignant et tu n'as plus envie de suivre le cours non plus. Tu t'ennuies. Du coup, c'est encore mieux d'avancer de manière individuelle. [...]. Le fait d'avancer librement, tranquillement, à ma vitesse et sans stress d'être interrogé par l'enseignant m'a beaucoup plu. »

En lien avec les témoignages cités plus haut, la notion d'autonomie est l'un des thèmes fréquemment évoqués dans le journal de bord de l'enseignante-chercheuse :

(Semaine 4) : « C'est agréable de voir qu'ils travaillent plus en autonomie. Par rapport aux semaines précédentes, ils ont besoin de moins d'aide et avancent indépendamment. »

(Semaine 5) : « J'ai vu que certains apprenants font des aller-retours entre les activités. Pendant que leurs partenaires lisent le texte, ils/ elles font l'activité suivante. Ou alors, s'il y a une activité qui leur plaît plus ou paraît plus facile, ils/ elles la font d'abord. Le fait de choisir librement son chemin à suivre peut contribuer à leur autonomie en compréhension écrite. »

(Semaine 8) : « Ils/ Elles ont de moins en moins besoin de mon aide. Ils travaillent en autonomie. J'interviens moins souvent. Visiblement, ils en ont pris l'habitude. ».

Des retours favorables à l'idée d'autonomie évoquent également la volonté de participation aux cours de CE, qui est due à l'élimination des perturbateurs, au sentiment de contrôle et à l'environnement d'apprentissage plus positif et productif :

« Le fait de travailler indépendamment m'aide à me concentrer davantage, en éliminant les idées absurdes dans la classe. », « Quand je travaille indépendamment, je suis l'acteur de ce que je fais et je m'implique davantage. Malheureusement, quand c'est [les activités de lecture] en classe, je n'ai pas très envie de participer même quand je connais bien le sujet. C'est pourquoi, ça fait mieux. »

P5 : « C'était comme si on travaillait chez soi. Travailler sans autorité dominante, plus confortablement et librement... Ne demander de l'aide à l'enseignante que quand on en a besoin... Et travailler entre amis, comme quand on révisé dans un café... Ça m'a donné le confort que je voulais. Et bien évidemment, ça a augmenté ma performance. C'est-à-dire que c'est plus efficace de ne me concentrer que sur mon travail, par rapport à écouter constamment l'enseignant. Je suis positif à ce sujet. [...] Il [le cours] est plus flexible que le système scolaire rigide dont on se plaint. Et ça a des effets positifs, je pense. Le fait de venir à l'école mais en ayant l'impression d'être dans un café pour réviser... Ça a augmenté ma motivation, bien sûr. ».

Pour ce qui est des retours qui sont défavorables à l'idée du travail autonome, ils se concentrent d'abord sur les perturbations observées dans l'environnement d'apprentissage :

« Par contre, travailler indépendamment de la classe risque d'être non-productif car j'ai du mal à me concentrer sur mon texte quand il y a du bruit. », « Je pense qu'il est important que la classe soit plus silencieuse pendant ces types d'activités. La plupart de la classe est déjà au courant de ce qu'ils/elles lisaient car ils/ elles les ont faites en criant. C'était un manque de

respect. Je serais bien content(e), si on faisait ces belles activités dans un environnement plus serein. ».

Un autre témoignage pointe la nécessité de déployer plus d'efforts lors des activités indépendantes :

« Ce qui est négatif [dans les cours différenciés], c'est le fait de tout gérer par moi-même. »

Le dernier aspect négatif soulevé concerne la formation de la culture de classe. Selon un témoignage, les travaux indépendants, aussi intéressants soient-ils, font obstacle à la construction du sens de collectivité :

« Mais ces travaux empêchent la formation de l'esprit de classe et du sentiment d'unité. C'est parce qu'on ne se communique pas avec les camarades en dehors de nos équipes et ne travaille pas sur les mêmes matériaux. ».

4.1.1.7 Motivation

Une lecture attentive des données nous laisse entrevoir que la motivation figure parmi les préoccupations majeures des apprenants. Selon ces derniers, les facteurs motivants des cours différenciés se regroupent sous quatre catégories principales : activités sur mesure, étude des textes d'actualité, diversité des textes travaillés et activités de groupe.

En premier lieu, la conception des activités qui sont destinées à répondre à la fois aux niveaux et aux intérêts des apprenants est considérée comme un levier stimulant leur motivation. Plus précisément, l'adaptation des activités aux niveaux leur procurent le sentiment de progrès, d'appartenance, en renforçant leur confiance en eux :

« Grâce à cette activité, j'ai réalisé que mes compétences en lecture et en expression écrite ne sont pas aussi mauvaises que je croyais et que j'avais justement besoin de pratiquer. »,
« Même si je n'ai pas tout compris [dans le texte], le fait d'avoir répondu aux questions m'a rendu heureux/heureuse. », « C'était captivant et amusant. J'ai répondu aux questions tout(e) seul(e), même si j'ai cru que je n'y arriverais pas. J'ai utilisé moins souvent [les outils de] traduction. », « Je pense que pour la première fois, je ne me suis pas sentie incapable et insuffisant(e). C'est pourquoi je me sens plus heureux/heureuse. J'espère qu'à partir de maintenant je vais travailler plus de poèmes. », « C'est la première fois que j'aie compris le texte aussi bien et j'ai presque tout fait sans consulter le dictionnaire. J'ai bien aimé le sujet. »,
« Je me suis rendu compte que puisqu'on s'est développé en compréhension et en analyse je réponds à toute question sans difficulté. Ça m'a beaucoup apporté. ».

Les témoignages de P5 mettent particulièrement en évidence l'importance de privilégier les niveaux des apprenants pour leurs implications dans les cours ainsi que pour le renforcement du sentiment de compétence :

P5 : [A la question : *'Qu'est-ce que tu ressentais quand tu faisais ces activités ?'* :] Ça me faisait me sentir plus motivé. Comme les textes étaient adaptés à mon niveau, quand je lisais, je voyais que mon français n'était pas aussi mauvais que je pensais. [...] Je me suis senti un peu plus confiant, enfin, plus positif. Je me disais 'oui, on peut aussi le faire, on ne rencontre pas trop de difficultés cette semaine'. [...] J'ai développé ma confiance en moi et ça a été la plus grande contribution de ces activités pour moi. [...] Parce qu'avant je me répétais 'j'ai le niveau A1'. Mais après avoir vu ces textes, j'ai vu qu'en fait, je n'étais pas si faible et que je me sous-évaluais. ».

Alors que P21, P12 et P3 mettent en avant leurs sentiments de progrès et d'accomplissement :

P21 : « J'ai l'impression d'avoir développé ma compréhension écrite. Parce que je vous ai remis ma fiche plus tôt. Parce que je savais très bien ce qu'il fallait. On l'a fait à plusieurs reprises. [...] c'est-à-dire que quand je regardais le texte, je savais bien comment faire. Et après être sortis de la classe, on se disait... genre 'Ben alors, mais comment on s'est bien débrouillés, on a complété toute la fiche'. Vraiment, nous réussissons des choses, nous pouvons le faire. Et c'est à ce moment-là que je me sentais hyper motivée. Ça me pousse à lire plus de choses. Parce que pour moi, maintenant c'est plus facile à comprendre. »

P12 : « [...] et grâce aux activités que je fais volontairement, j'ai développé ma compréhension et je pense aussi que même quand je travaille un texte qui ne me plaît pas, je me suis capable de l'analyser. Ça m'a donné une telle motivation. »

P3 : « Quand je sors de la classe, je me dis « alors, aujourd'hui c'est bien passé. J'ai fait ça et ça ». [...] Bien sûr, personne dans la classe n'est complètement en mesure de tout comprendre. Mais au moins, quand je me dis 'Ah, j'ai compris quelque chose aujourd'hui', je sors alors de la classe un peu plus motivée. ».

Nous avons également repéré que la prise en compte des centres d'intérêt est un autre facteur clé pour le développement de la motivation :

« Le fait que les textes sont adaptés à nos intérêts et à nos styles d'apprentissage a rendu la lecture une activité qui plaît. [...] Ça nous a motivé pour apprendre le français. Si les textes ne nous intéressaient pas, chaque semaine serait épuisante. Même quand les activités étaient très longues et parfois fastidieuses, je faisais de mon mieux. »

P25 : « Au sujet de la motivation... le fait de savoir que je vais analyser un texte sur mesure avant de venir en cours...Parce que quand je réfléchis aux textes que j'ai lus, je peux dire

franchement que j'ai pris du plaisir en les lisant. Et, ça a effectivement augmenté ma motivation. »

P12 : « En ce qui concerne la motivation, comme je disais tout à l'heure, j'avais un peu peur de travailler de manière autonome. Mais quand les activités ont commencé à être en lien avec mes centres d'intérêt, j'ai eu envie de venir à l'école. Là aussi, c'était toujours une activité régulière, notée, avec un cadre précis — des jours et des heures fixes, etc. — mais ça ne me donnait pas cette impression de contrainte. Ça ne me stressait pas. Si c'était une activité qu'on faisait d'habitude, soit je n'aurais pas envie de venir régulièrement soit je la ferais à contrecœur. Mais je les fais avec motivation. ».

Après avoir discuté les atouts des activités de lecture différenciée en comparaison avec leurs cours de lecture habituels, P5 et P3 s'expriment comme suit :

P5 : « Comparé à un cours de lecture classique, je pense que celles-ci [les activités différenciées] sont plus intéressantes et motivantes. Le fait de lire les textes qui correspondent à nos intérêts et à nos niveaux et de venir à l'école en étant conscient de cela augmente la volonté et la motivation. »

P3 : « Dans les cours de lecture habituels, soit on suit un manuel, soit on travaille sur un papier imprimé. Mais là on se divise selon nos centres d'intérêt... je ne sais pas mais ça augmentait notre motivation. [...] Et du point de vue personnel, ça me rendait heureuse. ».

Pour P16 qui a déjà exprimé son contentement pour avoir enrichi ses connaissances intellectuelles à travers des textes qui correspondaient à ses centres d'intérêt, les cours de lecture différenciés exercent une influence positive sur sa motivation :

P16 : « Avant de venir en cours, ma motivation était ... J'avais des questions genre... ' Sur quel sujet je vais tomber ?', 'Qu'est-ce que je vais lire ?', 'Avec qui je vais travailler ?'. J'arrivais avec cette motivation. Après les cours, je me sentais très rassuré et heureux parce que j'avais appris quelque chose. ».

Selon les témoignages suivants, l'aspect motivant des activités différenciées relève aussi de la reconnaissance de leurs intérêts spécifiques et la valorisation de leurs individualités :

« Ce que j'ai aimé le mieux dans ces activités, c'est que j'ai un papier uniquement préparé pour moi. Je me suis senti(e) comme quelqu'un de spécial. »

P12 : « Tout d'abord, cela m'a permis de me sentir privilégiée. Car, comme je l'ai dit, nous n'avons jamais ces occasions en classe. Nous n'en avons pas non plus dans les cours de lecture classiques. Du coup, nous ne lisons pas de textes spéciaux. Ça n'arrive pas toujours. Parfois, ça n'arrive même pas. Mais quand on fait comme ça, parce qu'on aime le sujet et qu'on s'y intéresse, on le comprend plus vite. [...] En bref, je me sentais privilégiée [...]. »

P3 : « [...] ça me fait me sentir bien et le fait que vous, c'est-à-dire un professeur, vous vous fatiguez pour les préparer est agréable. C'est pourquoi ça me fait me sentir bien. »

P22 : « Cela nous fait sentir comme quelqu'un de spécial. Parce que tu ne fais pas la même chose avec tout le monde et que tu fais quelque chose que tu veux et qui t'intéresse. ».

Deuxièmement, l'étude des textes actuels s'intègre parmi les grands stimulateurs de motivation chez les apprenants. En lisant les témoignages suivants, nous avons constaté que l'introduction des textes qui sont directement en lien avec la réalité du monde dans lequel les apprenants vivent et qui façonnent leur environnement est un aspect qui est recherché et qui renforce également leur niveau de motivation :

« Le fait que les textes sont nouveaux et d'actualité est génial. », « Ce que j'aime le plus, c'est le sujet du texte parce que c'est un sujet ouvert aux débats et aux nouvelles idées. », « La raison pourquoi j'ai aimé le sujet d'aujourd'hui, c'est qu'il est très actuel et populaire. », « Ce que j'aime le plus, c'est l'actualité des textes. Les sujets m'ont vraiment intéressé. ».

En troisième lieu, il a été observé que la motivation des apprenants à l'égard des activités différenciées relève également de la diversité des textes étudiés.

« Le fait que chaque semaine je lis des textes intéressants et bien différents augmente ma motivation. », « Ce que j'aime dans ces activités, c'est de lire des textes appartenant aux différents domaines et de différents types. Je pense que grâce à ça, je développe ma lecture et ma compréhension. », « Le fait qu'on étudie différents types de textes chaque semaine a favorisé la diversité. »

P25 considère l'étude de textes variés comme une opportunité de s'approprier une variété de styles et de structures d'usage et de cultiver finalement un sentiment de confiance en soi :

P25 : « En plus de ça, ils [les textes] ont des structures amusantes. Par rapport à un texte classique qui est composé de paragraphes, là, il y a un côté visuel. [...] Ils sont structurés d'une autre façon. Par exemple, on a lu un texte conçu comme un animé. [...] Il est agréable de voir qu'on est capable de lire des textes avec de différentes compositions, en différentes formes. [...] [À la question '*Quel est le rôle des activités différenciées sur ta motivation ?*' :] Comme je disais tout à l'heure, c'est bien de voir qu'on peut lire des textes avec une organisation différente. Ils n'étaient pas trop faciles, en plus. Ils m'ont permis de m'améliorer et de voir d'autres mots et d'autres structures. »

Quant à P11, elle se dit motivée, vu que varier les genres de textes correspond déjà à ses habitudes de lecture :

P11 : « J'ai lu divers textes. J'aime ça. C'était bien. Parce que déjà, c'est mon habitude de lire comme ça [...]. »

Nous avons également constaté que le fait de varier non seulement les genres de textes mais aussi les activités de lecture est un aspect clé afin de stimuler la motivation des apprenants, dans la mesure où il permet de mobiliser et de valoriser leurs autres compétences et capacités :

« L'activité d'aujourd'hui [lectures extensives lors des dernières semaines de l'intervention] est très monotone. Il n'y avait pas vraiment d'activité. C'est plutôt comme accomplir une tâche. Les activités des semaines précédentes étaient plus intéressantes. Elles nous aidaient à renforcer notre compréhension. Elles s'adressaient à nos différentes compétences. On a même dessiné. Je préfère les activités qu'on faisait les semaines précédentes. ».

Une même remarque est présente dans le journal de bord de l'enseignante-chercheuse :

(Semaine 7) : « L'ambiance générale de la classe est positive. Varier les types d'activités leur fait du bien. ».

Le dernier moteur de la motivation est celui de la satisfaction sociale générée par les interactions au sein de l'équipe, vu qu'elle favorise un environnement d'apprentissage positif et productif.

« J'aime travailler en équipe et avec des gens avec qui on a des niveaux proches. Ça m'a fait me sentir bien. », « Je viens de me rendre compte encore une fois que j'aime le travail en équipe. J'en suis heureux/ heureuse. », « En plus de cela, le travail à plusieurs m'a rendu heureux/ heureuse. », « J'ai remarqué que je fais plus d'efforts dans les activités en équipe. Et cela m'a plu et motivé(e) d'échanger nos opinions et de voir que mes partenaires, eux/ elles aussi, font autant d'efforts. », « Les activités d'aujourd'hui étaient très amusantes et j'ai travaillé en harmonie avec mon/ ma partenaire. », « J'ai réalisé l'intérêt du travail à en équipe. [...] Le travail en équipe m'a rendu heureux/heureuse. », « Les activités d'aujourd'hui étaient captivantes en raison de son sujet mais je me suis ennuyé(e) par rapport aux semaines dernières parce que je les ai faites seul(e), pas en équipe », « J'aime le déroulement des activités et travailler avec un partenaire. », « Ce qui est bien d'avoir un(e) partenaire, c'est qu'il/ elle me motive. Ce que je veux dire, c'est que plus mes partenaires sont motivés, plus je deviens motivé(e). », « C'est agréable à travailler en groupe, les échanges d'avis entre les partenaires étaient agréables. », « Je n'ai vraiment envie de faire, c'est nul à travailler seul(e) [pendant les activités de lecture extensive]. ».

Les témoignages de P21 nous paraissent particulièrement importants du fait qu'elle souligne que la gestion des échanges et des activités collectives répond à des besoins

humains fondamentaux tels que l'appartenance, la reconnaissance, l'entraide et le soutien social :

P21 : « [Je disais à mes partenaires] 'Faisons ceci de cette manière, et cela de cette autre manière'. Je prenais les avis de chacun(e) pour les unir et faire une phrase commune. Et ça m'a beaucoup plu. Je ne savais pas que j'avais cette particularité. Et certainement, ça a augmenté ma motivation. Par exemple, quand on se réunit, [on se dit] « Bonjour » et je me sens très bien. On récapitule ensemble et on écrit quelque chose, on remplit les fiches. Je ne vais pas vous donner le nom, mais l'autre jour un(e) ami(e) m'a dit quelque chose. [...] et je suis arrivée en retard : 'quand tu n'étais pas là, c'était trop difficile. Je n'ai pas pu faire [les activités]. Heureusement, tu es venue !' Et on a rempli les fiches vite fait. En fait, il/ elle sait très bien qu'il/ elle n'a pas besoin de moi mais il/ elle m'a dit que je le/la motivais. C'est-à-dire qu'il/elle m'a dit 'oui, je connais certaines choses mais quand tu me dis 'c'est vrai', je suis plus motivé(e). ».

Dans ses mots suivants, elle met l'accent sur le sentiment d'utilité et l'importance de faire ses preuves dans une équipe correspondant à son niveau de compétence :

P21 : « Le fait que j'ai un rôle dans l'équipe me donne l'impression que je sers vraiment à quelque chose. C'est-à-dire que... je pense que si j'avais été dans un état passif, ça aurait pu influencer mon apprentissage de manière très négative. Disons que j'ai un(e) partenaire qui avance rapidement et qui a une idée sur ce qu'il faut faire... et je reste comme ça... et effectivement, je suis sûr que cela augmenterait mon anxiété. ».

P5, quant à lui, même s'il ne se considère pas très enclin aux activités collectives, affirme qu'elles pourraient contribuer à dynamiser l'implication dans les activités en renforçant la motivation :

P5 : « Ce n'est pas valable pour moi, mais, de point de vue général, les travaux en équipe ont augmenté la motivation. [...] Quand on fait une équipe avec la personne avec qui tu t'entends bien... Je pense que cela a créé une ambiance positive et motivante. ».

Pour finir, le rôle motivant des activités différenciées est révoqué dans les conseils des apprenants comme suit :

« Je pense que les activités en groupe doivent continuer. Parce qu'elles augmentent notre motivation. ».

4.1.1.8 Démotivation

Les analyses approfondies des données mettent en lumière la présence d'un état de démotivation chez les apprenants et ceci pour des raisons à la fois internes (liées à l'apprenant) et externes (liées à l'environnement d'apprentissage). Ces facteurs

démotivants sont susceptibles de se regrouper sous des thèmes suivants : le sentiment d'incapacité, les problèmes issus des types d'activités et de textes, les difficultés dans la gestion de temps, l'évaluation des performances, la formation des équipes selon les niveaux.

Le manque de confiance en ses compétences langagières est l'un des premiers faits récurrents dans les témoignages. Selon nos constats, le fait d'être exposé à évaluer ses capacités et potentiels lors de tout le processus d'interventions pourrait en être la cause sous-jacente :

« Cela me fait me sentir un peu stressé(e). J'ai rencontré des difficultés car je n'avais pas le vocabulaire nécessaire. Mais de toute façon, le but était de le développer. », « J'ai remarqué que j'avais des lacunes. J'ai été démoralisé(e) ».

D'ailleurs, la nature des activités en équipe et la présence de différents niveaux dans un même groupe poussent visiblement à s'autoévaluer par rapport aux performances et capacités de ses partenaires, et en cas d'insuffisance ou d'incapacité à répondre aux attentes, un sentiment d'inefficacité risque de s'installer, comme soulignent P11 et P9 :

P11 : « J'ai par exemple eu des difficultés en vocabulaire. Il y a eu des moments où je connaissais le sens du mot mais n'arrivais pas à le traduire à mes ami(e)s. Je me bloquais. J'avais le mot en tête mais je ne pouvais pas le définir. Mais pendant les pauses, j'allais voir [la définition] au dictionnaire. Je me sens mal dans ces moments-là, car j'ai l'impression d'être incapable. »

P9 : « [A la question : *'Qu'est-ce tu as ressenti pendant les moments de désaccord entre partenaires ?'*] : Je me suis senti mal, à la traîne par rapport aux autres. [...] Je n'ai pas apporté grand-chose à l'équipe, alors qu'eux/elles, ils/ elles m'ont beaucoup apporté. Vraiment, je ne crois pas avoir donné beaucoup d'informations mais ils m'ont beaucoup aidé. Par exemple, parfois je n'arrive pas à construire une phrase, ça ne se fait pas, mais mon partenaire est capable de me dire 'fais comme ci ou fais comme ça'. Mais moi, je n'ai pas fait une telle chose, malheureusement. Rarement, je leur ai donné quelques définitions... ou aidé à compléter leurs phrases. ».

Nous avons également repéré que la gestion du temps, étant l'une des tâches attribuées aux apprenants, figure parmi les grands défis des activités différenciées et est susceptible de provoquer un sentiment de mécontentement, voire de la frustration.

« Les activités d'aujourd'hui m'ont vraiment mis(e) à l'épreuve et m'ont rappelé combien je déteste le sentiment d'être parmi les derniers à finir. Je dois pratiquer davantage pour être

plus rapide. », « Je n'ai pas eu de difficultés avec les activités mais le fait que j'avance moins vite m'ennuie. »,

P9 : « Le fait que certains avancent plus vite que les autres est démotivant pour les autres qui restent. »

Cette perception négative est également observée par l'enseignante-chercheuse :

(Semaine 4) : « Certains étudiants sont ennuyés par la longueur de leurs textes. Le fait que ceux qui complètent leurs fiches tôt peuvent sortir plus tôt est un élément de pression sur eux. Ils ont eu l'envie de finir à toute vitesse. »

D'autre part, l'étendue des activités, leur degré de difficulté et/ ou la mauvaise gestion du temps peuvent causer une absence ou diminution de plaisir et/ ou le désengagement :

« Mais comme les activités prenaient du temps, je me suis ennuyé(e) vers la fin. », « Dans l'ensemble, les textes étaient très intéressants mais comme quelques activités prenaient du temps, on s'est ennuyé(e)s. », « Le texte d'aujourd'hui était pas mal. Mais sa longueur m'a un peu ennuyé. », « Même si je m'intéresse à la poésie et au romantisme, vu que le poème [d'aujourd'hui] contenait tellement de métaphores, j'ai eu du mal à comprendre et cela a rendu le cours ennuyant pour moi. »

P22 : « La plupart du temps, je les ai faites volontairement mais parfois, il y avait tellement d'activités que cela m'ennuyait. »

(Semaine 8) : « Les activités de résumé sont ennuyantes pour certain(e)s, surtout celles qu'ils/elles trouvent fastidieuses. »

Un autre facteur de démotivation en lien avec la conception des activités est celui du sujet du texte. Vu que nos interventions sont basées sur l'idée de la prise en compte des intérêts, les apprenants envisagent de travailler sur des textes qui correspondent à leurs préoccupations personnelles. L'intérêt est alors un grand critère à remplir et le cas contraire suscite un sentiment de désengagement et de déception :

« Ils [les loisirs sur qui porte mon texte] ne sont pas parmi mes loisirs. Comme je suis quelqu'un qui a divers loisirs, le texte ne m'a pas donné quelque chose de nouveau. », « Le texte était assez ennuyeux, je n'ai pas trouvé l'enthousiasme que je cherchais », « Même si ce sont des textes personnalisés, je tombe parfois sur des textes qui correspondent à un sous-domaine [de mes centres d'intérêt] qui m'intéresse pas du tout. »

P9 : « Parfois, je suis tombé sur des textes qui ne me plaisaient pas du tout. C'est-à-dire que même s'ils faisaient partie de mes centres d'intérêt, ils correspondaient aussi à un autre domaine ridicule qui ne me convenait pas. Et je n'aime pas ça. [...] Oui, c'est un domaine qui m'intéresse mais c'est son aspect le plus détestable. Je ne sais pas... il aborde aussi un

autre domaine. Par exemple, vous aimez la science-fiction mais si votre texte parle aussi de Harry Potter, vous avez donc quelque chose de détestable. ».

Ces témoignages peuvent se justifier avec les observations de l'enseignante-chercheuse :

(Semaine 4) : « Même si chacun a un texte qui touche ses centres d'intérêt, si le texte de tel autre est plus intéressant, ils restent préoccupés par cela. »

(Semaine 8) : « En fait, c'est eux qu'ils ont choisi leurs sujets à aborder. Mais ils/ elles ont tendance à comparer son texte à celui des autres. »

La notation des fiches de lecture est le quatrième cas évoqué sous le thème de la démotivation. Même si l'évaluation des performances ne représente qu'un petit pourcentage de l'évaluation générale, elle risque de diminuer le plaisir d'apprentissage et de susciter un état anxigène chez l'apprenant :

« Les activités sont bien mais le fait d'être évalué(e) sur les fiches me met sous pression. », « Les activités sont belles mais je ne soutiens pas l'idée d'être noté(e) sur ses fiches. Il faut évaluer sa performance dans la classe. Cela est stressant comme ça. », « Je me sentrais mieux, si on n'était pas évalué à partir de nos fiches. », « Les activités d'aujourd'hui étaient ennuyantes. J'ai ressenti une pression de devoir sur moi. Je comprends mieux mon texte par rapport aux dernières activités [aux textes lus dans les semaines dernières]. J'aurais aimé être plus tranquille. ».

Dernièrement, la formation des équipes selon les niveaux s'avère un facteur démotivant, dans la mesure où cela entraîne la réticence et la perte de confiance, notamment chez les apprenants de niveau plus faible :

« J'ai l'impression de tourner en rond. Toute la classe lit des textes qui dépassent mon niveau ».

P12 : [*A la question : 'Comment tu perçois l'idée de diviser les apprenants en groupes selon leurs niveaux ?' :*] Je pense qu'au début, cela a créé une ambiance effrayante dans la classe. Mais à l'origine, c'était la peur d'être placés à un niveau inférieur à celui qu'ils pensaient avoir. Et quand ils ont vu les personnes avec qui ils étaient dans la même équipe, ils ont pensé qu'ils ne s'amélioreraient jamais. Il est possible qu'ils aient pensé : 'D'accord, je n'ai pas un bon niveau, mais comment pourrai-je me développer puisque je vais travailler avec quelqu'un de ce niveau ?' ».

4.1.1.9 Efficacité dans les apprentissages langagiers

À partir de nos analyses, il a été possible de dégager que la pertinence des activités différenciées en fonction des objectifs de cours constitue l'un des paramètres essentiels

prisés par les apprenants et que leurs évaluations portent ainsi sur l'efficacité des activités proposées. Et, il n'est pas étonnant de voir la compétence de CE parmi les sous-thèmes récurrents :

« Depuis le début de ce semestre, je pense avoir développé mes compétences de compréhension et mes aptitudes à répondre aux questions. », « Par rapport aux cours de lecture classique, j'ai tiré plus de profit. Parce que les textes étaient adaptés à mon niveau. »

P3 : *[A la question : 'Est-ce que tu penses avoir amélioré ta compréhension écrite ?']* Oui, je le pense. J'avais avec difficultés pendant les premières semaines. Mais maintenant, si toute l'équipe me laisse le travail, je peux me débrouiller toute seule, je peux dire ça. Je peux au moins répondre plus aisément aux questions. [...] faire des commentaires, des débats et tout... j'ai développé ces compétences.

P22 : « Si c'était comme avant, je penserais ne jamais pouvoir le faire [...] mais maintenant, je pense pouvoir répondre facilement aux questions sur les sujets qui m'intéressent. ».

P11, ayant déjà exprimé son contentement à l'égard d'étudier des textes adaptés à son niveau souligne l'aspect efficace de cette différenciation, qui visiblement rend l'apprentissage plus accessible et engageant pour elle :

P11 : « Oui, ça m'a contribué parce que ça fait maintenant 5 ans que je ne suis pas allée en France. Comment dire ? Je n'ai pas eu de contact avec le français courant et naturel. J'avais l'habitude de lire ce que je trouvais. Sur mon portable, sur Internet, etc. C'est pourquoi je pense que ça m'a beaucoup apporté. J'ai l'impression d'avoir rétabli un meilleur lien avec le français. [...] C'est vrai que cela ne m'a pas apporté autant de choses qu'à mes ami(e)s. Mais je me suis reconnectée au français. [...] Parce que dans un cours de lecture classique, on nous donne un texte, on le lit, mais ça restait très flou et on n'avait pas de question adaptée à chacun/ chacune. On donnait des réponses de manière collective et très superficielle. Je pense que cela n'était pas suffisamment efficace. »

De manière semblable, les apprenants suivants optent pour mesurer l'efficacité des activités différenciées en les comparant à celles proposées dans les cours dits 'classiques' :

« Ces activités de lecture étaient beaucoup plus efficaces que les cours du dernier semestre. », « Comparé à un cours de compréhension écrite classique, celui-ci a été un cours plus efficace, exigeant et qui demande continuellement de l'attention. Le fait de renforcer avec de différentes techniques de travail est mieux que l'exercice classique 'lecture-réponse'. », « Dans les activités différenciées, mes compétences en compréhension écrite se développent plus vite grâce aux textes en lien avec mes centres d'intérêt parce que c'est plus facile à le

comprendre et je peux mieux développer mon vocabulaire. Elles contribuent également à ma gestion du temps. ».

Quant à P9, il adopte une perspective différente qui pointe, selon nous, l'insuffisance des heures de cours de CE différenciés pour une amélioration significative et/ ou le manque des activités de prolongement.

P9 : « Je ne crois pas qu'il ait un grand effet sur ma compréhension écrite, parce que quand je disais tout à l'heure, ce sont des activités trop courtes [Il rappelle ici que les activités de lecture ne prennent place que durant quelques heures de cours par semaine]. Mais quand même elles m'ont aidé à renforcer certaines choses, j'ai vu de nouveaux mots. J'ai appris plusieurs mots qui appartiennent aux différents domaines. Du coup, cela m'a développé mon vocabulaire. »

L'efficacité de nos interventions est également évaluée en termes de l'apprentissage des stratégies de lecture différenciées. Les évaluations des apprenants s'articulent autour de ses effets positifs tels que l'aisance, la maîtrise et le gain de confiance en soi.

« J'ai compris ce à quoi il faut faire le plus d'attention. », « Le fait de lire selon un objectif donne une sensation différente et efficace. Du coup, cela m'a beaucoup plu. », « L'activité correspondait à son objectif. Elle a atteint l'objectif visé. Elle m'a permis de voir qu'avant de faire des hypothèses sur le sujet, il faut avoir un certain vocabulaire et comparer mes connaissances sur les autres sujets qui sont en lien. Dans l'ensemble, c'était efficace et amusant. », « Le fait de ne pas avoir commencé directement avec les questions sur le texte a facilité le travail. Après nos lectures, il est devenu plus facile de se concentrer et d'y répondre. C'était mieux de répondre aux questions avant de commencer [à lire le texte]. », « Les parties « stratégies » étaient très bien. J'ai appris du vocabulaire. », « Et je suis devenu(e) plus fort(e) à trouver les mots clés », « Je me sens développé(e). Même s'il y a des mots que je ne connais pas, je n'y bloque pas. », « Cette activité m'a appris à quel point il est mal de s'arrêter dans les détails... et aussi combien il est important de faire de bons choix et de bonnes déductions de manière plus rapide et pratique. Et j'ai développé mes capacités à déduire et à faire des commentaires. », « Les activités d'aujourd'hui ont été très efficaces pour moi. Le fait qu'on a abordé principalement l'apprentissage du lexique et les méthodes appliquées pour cela m'ont beaucoup apporté. », « Ce que j'aime le plus, c'est l'activité de vocabulaire parce que faire des hypothèses sur les sens du mot m'ont aidé(e) à mieux comprendre le texte. »

P21 : « Il était stressant pour moi de lire, que cela soit sur Internet ou portable. Parce que je suis sûre qu'il y a des mots que je ne connais pas. Je me demandais 'Est-ce que son langage est difficile ?', 'Est-ce que je pourrais le comprendre ?', etc. Mais quand je regarde... je sais où me concentrer. Cela m'a facilité le travail. »

P16 : « Comme je vous l'ai déjà dit, [...] j'ai un problème de concentration et avant, je survolais [les textes]. Je ne soulignais pas les mots, je ne visais qu'à répondre aux questions. Mais là, j'ai lu sérieusement et souligné [...]. J'ai essayé de déduire le sens à partir du contexte et cela a effectivement amélioré mon vocabulaire. J'ai remarqué que je suis capable de déduire, à partir du contexte, les mots inconnus, les phrases que je n'ai pas comprises. Cela m'a beaucoup aidé. »

P5 : « Elles [les activités différenciées] ont des aspects positifs. Comme je disais, cela me permet naturellement de gagner confiance en moi. Et, par exemple, il y a des mots soulignés dont on ne connaît pas les sens, on est devenu plus capables de les deviner à partir du texte.

Le développement des connaissances en vocabulaire et grammaire, qui s'inscrivent parmi les grandes composantes de la CE, est un sujet fréquemment évoqué par les apprenants :

« J'aime cette activité parce que le sujet m'intéressait et que j'ai appris du nouveau vocabulaire. », « Cela a développé ma connaissance en vocabulaire. », « L'activité de lecture d'aujourd'hui était bien fastidieuse et efficace. J'ai eu l'occasion de pratiquer à la fois ma compréhension écrite, ma grammaire, mon vocabulaire. », « Les activités d'aujourd'hui ont beaucoup amélioré en termes de vocabulaire, parce qu'il y avait beaucoup de mots que je ne connaissais pas. », « Ça me plaît d'apprendre de nouveaux mots. », « Les activités de lecture d'aujourd'hui étaient très efficaces pour moi. Surtout, le fait qu'on se penche sur l'apprentissage du vocabulaire et les stratégies que nous avons appliquées contribuent à mon apprentissage. Je pense qu'il faut qu'on donne plus de places aux activités où on fait des hypothèses sur le sens des mots inconnus. »

P11 : « À part ça, j'ai appris [...] parfois de nouveaux mots. [...] c'était bien. J'ai pu donc développer un peu mon vocabulaire. »

P21 : « Je pense que les activités ont amélioré la compréhension écrite. Même mon vocabulaire s'est développé. Quand je regarde la fiche, je me dis 'Tiens, j'ai déjà étudié seulement dans l'un de mes textes'. [...] De la même manière, elles [les activités] accélèrent et améliorent le processus d'apprentissage. Parce que quand on lit, on fait également de la grammaire et du vocabulaire. Puisqu'on a appris comment déduire le sens des mots, elles jouent un rôle important tant sur la compréhension que sur le vocabulaire et la grammaire. »

Nous avons également observé que les rôles des activités collaboratives dans l'enrichissement de ses connaissances en vocabulaire se présentent parmi les notions les plus fréquemment mentionnées sous ce thème. Étant au cœur de toute activité langagière, cette connaissance se construit et se diversifie à travers des échanges mutuels et en faisant preuve d'une créativité collective :

« J'ai encore des lacunes en expression orale et en vocabulaire. Du coup, il était bien de travailler avec un(e) partenaire. Même si nous étions dans la même équipe, le fait que son

parler et son vocabulaire sont plus développés que les miens, on s'est discuté et on a facilement mis les choses en commun. », « Travailler avec un partenaire a renforcé mes connaissances de vocabulaire. », « Les activités d'aujourd'hui ont été très efficaces pour moi. Elles m'ont permis de [...] me rappeler ce que j'avais dans mon bagage de vocabulaire. Grâce à ces activités, j'ai appris à quel point c'est facile de tout comprendre tant que tu travailles en équipe. », « J'ai remarqué l'importance du travail en équipe et à quel point on peut être créatifs pour inventer de nouveaux mots quand on a du mal. », « On nous a invités à faire des remue-ménages. Nous avons constamment réfléchi sur le vocabulaire du texte. Les activités ont contribué à notre créativité. On a vu de quels mots et de structures on peut se servir pour maîtriser le thème de l'amour. »

Par ailleurs, du fait que les apprenants sont amenés à remplir une fiche de lecture, la compétence de production écrite a été très fréquemment sollicitée lors de nos interventions. De fait, la mobilisation constante de cette compétence favorise son développement, qui s'exprime par les apprenants comme suit :

« Elles ont contribué à développer mon écriture », « Ces types d'activités sont d'une grande utilité pour moi en termes de compréhension, de traduction, d'apprentissage de nouveaux mots et je peux pratiquer. Quand j'écris [les réponses], je me sers de mes connaissances en grammaire. », « Même si je ne suis pas encore complètement satisfait(e) de ma performance, je peux voir que j'ai avancé mes compétences en traduction et ma production d'écrite »

P11 : « J'ai l'impression d'avoir amélioré certaines structures de phrases. »

La gestion du temps est une autre compétence évoquée dans les témoignages des apprenants. Bien qu'elle ne s'inscrive pas complètement parmi les compétences langagières, nous optons la citer sous ce thème, du fait qu'elle est un outil indispensable pour l'optimisation et l'efficacité des activités, notamment pour celles qui requièrent un certain niveau d'autonomie, comme les nôtres :

« Quand je travaille seul(e), j'ai parfois des hésitations. Mais quand je travaille avec un partenaire, on peut échanger d'avis et discuter sur ce qui est vrai et ce qui est faux. Quand j'ai un partenaire avec qui on s'entend bien, j'utilise mon temps de manière efficace. », « Je pense avoir développé mes capacités à utiliser le temps de manière efficace. Et c'est d'abord parce que je travaille avec un partenaire et on a des compétences en niveaux proches. »

P12 : « La gestion du temps... ça m'a aidé à mieux gérer le temps avec mes collègues. En fait... ce problème de temps était à la fois positif et négatif. Parce que parfois, j'avance plus vite ou plus lentement, et mon camarade de groupe me ralentit ou m'accélère. Donc, ce n'est pas quelque chose qui n'arrive qu'à moi. Je pense que mes camarades le vivent aussi. Ça m'a aidée à trouver cet équilibre. Mais bien sûr, ça n'a pas été facile. »

4.1.1.10 Développement des compétences sociales et socio-affectives

Le dernier rôle majeur des activités de lecture différenciée s'inscrit dans le développement de sa capacité à collaborer et coopérer au sein d'un groupe, en s'adaptant aux normes sociales et régulant ses propres émotions. Après avoir analysé les données, il nous a été possible de dégager que les expressions qui se réfèrent aux compétences sociales et socio-affectives s'organisent autour de quatre termes principaux : complémentarité, compétence de négociation, compétence de socialisation et savoir-être.

Le rattrapage des lacunes se présente comme le premier aspect de notre axe de complémentarité. Le fait d'amener les apprenants à construire le sens du texte ensemble et à négocier pour composer des réponses collectives offrent naturellement des moments de co-évaluation et d'entraide pour combler leurs connaissances langagières manquantes ou insuffisamment maîtrisées et consolider les acquis :

« Je pense que le fait de travailler en équipe est efficace pour rattraper les lacunes. », « J'ai pu mieux m'exprimer dans les parties de production parce que j'avais déjà discuté là-dessus avec mon/ma partenaire. Comme je ne peux venir à l'école que deux jours par semaine, je pense que le fait d'avoir un(e) partenaire qui est plus fort(e) que moi en production orale et écrite favorisera mon apprentissage à long terme. », « Le texte aujourd'hui était très instructif et curieux. Les activités m'ont permis de voir que les travaux en équipe enseignent mieux. », « En plus de cela, avoir un(e) partenaire qui est plus avancé(e) que moi en compétences écrite et orale, contribue à mes apprentissages. », « Quant aux travaux indépendants, je ne les préfère pas si je n'ai pas de ressources (comme téléphone, ordinateur, manuels, etc.). J'aime mieux travailler avec mes partenaires qui sont meilleurs que moi. Parce qu'ils analysent mes erreurs et me donnent de bons retours », « Le travail en équipe me permet de connaître de nouvelles choses et m'offre l'occasion de corriger mes erreurs. Je pense que nous nous sommes beaucoup apportés mutuellement lors de l'activité d'aujourd'hui. », « Travailler avec un partenaire est efficace dans la mesure où on se complète. », « D'autre part, il est plus facile de travailler avec un partenaire. On a moins de difficulté. Comme on fait des échanges d'avis, chacun(e) complète les lacunes de l'autre. Alors que dans les travaux individuels, tu te débrouilles seul(e). », « Comme les activités ne visent pas seulement à la compréhension, mais aussi à la production, je rencontre parfois des difficultés. Et c'est le moment où mes camarades de groupe interviennent et on produit de manière collective. », « Aujourd'hui j'ai fait mes activités tout(e) seul(e) et j'ai remarqué mieux les atouts d'avoir un partenaire. Comme c'était une activité d'argumentation, le fait de travailler seul(e) ne m'a pas apporté grand-chose. », « Quand nous ne pouvons pas trouver les bonnes réponses dans le texte, on se discute et échange nos avis. Et cela rend le travail plus divertissant. C'est la

méthode d'apprentissage que j'adore le plus. Quand les connaissances de mon partenaire viennent s'ajouter aux miennes, on a des moments d'apprentissage assez efficaces. ».

P25 : « Bien sûr, comme il s'agissait d'une discussion collaborative, il n'y a pas eu de situation de domination. Quand un membre avait une remarque sur le texte, il la partageait avec le reste du groupe, et les autres aussi ont contribué à leur manière. Il y avait donc une distribution de rôles équilibrée parce que chacun(e) avait de différentes remarques sur le texte. »

P9 : « Il y a eu des moments où j'ai vu les mots qui échappaient à mon partenaire. J'ai aussi repéré les bonnes réponses dans le texte. J'ai pu l'aider à voir les choses qu'il/ elle n'avait pas vues, même si cela est arrivé très rarement. »

La reconnaissance et la mise en service de points fort de chacun permettent d'instaurer un contexte d'apprentissage rassurant, en favorisant le sentiment d'utilité et d'engagement, la valorisation de ses savoirs et savoir-faire, l'aisance et la dispersion de l'ennui, comme le démontrent les témoignages suivants :

P3 : « Il y avait des personnes dans mes équipes qui me disaient 'Ton français est meilleur que le nôtre' et me faisaient écrire toutes les réponses. Et des fois, j'ai traduit pour eux aussi. Je suis aussi tombée sur les équipes où la distribution des tâches était plus équilibrée. [...] J'ai bien aimé l'activité où vous nous avez désigné des rôles... on se posait des questions... on justifiait les réponses, etc. C'était très marrant. On avançait en se complétant. »

P16 : « Comme je disais tout à l'heure, en général on travaille sur des textes très longs. S'il y a un passage qui m'échappe, c'est mon partenaire qui le rattrape. Et vice versa. Du coup, on a fait les activités comme ça... très aisément, en collaborant. »

P21 : « [...] Dans notre équipe, chacun a des points plus forts et faibles par rapport à un autre. C'est bien ça qui détermine nos rôles. Par exemple, un tel était fort à bien deviner les mots alors qu'un autre à repérer les expressions clés. »

P22 : « Seule, je m'ennuie très vite et j'ai envie de finir vite fait. Quand je travaille avec [ma jumelle], elle dit des choses qui ne m'arrivent jamais en tête ou qui m'échappent. Ensemble, c'est mieux. »

Du fait que nos interventions sont conçues de manière à mobiliser les compétences interactionnelles pour l'accomplissement d'un objectif commun, la bonne gestion du processus de négociation y joue un rôle clé. De ce fait, le fait de parvenir à un accord mutuel sur la bonne interprétation du texte et les bonnes réponses peuvent contribuer au développement de cette compétence :

« L'activité d'aujourd'hui était géniale. Je pense que j'avais un partenaire compatible. On balance des idées et on se complète. On produit de bonnes solutions et on travaille en harmonie. C'est pourquoi, je n'ai rencontré aucun souci. », « Ce qui me reste aujourd'hui, c'est qu'on peut toujours partager des avis qui fonctionnent tandis qu'on travaille à plusieurs. »

P11 : « On s'argumentait, et tout. Mon/Ma partenaire partageait sa réponse, et moi, je lui disais en quoi j'étais d'accord. S'il y avait des choses qui ne me conviennent pas dans les réponses, on les rectifie. On faisait des discussions etc. »

P16, P12 et P3 expliquent le besoin d'ajuster et d'adapter son langage pour trouver un compromis par les mots suivants :

P16 : « En plus, cela crée un environnement de discussion favorable. Normalement, une discussion pourrait devenir très animée lorsque tu débats d'un sujet avec cette personne... Mais puisque vous le faites pendant un cours et que vous communiquez sainement, vous améliorez vos compétences de discussion. »

P12 : « Grâce à ces activités, j'ai appris où devenir chef et prendre l'initiative de jouer un rôle de leader. [...] Quand on répondait aux questions, on avait des points de vue divergents. [...] Chacun exprimait ses idées, moi aussi. [...] Je dirais que ces activités nous ont appris à trouver un compromis. En même temps, ils m'ont appris à discuter, à comparer nos connaissances et à réfléchir aux moyens d'atteindre l'information correcte [...]. »

P3 : « J'ai appris comment m'adapter à eux/ elles. Par exemple, à la place de dire 'fais ça', demander en disant 'Et si tu faisais ça comme ça ?'... Je pense que c'est mieux comme ça. On connaît mieux la classe. »

Pour ce qui est du renforcement des compétences de socialisation, nous avons observé que les activités en groupe offrent l'opportunité d'établir de meilleurs liens (même parfois, des liens d'amitié) avec ses camarades de classe et de ressentir le sentiment d'appartenance.

« Aujourd'hui, les activités m'ont beaucoup apporté. Surtout pour ma socialisation. », « Le fait de travailler ensemble m'a permis de ressentir l'équipe de travail. », « En faisant les activités j'ai eu l'occasion de connaître si bien mon/ma partenaire. J'ai vu qu'il/ elle est quelqu'un de très sympa. », « Les activités d'aujourd'hui ont été très efficaces pour moi. Elles m'ont permis de me socialiser de manière efficace [...] », « Faire les activités à plusieurs a développé mes compétences de communication et ma présence dans les équipes devient de plus en plus apparente. »

P5 : « Maintenant, avec mes camarades de classe, on se connaît relativement bien. Elles [les activités] ont eu aussi ce rôle. »

P16 : « En plus de l'apprentissage, elles offrent une grande contribution pour les compétences sociales. C'est quelque chose de très puissant. Tu peux devenir partenaire avec quelqu'un à qui tu n'as jamais adressé la parole et vous produisez quelque chose ensemble. C'est d'ailleurs ce qu'un étudiant doit posséder... la capacité à se socialiser. Parce que l'université, c'est un endroit très particulier pour établir des réseaux sociaux. Et cela [les activités différenciées] a contribué à ça aussi. [...] tu peux devenir ami grâce à un cours. »

Pour P21, les activités en groupe ont été une occasion de mieux s'intégrer dans les contextes sociaux, en lui permettant ainsi de battre son anxiété :

P21 : « [...] quand j'entre dans un contexte social, j'ai du mal à communiquer avec les gens et j'ai aussi de l'anxiété sociale. C'est pourquoi j'hésite à m'approcher des gens, c'est gênant pour moi. Et naturellement, j'ai de faibles compétences sociales dans la classe. [...] et chaque semaine, on fait des équipes avec différentes personnes... des personnes avec qui je n'ai jamais communiqué... Je connais leurs visages, leurs noms, bien sûr. Je connais la classe... mais j'ai eu l'occasion de communiquer et travailler avec ces personnes. J'ai vu aussi qu'ils/elles sont très aimables et qu'on peut s'entendre parfaitement. En plus de ça, je peux dire aussi que, grâce à ces activités, quand j'arrive dans la classe, je peux saluer la personne avec qui j'ai travaillé ensemble. Elles m'ont aussi développée en termes de compétences sociales [...]. »

Le savoir-être constitue la quatrième dimension socio-affective de nos interventions. La génération d'un contexte d'apprentissage où la bonne conduite des relations interpersonnelles joue un rôle clé peut contribuer au développement des types d'interactions et de réactions adaptées, tout en créant ainsi un contexte rassurant pour les apprenants :

« Si je connais mon/ma partenaire et m'entends bien avec lui/elle, je me sens rassuré(e). Le fait qu'il/elle soit plus avancé(e) que moi ne me gêne pas. Mais au contraire, si c'est quelqu'un que je ne connais pas, je suis tendu(e). », « Comme on avançait en équipe, j'étais moins tendu(e). », « Le fait de travailler avec des ami(e)s me permet d'être plus à l'aise. Je fais confiance en eux/elles. », « Le fait de travailler avec un partenaire est à la fois divertissant et efficace parce que cela crée un environnement qui favorise les débats. », « Si j'ai un(e) bon(ne) partenaire, un(e) partenaire que j'aime, avec qui je m'entends bien et qui est aussi très engagé(e) au travail, je m'amuse. Comme aujourd'hui j'ai travaillé avec un(e) partenaire très gentil(le) et avec qui j'avais déjà travaillé, je me suis exprimé très aisément. » « Je me sens rassuré(e) quand mon/ma partenaire peut repérer les réponses que je ne peux pas trouver. », « Ce que j'aime dans les travaux en équipe, c'est de trouver des solutions ensemble quand on a des difficultés. ».

À partir des témoignages suivants, nous déduisons que le fait de ne pas être seul(e) face à une série d'activités complexes et de recevoir des retours constructifs de la part de ses partenaires est susceptible de créer un sentiment de solidarité et de sécurité :

« C'est plus amusant de travailler avec un partenaire. Quand on bloque, l'autre personne vient le/ la sauver. », « Mais, en même temps, le fait d'avoir un(e) partenaire dans les activités où je rencontre des difficultés me détend. », « On aurait pu répondre aux questions grâce à nos vécus et déductions. Mais dans les exercices où j'ai travaillé seul(e), j'ai rencontré des difficultés. Puisque mon/ma partenaire était concentré(e) sur sa propre activité, je n'ai pas pu lui demander d'aide. [...] Mon/ Ma partenaire m'a beaucoup contribué. »

P12 : « Par exemple, quand je vois qu'un(e) camarade rencontre des difficultés, je l'aide. Je lui montre comment s'en sortir...ou je propose une solution, par exemple. »

Les témoignages suivants nous rappellent le rôle du sentiment d'être accompagné sur la réduction du stress lié à l'évaluation et de la peur du jugement, comme suit :

« Nous avons analysé un livre que je n'avais jamais lu. Le contenu ne m'a pas capté(e) mais on a répondu efficacement à nos questions avec mes ami(e)s. C'est pourquoi je ne me suis pas ennuyé(e). J'aime l'idée de travailler en équipe. Ça allège ma responsabilité. Et aussi c'est bien d'échanger d'opinions et d'informations avec mes ami(e)s. L'activité d'aujourd'hui est géniale. »

P11 : « J'ai donc moins de responsabilités sur moi. Quand on travaille seul, vous évaluez nos performances. Mais quand on a un partenaire, notre fardeau s'allège. Donc, c'est mieux. »

De manière semblable, la compétence d'adaptabilité et la bienveillance s'avèrent important pour l'encouragement et l'investissement de ses partenaires, comme le précise P25 :

P25 : « Quand je réfléchis aux aspects qui me démotivent... Je pense que mes compétences de compréhension sont plus fortes. C'est pourquoi, quand il y avait des exercices où il fallait produire, j'aurais aimé mener les discussions en français. Dans mon équipe, seule P11 avait un très bon niveau. Comme elle est native, j'ai parfois eu du mal à suivre son rythme. Mais elle n'est pas une personne qui a un problème avec ça. Et cet état démotivant m'a motivée en un sens. Pour que je maîtrise mieux le français. »

Quant à P9, il affirme que les activités en équipe le conduisent à faire preuve de respect envers les opinions divergentes, tout en gardant son contrôle émotionnel et comportemental :

P9 : « J'ai réussi à faire rire mes partenaires. [...] [À la question « *Et, qu'est-ce travailler avec tes partenaires t'a apporté ?*] Je ne sais pas... Ils ont peut-être légèrement augmenté mon seuil de tolérance. »

Et le témoignage suivant accentue le rôle des activités à plusieurs sur le développement du sentiment de reconnaissance et de validation sociale :

« Ce que j'aime le mieux c'est de compléter facilement les activités de lecture et d'analyser le texte avec un partenaire parce que je peux lui montrer que je suis orienté(e) vers la solution et je peux développer ce trait à moi. ».

Pour finir, P25 témoigne du changement de perspective sur les enjeux de l'activité de lecture qui lui permet de prendre désormais plus de plaisir ainsi que d'être plus ouverte et flexible :

P25 : « D'abord, l'idée ne me plaisait pas. Parce que quand je discute avec les autres, j'ai l'impression que ces discussions me semblent trop longues et inutilement prolongées. Mais au fur et à mesure, j'ai remarqué qu'on peut profiter de ce processus ensemble et en ayant du plaisir. Après tout, on n'est pas en concurrence. Il ne faut pas chercher à économiser du temps à tout prix ni à en tirer un profit maximal. On peut lire le texte en se disputant et en jouissant de l'expérience en même temps. [À la question : « *Qu'est-ce travailler avec tes partenaires t'a apporté ?*] Ce que j'ai appris de cette expérience, c'est de jouir du texte, tout en me sentant à l'aise. Je peux débattre mon point de vue avec les autres. Il ne faut pas être si fermée aux avis d'autrui. Et aussi, tu ne dois pas insister sur tes avis...genre 'il faut faire ceci comme cela', 'il faut qu'on avance comme je vous montre', etc. ».

4.1.2 Adaptation aux activités de lecture différenciées

La présente partie, dédiée à l'analyse des facilités et des difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur adaptation aux activités de lecture différenciée, est structurée comme suit (Tableau 4.2) :

Tableau 4.2

Processus d'Adaptation aux Activités de Lecture Différenciées (Sous-thèmes)

Facteurs qui facilitent son adaptation	• Réalisation des travaux en équipe • Prise en compte des centres d'intérêts • Prise en compte des niveaux • Conception des activités et apprentissage des stratégies • Rôle guide de l'enseignante • Prédilection
---	---

Tableau 4.2 (Suite)

Facteurs qui entravent son adaptation	• Incompatibilité entre les partenaires • Incompatibilité entre le modèle et les caractéristiques personnelles • Problèmes liés aux caractéristiques des activités • Problèmes liés à la gestion du temps
--	--

4.1.2.1 Facteurs qui facilitent son adaptation

Nos analyses nous ont permis de voir que les données faisant référence aux facteurs facilitant l'adaptation des apprenants se concentrent sur six sous-thèmes, à savoir : réalisation des travaux en équipe, prise en compte des centres d'intérêts, prise en compte des niveaux, conception des activités et apprentissage des stratégies, rôle guide de l'enseignante, prédisposition.

4.1.2.1.1 Réalisation des travaux en équipe

En partant des réponses des apprenants, nous avons repéré que la collaboration constitue en elle-même un atout considérable en vue de faciliter l'accomplissement des activités différenciées. De ce fait, les apprenants associent le fait d'être accompagnés et soutenus à la notion d'aisance :

« Nous avons pu facilement faire nos activités parce qu'on a travaillé dans une équipe. », « Cela [travailler en groupe] m'a permis de comprendre et d'apprendre aisément. Pour moi, l'adaptation au cours a été plus facile qu'à un cours normal. Découper le texte en morceaux et travailler là-dessus m'a bien intéressé(e) et les activités en groupe ont facilité notre travail en favorisant un environnement d'apprentissage collaboratif. », « Bien évidemment, j'ai eu des difficultés. C'est pourquoi c'est une bonne idée de former des groupes. », « Je suis plus productif/ productive quand je travaille avec mes ami(e)s. Je me vois plus adapté(e) aux activités que dans les semaines précédentes. », « Le texte d'aujourd'hui portait sur un sujet que j'aime bien et les activités se sont bien passées et sans difficulté grâce à mes ami(e)s. », « Ce que je trouve le plus fonctionnel, c'est le fait de tout faire ensemble. Parce que cela accélère les choses. », « Avec mon/ ma partenaire, on a pu compléter facilement les activités en avançant et en collaborant vite. »

P16 : « Les éléments qui facilitent notre travail ? [...] On a nos partenaires [...]. »

P12 : « Les aspects que je trouvais difficiles ou peu intéressants, ou lorsque je rencontrais beaucoup de vocabulaire inconnu, devenaient plus accessibles grâce à leur soutien. Par exemple, si un(e) camarade avait vu un film ou connaissait un courant cinématographique en rapport avec le texte, il/elle me transmettait ses connaissances. Ainsi, je pouvais mieux

m'adapter. Je pense donc que notre processus d'adaptation a été renforcé grâce à l'entraide.
».

P22 : « Le fait de travailler avec ma jumelle rendait les choses faciles pour moi. Être ensemble, échanger nos avis... »

P21 : « Après avoir lu le texte, tu te trouves dire 'mais il y a tellement de choses à faire, comment je vais me débrouiller ?'. Mais quand on forme une équipe à trois et manque de temps, on s'attribue des rôles. 'Toi, tu t'occupes de cette partie, et moi je ferai ça. Après on les met en commun., etc.' Et cela nous a beaucoup apporté, nous a facilité le travail. [...] Quand tu travailles en équipe, tu finis vite. Parce que chacun a des idées à partager et veut dire quelque chose. Et ainsi, on remplit facilement [les fiches de lecture]. »

P25 : [A la question : *'Est-ce qu'il y avait des choses qui ont facilité ton adaptation ?'*] Franchement, mes partenaires. Au début, j'avais des hésitations, des préjugés. Mais après, j'ai remarqué qu'on s'y est adaptés de manière très satisfaisante. On s'est adapté à la fois aux textes et à la collaboration. Du coup, je peux dire franchement que c'était un bon processus.
»

Cela dit, il est à préciser qu'une bonne adaptation en équipe est possible à condition que les partenaires soient compatibles et collaborent de manière harmonieuse :

« Aujourd'hui cela a été un jour agréable, avec des activités en équipe. Je trouve de l'intérêt à travailler en équipe tant que tu as le/ la bon(ne) partenaire. »

P16 : « Cela change énormément d'une personne à l'autre. Quand c'est quelqu'un avec qui tu t'entends bien, tu es à l'aise. [...] Mais ça ne se fait pas, si c'est quelqu'un avec qui tu es en désaccord. »

P11 : « [...] et quand c'est avec les personnes avec qui je m'entends bien, on a avancé plus vite. [...] moi aussi, quand j'avais des soucis, j'ai pu me débrouiller grâce à mes partenaires. »

P5 : « Avec les personnes avec qui je m'entends bien, j'ai pris du plaisir. Mais cela est arrivé très rarement. Du coup, c'était difficile. »

Nous pouvons arriver au même constat à partir de ce témoignage de l'enseignante-chercheuse :

(Semaine 4) : « Il est clair qu'ils travaillent avec plus d'investissement et du plaisir, tant qu'ils tombent sur des partenaires compatibles. ».

À cela, rajoutons la remarque de P25 qui précise que son adaptation est aussi liée au fait d'être partenaires avec les personnes qu'elle connaît. Cela lui procure visiblement un sentiment de sécurité :

P25 : « Et cela a facilité mon adaptation parce que, vu ma personnalité, je ne voudrais pas travailler chaque semaine avec différentes personnes. Parce qu'après... Je ne veux pas dire l'anxiété mais... j'aurais peut-être des hésitations genre 'Qu'est-ce qui va nous arriver ?', 'Est-ce qu'on pourra s'accorder ?', etc. Après tout, c'est une question de bonnes relations humaines. ».

4.1.2.1.2 Prise en compte des centres d'intérêts

Le deuxième facteur qui facilite l'adaptation aux activités différenciées relève de l'exploration et de la valorisation des domaines d'intérêts des apprenants. Possédant déjà un certain niveau de connaissances du domaine et de vocabulaire spécifique, les apprenants déclarent être en confiance et en confort lors de l'exécution des tâches :

« Attribuer des textes en fonction des centres d'intérêt de chacun facilite davantage la compréhension et rend le cours plus efficace. », « Les travaux par pairs étaient divertissants et efficaces. Le fait que chacun de nous maîtrisait le sujet nous a facilité le travail. On a utilisé efficacement le temps sans consulter le dictionnaire. J'ai mieux compris le texte et j'ai fini rapidement les activités. », « Puisque c'est un sujet qui m'intéresse, j'ai tout fait sans problème. », « Comme je suis tombé sur un sujet qui m'intéresse je fais des exercices plus rapidement et facilement. En termes d'utilisation de vocabulaire, j'ai eu moins de difficultés et j'ai remarqué que mon rythme a changé selon que je connais le vocabulaire ou pas. Je n'ai pas eu de souci. », « Je pense que les activités de lecture différenciées sont efficaces. Parce qu'il est important de ne pas s'ennuyer pendant la lecture. [...] je pense aussi que cela est plus efficace pour mieux gérer le temps de travail individuel. Ainsi, cela permet de finir vite sans s'attarder trop de temps. », « Je n'ai pas eu de difficultés en faisant les activités. Tout était génial. Et l'activité d'aujourd'hui s'est bien passée. Comme le sujet était intéressant, je n'ai eu aucun mal à le comprendre. »

P5 : « Ce qui a facilité mon travail, c'est que les textes [...] portaient sur mes centres d'intérêt. »

P11 : « À part ça... Écrire des poèmes et tout me plaisait bien. Je les ai faites parce qu'elles m'avaient captée. »

Pour P16, l'anticipation du sujet à aborder peut également servir à réduire les blocages éventuels :

P16 : « [A la question : 'Qu'as-tu senti en recevant des textes personnalisés pour toi ?'] Je me suis sentie à l'aise parce que d'habitude, tu ne sais pas ce que tu auras comme texte... Mais puisque je savais bien ce que j'avais choisi avant vos interventions et sur quel type de texte j'allais tomber, j'étais rassuré. [...] Les éléments qui facilitent notre travail... [...] et les sujets qui portaient sur nos intérêts. »

P12 accentue l'impact de ses domaines d'intérêt sur le maintien de l'attention avec les mots suivants :

P12 : « J'ai des avis plutôt positifs [sur les activités de lecture différenciée]. Parce que dans un cours de lecture d'habitude, on a des textes spécifiques. Et, une durée de travail prédéterminée, un sujet et un type spécifique. Du coup, il ne m'intéresse pas souvent. Mais par exemple, quand il y a un sujet qui m'intéresse, je peux le lire et comprendre dans une durée prédéterminée par l'enseignant, voire plus rapidement. Mais dans le cas contraire, soit le temps ne suffit pas, soit je lis le texte mais je ne comprends pas. Parce que mon intérêt pour le sujet joue un rôle sur ma compréhension du texte. C'est pourquoi, ces activités de lecture différenciées ... Je pense que ces activités ont un impact positif sur moi dans l'ensemble. [...] Cela m'a aidée à mieux gérer le processus de lecture. Par exemple, quand j'ai un texte auquel je n'ai pas d'intérêt, même si je faisais des efforts, je n'y arrivais pas... Je n'avais tout simplement pas envie de le lire. ».

4.1.2.1.3 Prise en compte des niveaux

Nos analyses démontrent également que l'adaptation des textes aux niveaux des apprenants est un autre élément qui favorise leur adaptation en réduisant les difficultés d'apprentissage :

« C'est agréable que les textes soient adaptés à mon niveau. Je pouvais mieux comprendre. »

P5 : « Ce qui a facilité mon travail, c'est que les textes convenaient à mon niveau. [...] Le matin, avant de venir dans les cours, je me disais 'aujourd'hui, ça sera un bon jour'. »

4.1.2.1.4 Conception des activités et apprentissage des stratégies

Nos analyses nous conduisent également à mettre en évidence que la conception et l'organisation des activités ont été réalisées de manière à favoriser un travail autonome et sans difficulté pour les apprenants. Les témoignages suivants mettent l'accent sur leur caractère pratique et réalisable :

« On n'a pas rencontré de souci en faisant les activités. Elles étaient faciles à comprendre. », « Je n'ai rencontré aucun problème. », « Non, je n'ai pas rencontré de problèmes. », « Je n'ai rencontré aucun problème. », « Je n'ai pas eu de souci en faisant les activités. Elles étaient toutes claires et nettes. », « Je n'ai pas eu de problème jusqu'à aujourd'hui. », « L'activité d'aujourd'hui était celle où j'ai pris le plus de plaisir. Le texte ainsi que les activités étaient explicatifs et suffisants. », « La manière de faire les activités me convient. ».

D'autre part, une grande quantité de données se concentrent sur l'apprentissage des stratégies de lecture qui, visiblement, procure aux apprenants le sentiment de progrès, en les aidant à développer une approche plus pragmatique lors des activités de lecture :

« Cela m'a rendu heureux/ heureuse d'avoir fait des hypothèses sur le texte avant de commencer à le lire. [...] Normalement je crains de lire des grands textes. Ma peur m'empêche de me concentrer. Mais d'autre part, le fait que vous nous demandez de résumer brièvement chaque paragraphe a facilité notre compréhension. », « Ces activités me semblent suffisantes. J'ai adoré l'idée de traiter de manière détaillée les points importants. J'ai appris beaucoup de choses. Je n'ai rencontré aucune difficulté en faisant les activités. », « Faire des hypothèses, c'est la partie la plus amusante et j'aimerais que vous la gardiez. C'est plus facile à comprendre le texte quand vous l'amorcez et nous avançons étape par étape. », « Ce que j'ai trouvé le plus fonctionnel, ce sont les stratégies, parce qu'elles m'ont aidé à comprendre le texte facilement et clairement. », « J'aime que nous utilisions les stratégies et que vous nous rappeliez constamment de les utiliser parce qu'elles permettent de mieux comprendre le texte. », « J'aime ces activités parce qu'elles offrent la possibilité de répondre aux questions du texte et de les rédiger facilement. », « Je pense que l'utilisation des stratégies est quelque chose de très fonctionnel. Parce que quand je lis avec un certain objectif, je comprends certainement mieux. », « L'activité de deviner le sens des mots à partir du contexte et le fait que je peux faire de bonnes déductions me font me sentir bien. Grâce à ce type d'activité, la lecture devient plus facile. », « Résumer chaque paragraphe en un ou deux mots m'a été incroyablement utile. Notamment pour que je réponde plus correctement aux questions. », « Ce que je trouve le plus fonctionnel, c'est la liste des stratégies que vous nous donnez. Parce qu'elle nous prépare à l'activité du jour. », « Faire des déductions est très efficace parce que je peux commencer ma lecture avec une tête préparée. »

P12 : « J'ai pu mieux m'adapter une fois concentrée sur les questions genre... 'à quoi il faut faire attention', 'à quel paragraphe je dois me référer pour trouver la bonne réponse', 'comment distinguer les sous-thèmes dans chaque paragraphe' [...] mon processus d'adaptation a été facile. Au début, c'était difficile mais quand j'ai saisi le fonctionnement, j'ai saisi aussi comment faire. Au fur et à mesure qu'on faisait des activités, on comprenait mieux sur quoi se concentrer. »

P3 : « Avant de commencer nos activités, il y a une liste avec des articles... des articles comme 'je souligne bla bla', 'je m'arrête là', 'je traduis' etc. Tout ça m'a beaucoup aidé. Normalement, j'avais l'habitude de traduire constamment et de m'arrêter sur les mots inconnus. Je pense que je le fais moins souvent. [...], je suis habituée. »

P22 : « Les techniques de lecture nous aident beaucoup. Souligner, repérer dans le texte etc. Je comprends mieux comment on peut faire les choses. ».

Les témoignages soulignent également que l'implantation des stratégies contribue à l'adoption d'une attitude davantage axée sur la pratique, notamment du point de vue de la gestion du temps :

« Quand j'avais vers la dernière étape de l'activité j'ai remarqué que je repère mieux les stratégies qui me conviennent et que je peux la mettre en pratique efficacement et rapidement. Ces stratégies me permettent de finir facilement les activités et généralement, de mieux comprendre le texte. Je ne m'arrête plus sur les mots que je ne connais pas et je suis devenu(e) capable de deviner les sens des mots en faisant des déductions. », « Ces stratégies sont bonnes car je deviens plus organisé(e). », « Pas de difficulté, tout va bien... Aujourd'hui je suis arrivé en retard mais comme j'ai utilisé les stratégies que j'avais apprises, j'ai fini vite fait. ».

4.1.2.1.5 Rôle guide de l'enseignante

Du fait que nos interventions visaient particulièrement au développement de l'autonomie chez les apprenants, l'enseignante-chercheuse a opté pour jouer un rôle de facilitateur et est intervenue pour les aider à surmonter des difficultés, assurer leur compréhension ainsi que pour approfondir des points spécifiques. Pour un apprenant, cela figure parmi les facteurs qui facilitent l'exécution de la tâche :

« Les activités étaient amusantes, elles m'ont plu. J'ai eu du mal à comprendre et à répondre mais avec le soutien de l'enseignante, je les ai surmontés. ».

4.1.2.1.6 Prédilection

Lorsque nous observons les témoignages des apprenants, nous voyons que les éléments rendant les apprenants plus adaptés aux activités sont également liés à leurs capacités à être mentalement prêts à s'impliquer aux différents types d'activités. Ayant un rôle crucial dans l'appropriation de nouveaux contenus ainsi que la réduction de la résistance aux nouvelles situations d'apprentissage, la prédilection est un facteur clé également pour l'adaptation aux activités de lecture différenciée :

P12 : « Je savais très bien que j'étais capable de travailler en groupe. De manière générale, je n'ai pas de problèmes d'adaptation au travail, qu'il s'agisse d'un groupe ou pas. [...] d'habitude, je suis quelqu'un de très diplomate et capable de trouver un juste milieu. [...] La direction de l'équipe n'est pas la première chose à laquelle je pense lorsqu'il s'agit de travailler à plusieurs. Mais, je m'y adapte et aide les gens à négocier pour trouver un juste milieu. [...] quand j'entre dans un nouvel environnement ou rencontre un nouveau type d'activité, je me débrouille sans difficulté. »

P3 : « Je n'aime pas travailler individuellement. J'aime plutôt les activités en équipe, les choses sociales, etc. »

P9, se disant apte à s'engager de manière naturelle aux divers contextes d'apprentissage, exprime aussi son point de vue pragmatique à l'égard des activités de lecture :

P9 : « Comme je suis quelqu'un de doué en relations sociales, je n'ai pas rencontré de souci. Le dynamisme du groupe n'a jamais été un problème pour moi. Dans toutes les équipes dont je faisais partie, j'ai su avancer d'une manière ou d'une autre. [...] je n'ai pas rencontré de problème, j'avais l'impression qu'il fallait d'ailleurs faire les cours de cette manière. Je ne me suis jamais dit 'tant pis' etc. Je ne me suis jamais ennuyé ou je ne me suis jamais efforcé à m'adapter. [...] Avant tout, j'aime lire. »

Cela dit, en dépit de ces facteurs qui ont apparemment créé un effet positif sur l'adaptation à un nouvel environnement d'apprentissage, certains apprenants ont également fait face à certaines entraves durant le processus d'adaptation qui se révèlent, elles aussi, à divers niveaux.

4.1.2.2 Facteurs qui entravent son adaptation

À la suite de nos analyses, nous avons remarqué que les principales difficultés rencontrées au cours de l'adaptation à la différenciation pédagogique s'organisent autour des sous-thèmes 'incompatibilité entre les partenaires', 'incompatibilité entre le modèle et les caractéristiques personnelles', 'problèmes liés aux caractéristiques des activités', 'problèmes liés à la gestion du temps'.

4.1.2.2.1 Incompatibilité entre les partenaires

Du fait que la PD prend appui sur l'idée d'enrichissement des connaissances et des perspectives en établissant efficacement des liens interactifs, nous avons privilégié dans notre mise en place l'engagement collectif. Or, nous avons constaté que les problèmes de communication entre les membres d'une même équipe faisaient obstacle à l'exécution d'une tâche collective, ont suscité un sentiment de fatigue et de la démotivation et bien évidemment, ont entravé le processus d'adaptation :

« Honnêtement, j'ai eu très mal en faisant les activités. Le progrès et la vitesse de l'équipe changent en fonction des partenaires. J'ai vraiment rencontré des difficultés en me communiquant avec eux/ elles et finalement je me suis fatigué(e). Pour qu'une vraie conversation puisse avoir lieu, il faut que tous les membres s'impliquent et expriment leurs opinions. Sinon, tu passes des heures à leur expliquer quelque chose. J'ai eu plaisir en lisant le texte et en faisant les activités, mais ce qui m'a fatigué(e) cette semaine, c'était d'expliquer les choses à mes partenaires. Ils/ elles sont plus fort(e)s en français que moi mais leurs capacités à faire des déductions ? », « Je pense qu'aujourd'hui on n'a pas été une vraie équipe. Deux membres se sont très bien entendus et ont avancé très vite alors que le reste ont pris du retard. », « Ce qui m'a le plus fatigué(e) aujourd'hui, c'était de communiquer avec les camarades de groupe. Parce que bien qu'on partage les mêmes centres d'intérêt et les types

d'intelligence similaires, nos caractères ainsi que nos vécus étaient bien différents. Et cela a rendu la communication difficile et a fait qu'on avance lentement. », « La chose avec laquelle j'ai eu le plus de mal, c'est le fait de travailler avec les gens avec qui je ne m'entends pas bien parce qu'ils m'ont trop fatigué(e) et m'ont fait vite renoncer. »

Une autre contrainte apparue durant l'adaptation est celle de l'absence/ l'insuffisance de compétences de négociation qui se manifeste dans les témoignages des apprenants comme suit :

« Il est ennuyant de faire la partie 'hypothèses sur le texte' avec les partenaires. Il aurait été mieux que chacun écrive ses idées à la place de négocier avec quelqu'un. Généralement je ne suis pas content(e) de l'idée de travailler avec nos partenaires. »

P21 : « Mes problèmes ?... Cela s'est produit très rarement mais dans mes deux ou trois groupes, on a eu des problèmes de communication. À vrai dire, c'était difficile de trouver le juste milieu. C'est-à-dire... bien évidemment, on a des centres d'intérêts communs et on regarde le même texte mais nos manières de penser et de nous exprimer sont bien différentes. C'était difficile de les réconcilier. »

P9 : « Les problèmes que j'ai rencontrés ?... Parfois, j'ai eu des partenaires embêtants. On se trouve en désaccord. [...] Chacun a son point de vue, et toi, le tien. Quand la personne en face de toi a une autre perspective, les conflits sont inévitables. »

Le témoignage suivant accentue le fait que les problèmes de négociation surgissent également dans la répartition équitable des tâches :

« C'est bien de travailler de temps en temps de manière individuelle. Parce qu'il est difficile de trouver le juste milieu quand on travaille à plusieurs. En fait, c'est une bonne idée de travailler avec des partenaires mais ça m'embête qu'ils/ elles soient très dépendant(e)s de moi. Il faut en fait qu'on produise des idées et réfléchisse sur comment construire les phrases. »

Les témoignages de l'enseignante-chercheuse révèlent un constat comparable :

(Semaine 3) : « En cas de conflit, ils ont envie tout de suite de travailler individuellement »

(Semaine 6) : « Dans quelques groupes, les partenaires n'arrivent pas à s'accorder. Ils avancent un peu en trébuchant. J'observe cela particulièrement dans les équipes à deux. Le dynamisme d'un partenaire peut affecter très facilement celui de l'autre. Et puis, le retard ou l'absence des étudiants au cours entraîne des associations différentes de celles prévues. Il était essentiel d'avoir un plan B, même un plan C. Et les retardataires ont du mal à s'adapter tout de suite et affectent nettement le dynamisme de l'équipe. Quelques apprenants font tout le travail seul(e)s, et cela provoque des inégalités en termes de répartition des tâches. ».

Nous avons également observé que le manque d'intérêt ou le désengagement des partenaires représente un autre problème dans le processus d'adaptation :

« Mais, les membres de l'équipe contribuent largement à cet impact. S'ils s'y désintéressent [...], les activités peuvent devenir ennuyeuses. Surtout quand l'un des membres refuse de travailler et se montre désintéressé », « Je n'ai pas eu de difficulté mais j'aurais aimé que mes partenaires soient plus participatifs/ participatives. », « C'est difficile de travailler avec mes partenaires. Et des fois, il/ elle a commencé à travailler individuellement. ».

Une observation identique a été relevée dans les journaux de l'enseignante-chercheuse :

(Semaine 5) : « Je me demande si la formation des équipes doit se faire en fonction du niveau de motivation des apprenants. Parce que certains se montrent très désintéressés à travailler à plusieurs et le reste se charge de s'occuper de tout le travail. ».

Le décalage entre les rythmes de travail des partenaires constitue un autre obstacle à l'adaptation qui est traité dans les témoignages de manière suivante :

« Quand je travaille indépendamment, je me sens mieux et je peux avancer vite. Parce qu'avec des partenaires il se peut qu'on prenne trop de temps. », « J'ai eu du mal à compléter les activités parce que j'ai dû discuter longtemps avec les membres d'équipe. », « Mais parfois l'équipe ralentit le rythme de la personne. »

P11 : « Moi, je lis à ma vitesse, je lis et je réponds vite mais mon/ ma camarade me dit 'va doucement, je n'y suis pas encore arrivé(e)'... Donc, on a eu des problèmes de ce genre. »

P9 : « Parfois, la lenteur ou la vitesse des membres peut poser problème. Et parfois, tu tombes sur quelqu'un qui est plus fort que toi. Par exemple, il comprend bien le paragraphe, contrairement à toi. Et moi, je ne fais rien que regarder. Après, il passe à autre chose. »

Ce constat se trouve également parmi les observations de l'enseignante-chercheuse :

(Semaine 7) : « Le fait que les partenaires ont différents rythmes de travail est un grand problème. La lenteur de l'un peut embêter l'autre. Je me demande s'il faut aussi qu'on prenne en considération les rythmes de chacun et leur demander s'ils ont envie de travailler avec un partenaire ou pas. »

(Semaine 8) : « Si quelqu'un avance trop vite par rapport aux autres, le rythme de travail du groupe est fortement perturbé. »

Finalement, P3 attire l'attention sur les écarts entre les niveaux des membres qui causent un frein au bon déroulement des activités :

P3 : « La plupart du temps, ça allait bien. Mais parfois, il se peut simplement que vous ne soyez pas d'accord avec votre partenaire. Vous considérez certainement nos niveaux en

formant les équipes mais quand même il y a parfois des écarts entre les niveaux. Et cela produit des disparités, mais à part ça, tout va bien. »

4.1.2.2 Incompatibilité entre le modèle et les caractéristiques personnelles

Comme précisé en haut, nos interventions, fondées sur le principe de l'épanouissement collectif, accordent une importance significative aux activités de groupe. Cependant, en raison des préférences personnelles, des tempéraments des apprenants, des expériences négatives avec les partenaires attribués, il se peut que l'idée de travailler en équipe ne soit pas une option attrayante. Cela entrave l'adaptation aux activités collaboratives :

« Ce qui m'embête le plus, c'est les travaux en équipe. Parfois je n'ai pas envie de m'adresser la parole aux gens et du coup je m'ennuie. », « Travailler avec les autres est fastidieux. Est-ce qu'on peut aussi faire quelque chose d'individuel, s'il vous plaît ? »

P25 : « Personnellement, je ne suis pas pour des travaux en équipe. Je ne veux pas dire « Je n'aime pas », parce que cela ne sera pas correct, non plus... mais je ne les préfère pas. »

P9 : « Travailler ensemble...je ne peux pas dire que je l'aime. Parce que je suis plutôt pour les travaux individuels. »

(Semaine 6) : « J'ai associé P16 et P15 et P16 pour qu'ils travaillent ensemble mais ils ont refusé en m'expliquant qu'ils avaient du vécu et n'avaient aucune envie d'être partenaires. Tu dois toujours avoir un plan B pour former des équipes. Au cas où il y aurait des étudiants qui refusent catégoriquement de travailler ensemble, comme dans cette semaine. »

Un autre obstacle associé au processus d'adaptation est lié à l'habitude d'apprentissage des apprenants qui se sentent plus à l'aise et productifs lors des travaux individuels :

« C'est mieux de travailler individuellement. Comme ça, je peux lire tout le texte de manière très concentrée, et le reprendre encore et encore. », « En général, c'est bien de travailler de manière individuelle. Je peux étudier mieux à la bibliothèque ou chez moi. Parce que là-bas, je retiens mieux ce que je fais. Comme je lis seul(e), je peux obtenir plus d'informations en moins de temps. Alors que pendant les travaux en équipe, on acquiert moins d'informations en plus de temps. »

« Les impressions que j'ai quand je travaille avec des partenaires changent d'une personne à une autre. Le fait qu'il/elle est plus participatif/ participative contribue à ma compréhension. Mais quand même je préfère travailler individuellement. Quand je travaille seul(e), je suis moins déconcentré(e) et je pense plus souvent en français. Quand vous faites [les activités] avec vos partenaires, vos conversations peuvent se passer en turc. »

P5 : « [A la question : '*Quelles sont tes opinions sur les travaux en équipe ?*'] : C'est justement ce que je considère comme un aspect négatif. Depuis le début du semestre... Je trouve que c'est plus difficile de travailler avec quelqu'un et que travailler seul m'apporte davantage. »

L'absence d'expérience en activités collectives constitue un facteur additionnel à la difficulté d'adaptation et peut donc provoquer une hésitation ou réticence :

« Quand je faisais cette activité, j'ai eu des difficultés parce que c'était quelque chose que je n'avais jamais expérimenté. », « Comme je suis habitué(e) à travailler individuellement, travailler en équipe m'efforce. Mais, en même temps, ça m'apporte beaucoup de choses. », « Franchement, je ne suis pas très familier(e) à ce type d'activité, du coup j'ai eu du mal. Mais je pense pouvoir le surmonter, à force de continuer. »

4.1.2.2.3 Problèmes liés aux caractéristiques des activités

Vu que nos interventions visaient à introduire une variété de textes correspondant à divers domaines d'intérêt, tout en mettant en œuvre différentes stratégies de lecture, nous avons conçu une gamme d'activités de lecture diversifiées. Bien que cette diversité soit considérée comme un facteur de motivation chez certains apprenants, elle constitue, pour les autres, une entrave à l'adaptation à un nouveau contexte d'apprentissage. Selon les observations de l'enseignante-chercheuse, cela réside particulièrement dans les habitudes des apprenants à ne pas lire les consignes :

(Semaine 2) : « Ils ne comprennent pas certaines activités parce qu'ils ne lisent/ comprennent pas les consignes. »

(Semaine 5) : « Certains apprenants se sont efforcés parce que quelques activités étaient nouvelles pour eux et ils ne lisent pas la consigne. Il faut constamment guider et contrôler chaque équipe. »

(Semaine 6) : « S'ils tombent sur une activité qui leur est nouvelle, ils se paniquent. Une fois habitués à une activité particulière, ils ne peuvent pas tout de suite s'adapter à une nouvelle. »

En outre, nous avons également observé que les apprenants éprouvent des difficultés notamment dans les activités de vocabulaire et de résumé, c'est-à-dire celles où sont mobilisées leurs intelligences prédominantes :

« Je n'ai pas réussi la partie du vocabulaire alors que c'est mon intelligence la plus dominante. », « Les activités étaient amusantes et plaisantes. Seule la partie du vocabulaire m'a efforcé(e). », « J'ai eu beaucoup de difficultés à résumer le texte en 2 mots. Parce que le texte porte sur beaucoup de choses. »

P16 : « Je voudrais qu'on enlève la... la partie où on faisait des cartes mentales. J'ai une bonne mémoire visuelle mais je dessine mal. Du coup, j'ai eu des difficultés. »

P11 : « Seules les activités de résumé m'ont efforcé. ».

En partant des témoignages relatifs, nous déduisons que cette difficulté relève probablement de l'absence de pratique :

P25 : « On s'est efforcés dans les activités de vocabulaire. D'abord, on ne savait pas comment faire. On n'a jamais fait un truc pareil dans la classe préparatoire, non plus. Là-bas, on lisait plutôt le texte et répondait aux questions. Mais une telle chose ne s'était jamais produite. »

(Semaine 2) : « La partie la plus difficile, c'est celle des intelligences. Puisqu'ils ne sont pas habitués à faire ce type d'activité, soit ils s'efforcent et finissent par renoncer, soit ils s'inquiètent. Par contre, il y a aussi ceux qui y semblent plus investis. Par exemple, P20 demande de faire un sketch note la semaine prochaine. »

(Semaine 7) : « Par exemple, ils ont eu des difficultés avec les activités de l'intelligence musicale et interpersonnelle. Ils ont dit qu'ils n'avaient jamais fait ce type d'activité. »

Les activités de stratégies de lecture figurent, elles aussi, parmi les moments où les apprenants font face à des difficultés. En partant des témoignages suivants, nous déduisons qu'elles seraient liées au manque de soutien continu de ses pairs et/ ou de l'enseignante lors des activités de stratégies, bien que cela ne soit pas explicitement énoncé :

« Même si cela me fatigue à trouver les mots clés et les sous thèmes de chaque paragraphe, dans l'ensemble les activités étaient divertissantes. », « Ce que je trouve le plus difficile, c'est de déduire les sens des mots dans le texte. », « Ce qui m'efforce le plus, c'est de deviner les mots parce que quoi que je fasse parfois je n'arrive pas à mener une réflexion. »

P22 : « Parfois la première page [là où les apprenants sont amenés à anticiper le contenu et/ ou réactiver leur vocabulaire] prenait trop de temps. Vous nous avez dit en fait de ne pas trop nous arrêter sur cette partie-là et d'écrire moins de choses. Et nous, on a fait comme ça. Mais parfois c'était difficile pour moi. ».

La longueur de texte et des activités représentent une autre entrave au bon déroulement des activités, en effet, chez certains, elle entraîne des troubles de concentration et de la fatigue :

« C'était bien comme d'habitude, mais le texte aujourd'hui était très long et compliqué. », « C'était un texte facile pour se concentrer. Quand le texte est très long, je perds totalement ma concentration. », « Ce qui m'embête le plus, ce sont les longs textes. Quand il nous reste peu de temps, je commence à stresser. », « D'après moi, c'était un texte un peu trop long et

au bout d'un certain moment je me suis sentie perdu(e). Peut-être que je suis tout simplement fatigué(e). Je ne sais pas. ».

P16 : « Normalement dans un cours classique, on n'a pas un si long texte avec autant de questions et on n'a pas non plus de temps pour discuter ou réfléchir. »

Par ailleurs, l'enjeu des activités qui, en plus de la compréhension, consiste également en la production écrite et orale est susceptible de provoquer de la gêne chez les apprenants :

« Même si je comprends le texte, il arrive parfois que j'aie du mal à écrire et à parler pour faire les activités correctement. »

P25 : « Ce qui a rendu mon travail difficile... c'est de produire. D'accord, on lit, on discute mais je ne voulais pas être trop dépendante de mes partenaires. Quand on écrivait les phrases, je voulais moi aussi produire quelque chose, contribuer à l'équipe. Et là, j'ai eu des difficultés. »

4.1.2.2.4 Problèmes liés à la gestion du temps

Les difficultés d'organisation temporelle représentent le dernier obstacle identifié dans le cadre de l'adaptation. D'après les témoignages, cette entrave est liée soit à la faible capacité des apprenants à prioriser les activités en fonction de leurs importances, soit à l'insuffisance d'orientations fournies par l'enseignant :

« Comme les activités qu'on fait avant de lire le texte [là où les apprenants sont amenés à anticiper le contenu et/ ou réactiver leur vocabulaire] prennent du temps, après on a du mal à nous concentrer sur le texte. »

(Semaine 1) : « Il faut les guider pour la gestion du temps. Ils s'arrêtent inutilement sur les premières questions [les questions d'hypothèse]. »

(Semaine 5) : « La gestion du temps est un grand problème. Quand ils voient les autres partir tôt, ils se mettent sous pression. »

(Semaine 8) : « Il est important de leur rappeler constamment le temps restant. Parfois, ils passent trop de temps dans les activités de résumé, notamment celles avec des illustrations. »

En complément, la nécessité de négocier et de produire est un autre facteur qui entrave l'utilisation efficace du temps :

« C'était amusant à faire. Quand je tombe sur un film que je connais bien, je suis plus impliqué(e) mais je ne peux pas terminer à temps. Car dans certaines activités, on prend beaucoup de temps à écrire. »

P21 : « À part ça, comme difficulté... Parfois, on n'a pas pu terminer à temps. On écrit, on discute, chacun à une tâche. Mais parfois on n'y arrivait pas. »

P3 : « Avec mes quelques amis, on a pris trop de temps. On a à peine réussi à finir avant la fin du cours. Mais parfois ça a fini assez rapidement. ».

En lien avec les contraintes rencontrées lors du processus d'adaptation aux activités de lecture différenciées, les apprenants ont formulé quelques suggestions en vue de l'amélioration des pratiques futures, qui feront l'objet du chapitre suivant.

4.1.3 Suggestions des apprenants pour l'optimisation des activités de lecture différenciées

Les résultats de nos analyses indiquent que les suggestions des apprenants visant à améliorer les pratiques de pédagogies différenciées en cours de CE s'articulent autour de deux axes majeurs, qui sont 'les suggestions pour l'optimisation des contenus' et 'les suggestions pour l'optimisation des mises en pratique', dont les dimensions se schématisent comme suit :

Tableau 4.3

Suggestions des Apprenants pour l'Optimisation des Activités de Lecture Différenciées (Sous-thèmes)

Suggestions pour l'optimisation des contenus	• Prolongement des activités • Renforcement d'une culture d'apprentissage collectif • Accès aux autres ressources des autres équipes • Exploration plus fine des centres d'intérêt • Liberté de choisir ses activités de résumé • Réduction du nombre d'activités
Suggestions pour l'optimisation des mises en pratique	• Liberté de choisir sa modalité de travail • Liberté de choisir ses partenaires • Formation des équipes à deux

4.1.3.1 Suggestions pour l'optimisation des contenus

La première recommandation porte sur le prolongement des activités en vue de la consolidation et l'approfondissement des connaissances. Nos interventions, étant prévues uniquement pendant les heures scolaires, semblent insuffisantes pour quelques apprenants afin que s'effectue un développement significatif. Les apprenants en question s'expriment comme suit :

« Comme les activités ne sont préparées que pour être faites dans la salle de classe, leurs apports me semblent limités. »

P9 : « Je ne pense pas que les activités contribuent très largement à mon apprentissage général. Après tout, on ne lit qu'une page. C'est-à-dire qu'on finit en une journée. On vous remet [nos travaux] en 3 ou 4 heures. [...] Je pense que ce n'est qu'en lisant constamment qu'on peut apprendre la langue. C'est pourquoi, j'aurais aimé qu'on en ait davantage. [...] Par exemple, on aurait pu nous donner des devoirs. Il y a des livres qu'on peut lire largement en une semaine, des livres au niveau B1. »

Une autre suggestion implique la création des moments d'interaction avec toute la classe en vue de favoriser une culture d'apprentissage collective :

P25 : « Je pense que les activités peuvent être étalées hors classe. Oui, on travaille en équipe, mais parfois non. Par exemple, après les heures de cours, si on lisait le même texte et que la semaine suivante, on se retrouvait pour discuter là-dessus ? Comme ça, on pourrait peut-être changer quelque chose dans notre dynamisme de classe. Parce que quand on se divise en équipe et devient partenaires avec les mêmes personnes, on ne se familiarise pas assez et on développe moins bien nos dynamiques intérieurs avec la classe. Parce que moi, je connais maintenant mieux mes membres d'équipe [...], mais pas toute la classe. [Nous pouvons donc faire] créer une culture d'apprentissage commune, un dynamisme dans la classe. »

P25 développe son point de vue avec un exemple d'activité qui nécessite d'échanger avec davantage d'apprenants, tout en promouvant l'idée de collectivité et de socialisation :

P25 : « Par exemple, on peut faire ces activités en groupe dans la classe et vous pouvez nous donner des activités à faire après l'école. Ensuite, la semaine d'après, on discute là-dessus. Comme ça, on écoute les opinions de chacun/ chacune, pas seulement celles de nos partenaires ».

De manière semblable, la troisième suggestion porte sur l'accès aux autres ressources, les étudiants souhaitant explorer les supports et les productions des autres équipes :

« Il serait mieux d'avoir l'occasion de voir les activités des autres équipes. », « Il faut aussi partager les textes et les questionnaires des autres groupes. »

P22 : « Peut-être, on peut comparer ou exposer nos productions. ».

La quatrième suggestion consiste à l'exploration plus fine des centres d'intérêt. Comme précisée dans les chapitres précédents, la prise en compte et la valorisation des centres d'intérêts apportent des contributions significatives sur plusieurs aspects (divertissement, engagement, motivation, adaptation...) et par conséquent, un paramètre recherché par les apprenants :

P9 : « On peut par exemple diversifier les centres d'intérêt. Genre, les sous-thèmes de la science-fiction... 'Quel domaine de la technologie souhaitez-vous combiner avec quoi ?' Il serait mieux que vous identifiez les sous-thèmes comme cela. »

(Semaine 3) : « Ils s'attendent à avoir des textes qui répondent complètement à leurs intérêts. Sinon, parfois ils ne s'impliquent pas totalement. »

Selon les apprenants, laisser la liberté de choisir la nature des activités de résumé est un autre aspect à prendre en considération, vu les difficultés rencontrées lors de l'exécution de ces activités :

« On me donne des exercices [de résumé] à l'écrit mais j'aime mieux m'exprimer avec des visuels. »

P21 : « Et à part ça... je pense que ces dernières activités [de résumé] peuvent être développées... je veux dire...être enrichies. [...] J'aime personnaliser les choses en faisant leurs dessins. »

P22 : « Mais parfois, d'accord, j'adore écrire mais j'aime aussi dessiner. Ma jumelle a eu des activités visuelles, mais moi, d'autres choses. Et j'ai été triste. »

Dernièrement, la réduction du nombre d'activités figure parmi les suggestions des apprenants, vu que le bon déroulement des activités en équipe dépend de plusieurs paramètres et que la gestion du temps de manière autonome constitue un problème à considérer :

« On peut peut-être réduire le nombre des activités parce qu'on s'ennuie vers la fin. »

4.1.3.2 Suggestions pour l'optimisation des mises en pratique

Nous avons observé que les suggestions des apprenants pour le bon déroulement des activités se concentrent largement sur l'idée de diversification des modalités de travail. En premier lieu, la mise en place des travaux individuels en plus des travaux en équipe est une alternative qui séduit les apprenants, pour des raisons d'efficacité et de gestion optimale du temps de travail :

« Cela peut être préférable de faire parfois des travaux individuels. », « Mais en raison du faible nombre de bons partenaires dans la classe, je suis pour le travail individuel. », « On peut aussi avoir des activités à faire individuellement. », « Selon moi, ces activités doivent se faire individuellement. Cela pourrait me rendre plus aisé(e) et efficace. », « Je trouve les activités individuelles plus efficaces. Décider son propre rythme et ne pas avoir la responsabilité contribuent à l'efficacité de l'activité. », « Je pense qu'en plus des activités en groupe, les travaux individuels peuvent être aussi efficaces. Parce que dans les deux cas

d'ailleurs, nous comprenons mieux comment nous utilisons et gérons notre temps. Dans les travaux en équipe, c'est mon/ ma partenaire qui détermine mon rythme de travail. C'est pourquoi je pense que ce ne sont que les travaux individuels qui développent le mieux ma capacité à gérer le temps. »

D'autre part, comme nous l'avons précisé dans le chapitre suivant, le fait de travailler dans une équipe a ses exigences qui ne correspondent pas toujours à la personnalité de chacun(e) et, dans un cas similaire, choisir sa modalité de travail se relève comme une option pertinente :

« Comme j'ai été mis en équipe avec une personne avec qui je ne m'entends jamais, j'ai dû travailler seul(e). Et cela m'a un peu ennuyé. Il serait mieux de choisir entre les travaux individuels et à plusieurs. », « Je ne suis ni complètement pour ni contre les travaux en équipe. Je peux très bien travailler aussi bien individuellement qu'en groupe. La seule différence, c'est que je finis tôt et gère indépendamment les travaux individuels alors que dans un groupe, on échange d'avis, on se parle là-dessus et on écrit sur une relativement longue durée. »

P5 : « Et en plus, comme on l'a fait aujourd'hui [*lectures extensives*], on peut nous laisser choisir entre les travaux individuels et les travaux en équipe. Comme ça, quand les personnes qui sont un peu asociales avancent individuellement et celles qui sont plus sociables travaillent en groupe, on peut renforcer l'efficacité. ».

En plus de cela, laisser aux apprenants le droit de choisir leurs partenaires figure parmi les suggestions des apprenants, afin d'éviter des conflits éventuels, de mieux avancer et se soutenir de manière plus motivée :

P5 : « Je pense que là, il faut laisser le choix aux gens. Surtout pour le choix de partenaires. J'aurais aimé par exemple choisir mon propre partenaire, pas pour le faire juste par obligation. [...] Honnêtement, il serait mieux d'avoir le droit de choisir son/ sa partenaire. Au moins, pour retrouver un rythme de travail commun. Le fait de travailler avec la même personne pendant une année pourrait peut-être combler ses lacunes, sa faiblesse. Cela peut les affecter [*: Cela peut affecter positivement leurs apprentissages*]. »

P3 : « Si je choisissais moi-même quelqu'un... il y avait en fait des gens avec qui j'aurais pu avancer encore plus vite que ceux avec qui j'étais dans la même équipe. Mais je n'ai jamais été associée avec eux. [...] J'aurais pu les observer...observer leur manière de travailler. »

P22 : « Le fait de travailler avec [ma jumelle] a toujours été très amusant. Quand c'est avec un autre, je n'ai pas envie de travailler. En fait... je ne vais pas dire que ne voulais pas exactement... mais être partenaire avec quelqu'un d'autre me met sous pression. »

La formation des équipes à deux représente la dernière suggestion des apprenants afin d'utiliser efficacement le temps de travail ainsi que de mener des interactions pertinentes et productives :

« Quand c'est une équipe à deux, c'est mieux. », « Je pense qu'il est bien de travailler avec les partenaires. Quand on est deux, on ne propose différentes idées, et on s'apprend. Mais s'il y a plus de deux personnes dans le groupe, on n'a pas assez de temps pour que chacun réponde. », « Quand c'est une équipe nombreuse, discuter sur chaque question devient une perte de temps. Je préfère les groupes à deux. »

Cette suggestion nous semble valable, au vu des témoignages suivants de l'enseignante-chercheuse :

(Semaine 7) : « Les groupes à trois avancent très lentement. Négocier sur la bonne réponse prend du temps. Quand ils sont deux, ils avancent plus vite. »

(Semaine 8) : « Chaque groupe a son propre rythme. Les raisons à l'origine sont le niveau de difficulté du texte et/ ou des activités, le nombre de partenaires dans la même équipe et la mauvaise gestion du temps. Plus ils sont nombreux, moins ils avancent vite. »

4.2. Résultats Issus de Données Quantitatives

Comme précisé précédemment, à travers cette étude, nous avons visé à mesurer les effets de nos interventions expérimentales sur les attitudes de lecture chez les futurs enseignants de français langue étrangère. Plus précisément, notre étude avait pour objectif de déterminer s'il y aurait des changements dans les attitudes globales et dans chacune des dimensions, à savoir la valeur intellectuelle, la valeur pratique, la valeur linguistique et l'anxiété, à la suite de la phase d'intervention. À cet égard, les participants à l'étude (n27) ont reçu une échelle d'attitudes de lecture avant et après la phase des interventions de 10 semaines. Les scores des participants ont d'abord été analysés afin de déterminer si des tests inférentiels paramétriques ou non paramétriques devaient être utilisés. À cette fin, la normalité de la différence entre les scores du pré-test et du post-test a été vérifiée, tant pour les scores globaux que pour les scores par dimension.

Les résultats du test de normalité sont présentés dans le tableau suivant (Tableau 4.4) :

Tableau 4.4*Résultats du test de normalité de Shapiro-Wilk*

	Shapiro-Wilk		
	Stat.	df	Sig.
Global	,902	27	,015
Valeur intellectuelle	,950	27	,212
Valeur pratique	,939	27	,114
Valeur linguistique	,913	27	,027
Anxiété	,972	27	,668

Comme le suggèrent les résultats du test de normalité de Shapiro Wilk, les scores globaux ($W = .902$, $p < .05$) et ceux obtenus pour la dimension de la valeur linguistique ($W = .913$, $p < .05$) ne respectent pas l'hypothèse de distribution normale, tandis que les autres dimensions de la valeur intellectuelle ($W = .950$, $p = .212$), de la valeur pratique ($W = .939$, $p = .114$) et de l'anxiété ($W = .972$, $p = .668$) sont toutes conformes à l'hypothèse de distribution normale. Par conséquent, nous avons décidé de comparer les scores moyens de la valeur intellectuelle, de la valeur pratique et de l'anxiété avant et après le test par le biais d'un test-t pour échantillons appariés. Étant donné que les scores globaux et les scores de la dimension de la valeur linguistique ne respectaient pas l'hypothèse de distribution normale, nous avons dû utiliser l'équivalent non paramétrique du test-t pour échantillons appariés, à savoir le test de Wilcoxon des rangs signés. Les résultats de la comparaison entre le pré-test et le post-test pour les scores globaux sont présentés dans le Tableau 4.5.

Tableau 4.5*Résultats du Test de Wilcoxon des Rangs Signés pour les Scores Globaux d'Attitude*

		N	Rang Moyen	Sommes des rangs	Z	p
Scores au Pré-test	Rangs négatifs	11	13.32	146.50	-.101	.919
Scores au Post-test	Rangs positifs	13	11.81	153.50		
	Égalités	3				

Lorsque nous avons comparé les scores des participants sur l'échelle d'attitude globale, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de changement significatif dans les scores de l'échelle après la phase d'intervention ($Z = -.101$, $p > .05$). Plus précisément, 11 des participants ont obtenu au post-test un classement inférieur à celui qu'ils avaient obtenu avant le test, alors que 13 participants ont amélioré leur classement avant le test. En outre, trois participants sont restés au même rang au cours des deux tests. Cela nous indique que la phase d'intervention n'a pas apporté d'améliorations significatives en ce qui concerne les scores globaux d'attitude.

En ce qui concerne les sous-rubriques de l'échelle, des analyses comparatives similaires ont été effectuées pour déterminer l'effet du programme d'intervention sur les scores moyens des participants pour chacune des dimensions. Tout d'abord, les scores de perception de la valeur intellectuelle des participants ont été comparés à l'aide d'un test-t pour échantillons appariés, dont les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous (Tableau 4.6) :

Tableau 4.6

Résultats du Test-t pour Échantillons Appariés pour les Scores de Valeur Intellectuelle

	N	Moyenne	Écart-type	t	df	p
Valeur intellectuelle au Pré-test	27	4.166	.896	-.403	26	.690
Valeur intellectuelle au Post-test	27	4.213	.745			

Les résultats du test t pour échantillons appariés nous indiquent qu'il y a eu une légère augmentation dans les scores de valeur intellectuelle entre le pré-test ($M = 4,166$, $ET = .896$) et le post-test ($M = 4,213$, $ET = .745$). Mais les résultats suggèrent également que l'augmentation des scores moyens de valeur intellectuelle n'est pas statistiquement significative ($t(26) = -0,403$, $p > 0,05$). En d'autres mots, l'intervention a augmenté les perceptions de la valeur intellectuelle envers la lecture, cependant, cette augmentation n'est pas statistiquement significative. Quant aux scores de perception des valeurs pratiques du pré-test et du post-test, ils ont également été comparés à l'aide d'une procédure analytique similaire dont les résultats sont présentés dans le tableau suivant (Tableau 4.7) :

Tableau 4.7*Résultats du Test-t pour Échantillons Appariés pour les Scores de Valeur Pratique*

	N	Moyenne	Écart-type	t	df	p
Valeur pratique au Pré-test	27	4.037	.695	1.077	26	.291
Valeur pratique au Post-test	27	3.888	.629			

Par suite de l'observation de tableau, nous pouvons constater qu'il y a eu une diminution des scores de valeur pratique entre le pré-test (M= 4,037, ET= .695) et le post-test (M= 3,888, ET= .629) et que cette diminution n'était pas significative ($t(26) = 1,077$, $p > .05$). Cela indique que la phase d'intervention a légèrement diminué les attitudes des participants à l'égard du domaine pratique, ce qui pourrait découler de la possibilité qu'ils aient découvert la valeur dans les autres domaines.

En ce qui concerne les scores de valeur linguistique, contrairement aux autres dimensions, les scores n'étant pas distribués normalement, nous avons effectué un test de Wilcoxon des rangs signés pour comparer les scores aux deux moments de mesure. Le tableau suivant (Tableau 4.8) présente les résultats de l'analyse :

Tableau 4.8*Résultats du test de Wilcoxon pour les scores de valeur linguistique*

		N	Rang Moyen	Sommes des rangs	Z	p
Valeur linguistique au Pré-test	Rangs négatifs	8	10.0	80.0	-.632	.5
Valeur linguistique au Post-test	Rangs positifs	8	7.0	56.0		28
	Égalités	11				

D'après les résultats de l'analyse, les scores des valeurs linguistiques n'ont pas changé de manière significative entre le pré-test et le post-test ($Z = -.632$, $p > .05$). Si nous examinons les résultats en détail, 8 participants ont amélioré leur classement, tandis que 8 autres ont obtenu un classement inférieur à celui qu'ils avaient obtenu avant le test et 11 participants ont obtenu le même classement dans les deux tests. Cela nous permet de conclure que nos interventions n'ont pas amélioré les perceptions linguistiques de manière significative.

La dernière dimension de l'échelle, liée à l'anxiété rencontrée lors de la lecture en L2, a également été évaluée à l'aide d'un test-t pour échantillons appariés. Les résultats de l'analyse sont présentés dans le tableau suivant (Tableau 4.9) :

Tableau 4.9

Résultats du test-t pour échantillons appariés pour les scores d'anxiété

	N	Moyenne	Écart-type	t	df	p
Anxiété au Pré-test	27	2.444	1.033	-.071	26	.944
Anxiété au Post-test	27	2.453	1.069			

Les éléments de la dimension de l'anxiété ont été codés à l'envers afin que les scores obtenus pour cette dimension puissent s'aligner sur les autres dimensions de l'instrument. Par conséquent, des scores plus faibles sur la dimension de l'anxiété signifient une plus grande anxiété et des scores plus élevés indiquent une plus faible anxiété. En d'autres termes, des scores élevés aux items indiquent une moindre vulnérabilité à l'anxiété. Cela étant dit, nous pouvons conclure que le programme d'intervention a légèrement augmenté le bien-être émotionnel des participants entre le pré-test (M= 2,444, ET= 1,033) et le post-test (M= 2,453, ET= 1,069). Toutefois, cette augmentation des scores moyens de la dimension de l'anxiété n'a pas été statistiquement significative ($t(26) = -0,071$, $p > 0,05$). Les résultats suggèrent que le programme d'intervention a permis d'améliorer l'état émotionnel des participants dans une certaine mesure, mais ils ne peuvent pas être généralisés à des populations plus importantes.

5 CONCLUSIONS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS

Ce chapitre est consacré à la conclusion de l'étude, à l'analyse critique des résultats et aux suggestions qui en émergent.

5.1 Conclusions et Discussion

La présente étude se donne les objectifs d'explorer les rôles de la PD dans un cours de CE et le processus d'adaptation des apprenants au modèle ainsi que de mesurer l'impact du modèle sur leur attitude de lecture. Ces objectifs nous ont conduit à adopter une démarche méthodologique mixte, plus précisément le modèle intégré, qui implique l'emploi conjoint des données qualitatives et quantitatives pour une portée analytique plus vaste et approfondie. Dans cette optique, nous allons d'abord discuter les résultats obtenus à l'analyse des données qualitatives (issues des entretiens, des journaux d'apprentissages anonymes, du journal de bord de l'enseignante-chercheuse). Cette partie sera suivie d'une discussion autour des résultats obtenus à l'analyse quantitative (obtenus à l'Échelle d'attitudes envers la lecture). Nous allons conclure le chapitre avec une interprétation croisée de l'ensemble des données.

5.1.1 Conclusions et discussion des résultats qualitatifs

Tel que précisé précédemment, l'étude des données qualitatives nous a permis de dégager trois thèmes principaux, qui sont 'Rôles des activités de lecture différenciées', 'Adaptation des apprenants aux activités de lecture différenciées' et 'Suggestions des apprenants pour l'optimisation des activités de lecture différenciées'.

Les données regroupées sous le premier thème répondent à notre première question de recherche : « *Comment les apprenants en didactique du FLE perçoivent-ils les rôles de la mise en place de la pédagogie différenciée dans les cours de CE ?* ». À la lumière des recherches préalables, les conclusions auxquelles nous arrivons concernant les 10 rôles dégagés (divertissement, engagement, responsabilisation, sensibilisation, culture, autonomie, motivation, démotivation, efficacité dans les apprentissages langagiers et développement des compétences sociales et socio-affectives) sont les suivantes.

En partant des réponses obtenues, nous constatons que le caractère divertissant des interventions de lecture différenciée est en grande partie lié à la pertinence des thématiques sélectionnées au regard des intérêts des apprenants. Il convient de souligner que ces activités offrent, avant tout, des pistes pour nourrir sa curiosité personnelle et

répondre à ses besoins de lecture. Ainsi, l'activité n'est plus une tâche imposée par une consigne scolaire, mais plutôt une expérience personnelle et satisfaisante. Ce contexte, à la fois stimulant et porteur de sens pour l'apprenant, constitue alors l'un des atouts majeurs de nos activités de lecture différenciées par rapport à l'enseignement dit 'classique'. Ces observations sont en accord avec les constats mis en évidence par Schiefele (1996), Tomlinson (2005a), Day et Bamford (2002), Guthrie et Humenick (2004), Horst (2005), Grabe (2008), Al-Homoud et Schmitt (2009), Eiammongkhonsakun (2011), Jokar et Hasabi (2014), Suk (2017) et Zhang-Fernandez (2018). De manière semblable, nous estimons significatif qu'une apprenante, native de la langue française, perçoive ces activités comme divertissantes dans la mesure où elles correspondent à son niveau de maîtrise et lui offrent un 'terrain de jeu'. Comme souligné par David (2013 ; 2018) qui s'est appuyée sur ses expériences dans les classes multi-niveaux, il est tout aussi important de ne pas léser les apprenants avancés qui sont tout aussi désireux de progresser, mais dont les besoins sont souvent négligés. Un dernier élément contribuant à l'aspect ludique de nos interventions est celui de l'adaptation des activités aux profils d'intelligence variés. Selon nos apprenants, leur exploitation au service du développement du vocabulaire et des activités de résumé stimule la créativité et l'engagement affectif, en offrant des moments d'apprentissage plaisants. Ce constat fait écho aux observations de Delnooz et Denisot (2022) qui ont souligné le rôle engageant et motivant de l'introduction de diverses intelligences et nous permet également de mettre en évidence le potentiel de différenciation pédagogique au service de l'engendrement des émotions positives et motivantes, sans lesquelles, comme le souligne Przesmycki (2004), nul apprentissage ne peut s'effectuer.

Un autre point soulevé dans les témoignages est celui de l'engagement des apprenants via des supports orientés par les centres d'intérêt qui, selon ces derniers, favorisent la mise en place d'un effort prolongé et d'un traitement cognitif qui va au-delà de la simple activité de mémorisation et d'interprétation, tout en alimentant leur sentiment de curiosité. Ce constat nous rappelle les observations de Schiefele (1996), Nishino (2007) et Grabe (2008) qui soulignent le rôle central de l'introduction des lectures contextualisée dans l'investissement des apprenants. Citons également Germain et Netten (2004) qui soulignent que la valorisation des centres d'intérêt est un grand levier pour recentrer l'attention de l'apprenant sur le message plutôt que sur la forme, en mettant l'accent sur la valeur émotionnelle et motivante de ces outils.

Nous avons également repéré que la maîtrise du contenu abordé dans le texte constitue un autre levier d'engagement. Cela nous renvoie aux constats de Nation (2009), de Grabe (2008) et de Lin (2002) qui mettent l'accent sur l'importance de l'apprentissage implicite de lecture, basé sur l'exploitation optimale des connaissances préalables, dans la mesure où celle-ci permet la construction des unités de sens pertinentes et le développement de la fluidité. Autrement dit, vu que l'expérience du monde et les connaissances antérieures relatives aux domaines sont des éléments catalyseurs de la CE (Brantmeier, 2002, 2003, 2004 ; Cuq & Gruca, 2011 ; Vakilifard, 2016), la familiarité des apprenants au contenu du texte peut être un aspect recherché afin d'assurer leur engagement dans les activités de lecture.

La modalité de travail en équipe constitue notre deuxième aspect soulevé dans la thématique d'engagement. Il ressort des témoignages que le dynamisme et la bonne entente entre les pairs remplissent un rôle mobilisateur dans l'investissement des apprenants, en leur offrant un environnement d'apprentissage plaisant et rassurant, comme constaté dans les travaux expérimentaux de Liang (2005), Poupore (2016 ; 2018) et Argavan (2023).

Quant à la responsabilité, elle représente un autre thème identifié lors de nos analyses. Les retours des apprenants portant sur ce thème illustrent clairement que le développement du sens des responsabilités relève de deux éléments majeurs de notre mise en place : la collaboration et la personnalisation des activités de lecture. Le premier est directement lié à la prise de conscience de son rôle dans l'équipe. Comme explicité par plusieurs chercheurs (Dam, 1995 ; Oxford, 1997 ; Gillies, 2004 ; Järvelä & Järvenoja, 2011 ; Johnson & Johnson, 2013 ; 2015 ; Slavin 2015 ; Beacco et al., 2016 ; Piccardo, 2017), l'interdépendance positive et la médiation impliquent une double responsabilisation qui incite l'apprenant à agir à la fois pour soi et pour autrui. Quant à notre étude, nous avons repéré que le rôle médiatif des apprenants se montre particulièrement sur le plan cognitif, social et affectif et que celui-ci suscite en général des ressentis positifs. À cet égard, ces résultats rejoignent les constats faits par Da Silva Akborisova (2018), Connac (2016), Kamerova (2018), Gillies (2004), Scager et al., (2016), Slavin (2011) et Tabiati (2016) qui soulignent que la dimension responsabilisante des activités à plusieurs incite les apprenants à être à l'écoute, en renforçant leur sentiment d'appartenance, estime de soi ainsi que leur confiance en leurs capacités. Cela étant dit,

dans certains cas, la responsabilité partagée risque de mettre l'apprenant sous pression et de causer un état de démotivation, qui sera développé plus en détail dans les lignes suivantes.

Par ailleurs, nous avons également repéré qu'il s'agissait d'un deuxième levier de responsabilisation qui se relevait du besoin ressenti pour reconnaître et valoriser les efforts de l'enseignante. Comme précisé plus en haut, la personnalisation des fiches de lecture selon des profils très variés nécessite une préparation chronophage ainsi qu'une persévérance constante. Et l'apprenant peut développer, en échange et par conviction morale, un lien affectif envers la tâche proposée et se motiver à prendre une position personnelle, ce qui a été visiblement le cas dans notre étude.

Selon nos analyses, le rôle sensibilisant des activités différenciées se manifeste en développement de la perspective de l'altérité, la prise de conscience en soi et des compétences de remédiation. En premier lieu, nous avons constaté que le fait d'être amenés constamment à coconstruire le sens à travers de différentes interprétations ont permis aux apprenants d'adopter un point de vue de décentrement et de reconnaître la multiplicité des lectures et des réponses possibles. En effet, comme souligné par Marcant (2018), Meirieu (2017), Reyes et Vallone (2007), et Przesmycki (2004) toute activité de lecture collective est un lieu de décentrement qui conduit à apprendre à 'penser avec et par autrui'. Il s'agit alors d'un conflit socio-cognitif, notion développée avec le socio-constructivisme, qui consiste à opposer les représentations différentes sur la même réalité. D'après Michinov (2003) et Meirieu (2016), ce conflit permet un progrès cognitif dans la mesure où cette conscience d'altérité contribue à une nouvelle réponse supérieure aux précédentes. Nous pouvons aisément dire que le même cas s'est présenté dans nos activités de lecture différenciées, en partant des témoignages des apprenants qui ont mis en avant l'enrichissement mutuel de leur perception du monde.

En outre, nous avons également soulevé le développement d'une conscience introspective chez les apprenants qui a été visiblement stimulé par les activités de médiation, les travaux en autonomie, l'enseignement explicite des stratégies de lecture et, pour finir, la personnalisation des activités. À cet égard, notre étude a eu des résultats similaires à ceux obtenus dans de nombreuses recherches en différenciation pédagogique. En guise d'exemple, David (2018) a observé dans sa classe différenciée que la progression autonome des activités multi-niveaux a permis aux apprenants de prendre conscience de

leurs capacités et du travail à effectuer, alors que les travaux en binôme développés par Da Silva Akborisova (2018) ont contribué à mobiliser les connaissances métalinguistiques et la conscientisation des apprentissages. De manière semblable, Abdolnour (2018) a constaté que le regroupement des apprenants en fonction de leurs cultures d'origine a été une opportunité de s'ouvrir au monde, lorsque les travaux menés par Sheeren (2018) mettent en évidence que le mélange des francophones (canadiens) et d'autres nationalités dans une classe multi-niveaux déclenche une réflexion métalinguistique ainsi qu'une sensibilité à la pluralité de la langue. Et selon les résultats obtenus à l'étude de Cosnefroy et Lefevre (2018), le fait de remettre en question ses idées et d'être continuellement confronté à d'autres raisonnements que le sien favorise une décentration intellectuelle.

Pour finir, nos analyses de données révèlent que la sensibilisation des apprenants les conduit à rechercher des moyens de remédiation tant sur le plan cognitif que linguistique. Nous avons vu que c'est notamment la modalité de travail en groupe et en autonomie qui les conduisait à évaluer leur propre performance et à inciter naturellement une réflexion d'autorégulation. À cet égard, cette observation rejoint les constats de Abdel-Ouahed (2018), Cappellini & Pouzergues (2022), de Fonfana (2022) et de Lemay (2018) qui, dans leurs dispositifs d'apprentissage différenciés, ont conclu que les travaux de groupes favorisent l'identification des objectifs personnels ainsi que l'élargissement des stratégies cognitives et métacognitives.

En ce qui concerne le rôle de culture de nos activités, nous avons vu que les données s'organisent autour de deux enjeux essentiels : élargissement de son horizon intellectuel et orientation vers des lectures authentiques. Pour en expliquer le premier, nous allons mettre en relief, encore une fois, la valeur pragmatique des lectures centrées sur les préférences individuelles. En effet, selon nos observations, l'introduction des textes en lien avec les centres d'intérêt a offert aux apprenants l'opportunité de satisfaire leurs propres besoins de lecture et que lire en langue étrangère a eu la même finalité que lire dans sa langue maternelle : se cultiver, réaliser une action, se détendre et/ ou s'amuser. Par conséquent, le français n'est qu'un instrument et la lecture n'est plus une obligation, mais une activité de plaisir. Ces résultats nous rappellent les constats développés par Al-Hamoud & Schmitt (2009), Bamford et Day (1998 ; 2004), Davoudi et al., (2016) Grabe (2008), Grabe & Stoller (2002) et Suk (2017) sur les lectures extensives. D'après les

chercheurs, une lecture orientée vers les choix personnels est un catalyseur capital afin de créer des situations d'apprentissage stimulantes et pertinentes.

Afin d'expliquer le deuxième enjeu, qu'est l'orientation vers des lectures authentiques, nous allons nous baser sur la nature des supports exploités lors de nos interventions. Comme précisé dans le chapitre 'Méthodologie', l'authenticité était l'un des critères majeurs dans le choix des ressources à exploiter. Et, à la lumière des données, nous concluons que cet aspect des textes a favorisé de manière considérable la motivation à réinvestir les compétences et les stratégies apprises dans la classe, en dehors du contexte scolaire. En effet, les supports authentiques et variés, créant des ancrages avec le réel, sont souvent associés à une valeur de récompense et à l'idée d'aboutissement de ses efforts (Coffey, 2014 ; Cuq & Gruca, 2011 ; Riquois, 2019).

Quant à la dynamique d'autonomie instaurée dans nos activités différenciée, elle suscite à la fois des perceptions positives et négatives. Les données permettent de dégager que les perceptions positives s'organisent principalement autour du sentiment d'aisance et de la liberté dans la gestion du temps ainsi que dans l'ordre de réalisation des activités. Cela nous rappelle les constats de Tomlinson (2005a ; 2005b) et de Przesmycki (2004) qui mettent en avant les apports du cadre souple et sécurisant que l'on instaure à travers la pédagogie différenciée. Nos résultats sont également en accord avec ceux obtenus dans les recherches appliquées de David (2013 ; 2018), Cappelini et Pouzergues (2022), Fofana (2022), Gülşen et Mede (2019), Zhang-Fernandez (2018) qui eux aussi, ont constaté que l'opportunité d'avancer selon son rythme, sans autorité, à l'aide d'activités adaptées à son niveau et en faisant ses propres choix stratégiques permet à l'apprenant de devenir l'acteur de son travail et finalement, plus autonome. Cela dit, nous avons également révélé que la marge d'autonomie accordée aux apprenants peut être perçue comme une surcharge de travail. Nous supposons que ce mécontentement est lié à la paresse sociale, dont les conséquences dans les activités en groupe seront développées plus tard. Finalement, nous avons repéré que les travaux indépendants sont susceptibles de provoquer une réserve concernant l'absence de l'esprit collectif dans la classe. Nous considérons cette remarque très importante, d'autant plus que la décollectivisation est un risque souvent rappelé quant à la PD, contre lequel quelques suggestions seront discutées sous le thème de 'Suggestions des apprenants'.

Le rôle des lectures différenciées sur la motivation à lire est un autre aspect fréquemment évoqué lors des témoignages des apprenants. Les résultats de nos analyses nous laissent entrevoir que le fait de varier les activités en tenant compte des niveaux différents dans la classe a permis d'améliorer de manière évidente la perception de soi, notamment chez les niveaux les moins avancés. D'autant plus que ceux-ci ont pris conscience de leur capacité à apprendre et à accomplir, tant que l'on lui proposait une tâche accessible et porteuse de défi. Leur sentiment de progrès et la confiance en soi est naturellement accompagné de la motivation à s'engager et à avancer leurs compétences de CE. Ces évaluations rejoignent alors celles de David (2013 ; 2018) qui a obtenu les résultats similaires dans ses classes-multiniveaux. De manière semblable, la valorisation des tendances personnelles de lecture représente un autre élément de motivation qui repose sur l'idée de la reconnaissance et la valorisation de son individualité. Le même constat est observable dans les études de Eiammongkhonsakun (2011) et Simovic (2019) qui ont adapté leurs supports à exploiter en fonctions des intérêts des apprenants et constaté une amélioration dans leur niveau de motivation. En outre, l'actualité et la diversité des textes figurent parmi les facteurs de motivation, d'autant plus qu'elles permettent à nos apprenants de voir la pertinence de leurs activités de lecture, tout en introduisant leurs propres habitudes et objectifs généraux de lecture (lire des textes de divers genres et authentiques, abordant des sujets actuels et populaires). Ceci a des apports considérables tant pour le développement des compétences lectoriales que la motivation à lire en dehors de la classe (Cicurel, 1991 ; Grabe & Stoller, 2002 ; Guthrie & Klauda 2014 ; 2016 ; Riquois, 2009 ; 2019 ; Simovic, 2019 ; Villada-Castro, 2023).

Dernièrement, un autre respect motivant de nos interventions réside dans la mise en place des activités collaboratives. Nous avons constaté que cette modalité de travail, encourageant la participation équilibrée de chacun, ouvre une voie pour faire valoir ses compétences autour d'un enjeu partagé et développer ses stratégies d'entraide et de solidarité. Ce faisant, nous assistons au renforcement de l'estime de soi et au développement du sentiment d'utilité. Ces deux éléments sont considérés comme très essentiels pour une motivation solide et durable par bien des chercheurs (Guthrie et al., 1999 ; Lawrence-Brown, 2004 ; Przesmycki, 2004 ; Guthrie & Klauda, 2014 ; 2016, Lemay, 2018 ; David, 2019 ; Mercer & Dörnyei, 2020), qui mettent l'accent sur les dynamiques de soutien mutuel générées par les travaux collaboratifs pour un apprentissage propice et rassurant.

Cela étant dit, nous avons également relevé quelques éléments du dispositif qui pouvaient susciter de la démotivation. La nature des activités en équipe constitue la première problématique identifiée. Nous avons vu que cette modalité de travail, aussi efficace soit-elle, peut amener l'apprenant à autoévaluer ses performances et contributions par rapport à celles des autres membres de la même équipe. Et, un sentiment d'incapacité risque de s'installer, en cas de l'écart ressenti entre le niveau de performance atteint et le niveau visé (qui consiste désormais à 'performer aussi bien que les autres' ou 'avancer aussi vite'). Nous considérons que ce cas mérite une attention particulière, étant donné que le regroupement des apprenants s'est effectué de manière à éviter trop d'écart entre les niveaux. Pour expliquer ce cas particulier, référons-nous d'abord aux constats de Bandura (1997) qui affirme que le succès ne dépend pas uniquement de ses compétences mais également de la croyance que l'on a en sa capacité à les mobiliser, c'est-à-dire, de son auto-efficacité. Quant à Galand et Vanlede (2004), ils rappellent en citant Phillips (1984) et Marquotte et Bouffard (2003) que les apprenants « ayant des compétences cognitives supérieures à la moyenne peuvent [...] avoir des croyances d'efficacité scolaire faibles, avec toutes les conséquences négatives qui y sont associées ». Il se peut également que l'apprenant ait développé une pression sociale qui, comme le précisent Bandura (2000) et Piccardo (2017), peut provoquer une inhibition d'initiative, car l'apprenant a peur de nuire à la performance d'un environnement 'hautement performatif'. Par ailleurs, il n'est pas exclu que ce sentiment d'inefficacité soit lié à la nature des tâches à effectuer. Plus précisément, bien que nos activités visent en particulier à l'amélioration de la CE, les compétences de production écrite ont été également à mobiliser afin de compléter sa fiche de lecture. Alors, le fait d'avoir un niveau plus faible dans cette compétence aurait entraîné un blocage et un état démotivant, notamment chez ceux qui sont plus enclins à évaluer leurs propres contributions par rapport à celles des autres.

Un deuxième facteur de démotivation consiste en la longueur des textes et des activités ainsi que les problèmes de gestion de temps. En nous appuyant à la fois sur les témoignages et nos observations lors des interventions, nous allons formuler quelques hypothèses. D'abord, le fait d'être constamment sollicités et engagés, tout en restant concentrés pendant toute la séance, aurait pu paraître fatiguant, notamment pour ceux qui n'en avaient pas l'habitude. Deuxièmement, le degré de difficulté du texte et/ ou des activités aurait dépassé leurs niveaux et donc constitué une surcharge mentale. Ou alors, étant donné que les travaux en autonomie sollicitent la compétence à gérer efficacement

son temps, l'absence ou le développement insuffisant de cette compétence aurait pu causer un état démotivant. Notons que cette dernière problématique sera développée plus tard, de manière détaillée.

Une autre difficulté relative à la motivation réside dans l'incompatibilité entre les choix personnels et le texte proposé. Comme nous l'avons souligné précédemment, force est de constater que la prise en considération des centres d'intérêt constitue l'un des principaux attraits de notre dispositif différencié, à tel point que la discordance entre les attentes et le texte fourni est susceptible d'évoquer une déception. Nous interprétons cette frustration comme une réaction à ne pas négliger. Bien évidemment, proposer des textes qui répondent pleinement aux attentes de chaque apprenant constitue un très grand défi, voire parfois impossible à accomplir. D'ailleurs, comme le précisent Sousa et Tomlinson (2011), la PD ne doit pas être interprétée comme la garantie d'une satisfaction systématique de toute attente et intérêt. Cela dit, afin d'éviter toute sorte de désintérêt, il est primordial d'exploiter de différentes pistes de solution de manière collaborative où l'apprenant serait plus actif et responsable dans les choix des supports. Quelques orientations possibles seront traitées dans les lignes suivantes.

Nous avons également vu que la notation des performances constitue un autre point qui entraîne une perte de motivation. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre Méthodologie, notre dispositif inclut une différenciation de produits et de performances en partant du principe qu'il est essentiel d'évaluer chacun en fonction de son profil. Et cela est, en définitive, bénéfique pour les apprenants. De ce fait, nous expliquons l'origine de cette frustration par l'anxiété de performance et la nature autonome des activités de lecture pendant lesquelles les apprenants sont parfois susceptibles de développer un sentiment de désorientation.

La mise en équipe selon les niveaux constitue notre dernière problématique en matière de motivation. Nos observations mettent en évidence que cette problématique est, elle aussi, liée à la tendance à s'autoévaluer par rapport à autrui. Nous considérons que ce cas, bien que peu évoqué dans les données, mérite attention, car il nous rappelle l'importance de réévaluer régulièrement la pertinence de groupes et d'informer les apprenants de leurs possibilités de progression (Crahay, 2003 cité par Forget, 2017).

L'efficacité des interventions sur les apprentissages langagiers a fait l'objet d'un questionnement particulier. Une lecture attentive des témoignages nous permet de

dégager que les apprenants ont perçu une amélioration de leur CE, cela étant principalement dû à l'exploitation des textes qui leur parlaient personnellement et correspondaient à leur niveau en CE. Pour nous, cela met en évidence, une fois de plus, les apports significatifs de l'introduction de ces deux paramètres de différenciation. Notre constat peut s'argumenter par les résultats obtenus aux plusieurs études. En guise d'exemple, Baumgartner et al., (2003), mettant en place une différenciation adaptés aux besoins et à travers des activités de groupes flexibles, ont observé une amélioration significative dans les niveaux de CE des participants, de la même manière que Liang (2015) qui a mis en évidence l'effet positif des activités à niveaux différenciés sur cette même compétence. Pour finir, les participants de l'étude menée par Gülşen et Mede (2019) ont affirmé que les dispositifs différenciés en fonction des intérêts et des niveaux contribuaient de manière significative au développement de leur compétence de lecture. Les mêmes résultats sont observables dans les recherches menées par Magableh et Abdullah (2019) qui ont révélé que les stratégies de regroupement flexible et d'enseignement gradué se sont avérées efficaces pour améliorer la CE des apprenants d'anglais langue étrangère. Il est à noter que les résultats cités ont été obtenus au test de réussite, alors que nos interprétations prennent appui sur les perceptions des apprenants. De fait, il s'avère alors nécessaire de mener une recherche fondée sur des tests de réussite, afin de mesurer l'efficacité du dispositif différencié sur la CE en français langue étrangère.

En outre, il a été constaté que les évaluations des apprenants sur l'efficacité de nos interventions se rapportent à la diversité et au rôle stimulant des activités qui nécessitent, selon eux, une attention et un engagement continu et à longue durée, comparé à un cours de CE classique. Cependant, en dépit du caractère cognitivement exigeant des activités et vu les heures scolaires très limitées, celles-ci restaient insuffisantes pour l'un de nos apprenants (P9), afin que s'effectue un apprentissage effectif et durable. Cela nous amène à une réflexion critique sur la conception des activités de prolongement afin d'assurer le réinvestissement et le renforcement des acquis.

Les contributions des activités différenciées au développement des connaissances lexicales et grammaticales constituent une autre piste de réflexion des apprenants. L'examen des témoignages nous permettent de voir que le renforcement de ces connaissances est stimulé et soutenu largement par les échanges mutuels lors des activités

en groupe. Cette observation nous rappelle les résultats obtenus par Lin (2018) qui, ayant observé une amélioration significative dans les connaissances lexicales des apprenants du groupe expérimental, a conclu que les travaux en équipe favorisent d'introduire de différents aspects de la connaissance lexicale (tels que corrections des erreurs, explication, suggestions, partage des ressources). Précisons que le vocabulaire était l'une des connaissances les plus souvent mobilisées lors de l'étude des stratégies de lecture et nous considérons que cela peut être l'un des facteurs déterminants du progrès ressenti. Quant à l'enseignement des stratégies de lecture, elles sont considérées par les apprenants comme une autre contribution majeure à l'amélioration de leurs compétences. Nous voyons dans les témoignages qu'à force de pratiquer systématiquement les stratégies de lecture et d'évaluer la pertinence de ces outils pour leurs performances, ils disent avoir acquis de l'aisance et de la maîtrise et être devenus plus sûrs de leurs compétences en lecture. Ces affirmations correspondent aux caractéristiques d'un lecteur stratégique décrit par Baker (2002), Grabe (2008), Kuo et Anderson (2008) et Nagy (2007).

En ce qui concerne le développement ressenti en production écrite, nous constatons qu'il est lié à la contrainte de compléter à l'écrit sa fiche de lecture. Celui-ci ne s'inscrit pas directement parmi les objectifs de nos interventions mais, sans doute, bienvenu, même si cette amélioration se présente chez peu d'apprenants.

Pour ce qui est de la gestion du temps, nous avons soulevé que son développement reposait sur la modalité des travaux en équipe et en autonomie. Comme le précise Johnson et Johnson (2013), l'apprentissage coopératif intègre explicitement le développement des soft-skills et des compétences relationnelles, telles qu'apprendre à gérer l'organisation et à ajuster ses priorités en fonction des exigences des activités. Nous considérons que l'acquis de la compétence de gestion du temps est un facteur déterminant de l'efficacité de nos interventions dans les compétences langagières, même si elle n'en fait pas complètement partie.

Le dernier rôle de nos activités de CE différenciées implique le développement des compétences sociales et socio-affectives des apprenants. En partant des données relatives, nous avons identifié quatre dimensions clés qui sont liées à la mise en place des travaux en équipe : complémentarité, compétences de négociation, compétences de socialisation et savoir-être. À cet égard, nous pouvons aisément dire que notre dispositif met à la disposition des apprenants d'importantes pistes d'exploration de médiation. Nous avons

précisé en effet qu'amener les apprenants à co-construire le sens du texte permettait d'établir un climat d'entraide où chacun avait l'occasion de mettre en valeur leurs savoirs et savoir-faire. Comme souligné par Fukada et al. (2020), Johnson et Johnson (2013) et Scager et al. (2016) cette interdépendance positive favorise le soutien et respect mutuel en renforçant leur sensibilité aux besoins individuels et collectifs. Par ailleurs, nous avons vu que les apprenants ont développé des stratégies de négociation comme apprendre à ajuster leur langage pour débattre leur point de vue ou gérer les désaccords pour trouver un compromis. Alors, dans notre dispositif, il a été question de l'utilisation conjointe de toutes les modalités de médiation, celles du texte, des concepts et de la communication. Ces compétences médiatrices sont considérées comme le cœur de toute activité de co-construction et se définissent comme des outils à visées compensatoires, en facilitant la construction collective du sens, même en présence des lacunes linguistiques ou conceptuels et dans les situations de désaccord (Nicolas, 2012 ; North & Piccardo, 2016 ; Piccardo, 2024).

En outre, les données nous permettent de voir que les activités en groupe ont également renforcé les compétences relationnelles des apprenants, en développant un sentiment d'appartenance et une ouverture aux autres. Cela est allé de pair avec le développement de leur savoir-être. Les résultats relatifs mettent en évidence que le fait d'adopter un regard réflexif sur soi et les autres ont stimulé chez eux des valeurs relationnelles essentielles telles que l'écoute active, l'empathie, la compétence d'adaptabilité, la bienveillance, l'accompagnement, la confiance ainsi que l'autoconscience.

Notre deuxième question de recherche se formule comme suit : « *Comment les apprenants en didactique du FLE s'adaptent-ils à la différenciation des activités de CE ?* ».

À la lumière des données qualitatives, nous avons constaté que la mise en place des activités en équipe agissait comme moteur essentiel pour l'aménagement au dispositif. Nous considérons que ce résultat est loin d'être étonnant, vu le recours fréquent aux activités médiatrices dont les apports ont été étudiés en haut. Par ailleurs, afin de procéder à une analyse approfondie du sujet, nous nous référerons également à la notion « cohésion du groupe », fréquemment évoquée quant aux activités collaboratives. En effet, au vu de nos témoignages recueillis sous ce thème, il est possible de constater que les dynamiques cohésives des groupes telles que la compatibilité entre les partenaires, l'engagement

collectif, le soutien mutuel, la répartition équitable des rôles ainsi que le sentiment d'efficacité collective ont joué un rôle clé pour soutenir leur ajustement à un nouveau dispositif d'apprentissage. Selon les chercheurs, la présence des paramètres cohésifs au sein d'une même équipe s'avère importante, d'autant plus qu'elle contribue également et de manière significative à la motivation interne (Clément et al., 1994 ; Fukada et al., 2020 et Murphey et al., 2014), au développement de sentiment de l'auto-efficacité ainsi qu'à la productivité collective et personnelle (Chang, 2010 ; Forsyth et al., 2014 ; Greer, 2012 ; Johnson & Johnson, 2006 ; 2018 ; Leeming, 2020 ; Reverdy, 2016). En ce qui concerne la prise en compte des intérêts, nous voyons que la familiarité au contenu, en plus des bienfaits énumérés précédemment, a favorisé aussi la facilité d'exécution des tâches, l'utilisation efficace du temps, le maintien de la concentration sur une durée prolongée. De la même manière, la prise en considération des niveaux a permis à certains apprenants d'avoir moins de surcharge mentale, en éliminant les obstacles non pertinents.

Par ailleurs, il a été observé que l'aisance des apprenants à s'approprier ce nouveau dispositif réside aussi dans la manière de conception des activités. Précisons qu'en tenant compte du manque d'expérience des apprenants en travaux autonomes, celles-ci ont été élaborées de façon à avancer dans une démarche guidée, structurée étape par étape et avec des consignes précises. Ce qui explique, selon nous, la raison pour laquelle elles sont considérées pratiques et réalisables. Par ailleurs, nous y voyons aussi l'intérêt de l'enseignement explicite des stratégies de lecture, plus particulièrement celui de l'intégration du modèle The CALLA (développé par Chamot & O'Malley, 1994), ayant pour objectif de prise en conscience de leurs fonctionnalités ainsi que leurs pertinences. D'autant plus que les témoignages relatifs indiquent le développement d'une perspective réflexive à l'égard du rôle facilitant des stratégies dans leur performance ainsi qu'une posture autorégulatrice. Rappelons aussi que ces attitudes correspondent aux caractéristiques principales d'un lecteur stratégique décrites dans bien des recherches (Baker, 2002 ; Chamot & O'Malley, 1994 ; Gaonac'h, 1991 ; Grabe & Stoller, 2002 ; Kuo & Anderson, 2007 ; Nuttall, 1998 ; Oxford, 1997 ; 2017 ; Riquois, 2019). Tout de même, puisque nos analyses ne prennent appui que sur les perceptions des apprenants, nous admettons qu'elles sont à croiser avec d'autres types de données afin de valider l'efficacité de l'étude différenciée des stratégies de lecture. Ce qui peut faire l'objet d'une étude ultérieure.

En ce qui concerne le recours à l'aide de l'enseignante, nous voyons qu'il s'est produit au niveau restreint et nous déduisons que cette attitude relève fort probablement des aspects autonomisant, engageant, collectif et stratégique de nos activités de lecture, dont nous avons traité très précédemment.

Pour finir, nous avons constaté que la prédisposition s'est avérée comme un pilier important pour s'adapter à un nouveau dispositif, dans la mesure où elle nourrissait la cohésion du groupe et l'intelligence collective. Plus précisément, les apprenants, notamment ceux qui se considéraient négociateurs, naturellement enclins à collaborer, se sont investis aux activités en groupe avec aisance. Cette conclusion fait écho aux constats de Gillies (2016), Johnson et Johnson (2009) et Slavin (2005), qui constatent qu'une meilleure régulation est conditionnée, de manière considérable, par la disposition individuelle à dialoguer et manifester la volonté de partager des responsabilités ainsi que de mener des interactions constructives.

Cependant, nos analyses ont également permis d'identifier quelques éléments faisant obstacle au processus d'adaptation, parmi lesquels l'incompatibilité entre les partenaires était le plus fréquemment mentionnée. Plus précisément, puisque la majorité de nos activités se reposaient sur une relation d'interdépendance, les problèmes de communication et de négociation entre les apprenants ont constitué les contraintes principales entravant leur adaptation. À partir des données relatives, nous concluons que les conflits socio-cognitifs, bien que souhaités pour une progression optimale, peuvent entraîner des malaises au groupe, lorsque les compétences de négociation de quelques apprenants présentent certaines limites. Cela étant dit, il se peut que ce problème soit également lié à la cohésion du groupe, car comme précisé par Pescosolido & Saavedra (2012), les membres les plus performants peuvent rencontrer une forme de résistance, s'ils adoptent une prise de position contraire à celle adoptée par le reste. Ces obstacles identifiés nous rappellent également les constats de Webb et al. (2002) qui concluent que, dans les activités en groupe, les compétences de négociation et de collaboration jouent un rôle plus important que le niveau académique des apprenants. De la même manière, Le et al. (2017) et Michinov (2003) soulignent que ces compétences conditionnent directement la productivité et la réussite de l'équipe. Pour ce qui est des conflits causés par les différents rythmes de travail, nous l'expliquons par le caractère autonome de nos interventions qui, comme le souligne Peris, demandent « l'exécution d'un ensemble

systématique de différents processus [...] (planification, réflexion, inspection, évaluation) [...] [qui se développe] à des degrés différents en fonction des caractéristiques personnelles de chacun » (2010, p. 105). Nous nous permettons, en effet, d'affirmer qu'une étude visant à explorer les effets de différencier selon les compétences collaboratives contribuera à une analyse plus fine et complète.

Un autre obstacle rencontré concerne l'inégalité dans les contributions au travail collectif, le désengagement et l'apparition de la 'paresse sociale' (le parasitisme ou le *social loafing*). Comme précisé par Le et al. (2017), Murphy et al. (2014) et Tanaka (2017 ; 2022), les apprenants peuvent être sensibles au niveau d'investissement de leurs partenaires et en cas de désengagement ou d'engagement insuffisant, ils subissent un climat tendu et non productif (Cosnefroy & Lefevre, 2018). Quant à notre étude, nous avons remarqué que ces contraintes ont parfois entraîné une démotivation et de la fatigue chez certains apprenants au point de les conduire à abandonner le groupe et travailler individuellement. Nous estimons que cet investissement restreint peut reposer sur une faible perception de son auto-efficacité, tel que nous avons étudié sous le thème 'démotivation'. Car comme le précise Bandura (2000), la crainte de nuire à la performance collective risque de causer une inhibition et une réticence à prendre des initiatives. Ou alors, il s'agissait tout simplement d'un décalage entre les traits caractéristiques. Une troisième interprétation va porter sur la nécessité de mobiliser d'autres compétences langagières que la CE : la production écrite et orale. Plus précisément, étant donné que nos activités mobilisaient également les compétences de production orale et écrite, ceux qui avaient un niveau plus faible dans ces compétences auraient pu être réservés à s'engager activement, afin de laisser plus de paroles aux plus performants. Précisons qu'un constat semblable a été observé dans les études de Cenoz et Gorter (2017) et de Piccardo (2017).

Un autre facteur de complexité pour l'adaptation aux activités de lecture différenciées implique l'incompatibilité entre le modèle et les caractéristiques personnelles. Premièrement, en partant des analyses, nous avons soulevé que les styles d'apprentissage (habitudes, préférences) sont des éléments parlants pour s'adapter à un nouveau dispositif. Plus précisément, vu que nos interventions étaient inscrites dans une logique de collectivité, ceux qui se considéraient plus productifs et performants lors des lectures individuelles ont rencontré des difficultés d'adaptation. En effet, ce profil qui correspond

à ‘l’assimilateur’ et ‘le convergent’ pour Kolb (1984) et ‘l’indépendant’, ‘réfléchi’ et ‘actif’ pour Olry-Louis (1995) a plutôt « besoin d’apprendre par soi-même, que ce soit par l’observation réfléchie ou par l’expérimentation active » (idem, p. 419). Ces affirmations nous amènent à mener une réflexion critique : les styles d’apprentissage sont-ils aussi à inclure dans les interventions de différenciation ?

Afin de répondre à cette question, référons-nous aux constats de Chartier (2003) et de Cuq et Gruca (2011). Selon Chartier (2003), il est raisonnable de les mobiliser plutôt dans les premiers temps d’un apprentissage car celui-ci est un processus visant à « rendre l’apprenant capable d’adaptation à des situations qui ont leur propre système de contraintes » et doit s’appuyer sur la vicariance des styles d’apprentissage. Quant à Cuq et Gruca, en rappelant l’existence des affinités avec un ou plusieurs autres styles, ils postulent qu’il faut « veiller à ne pas enfermer l’apprenant une fois pour toute dans une catégorie [...] ou même varier le style selon son état de fatigue, d’émotivité, selon la tâche proposée, etc. » (2011, p. 121). De la même manière, Galand (2017) et Meirieu (2017), en rappelant le risque d’enfermement et de l’appauvrissement méthodologique de l’individu préconisent de faire mobiliser les méthodologies individuelles de façon à la fois de les respecter et de permettre leur dépassement.

Il en ressort que les différents styles d’apprentissage au sein d’une même classe constituent des éléments de référence à explorer à condition que cette exploration vise à encourager les apprenants à sortir de leur zone de confort cognitif et à acquérir une souplesse mentale. Pour ce qui est des résistants, il nous semble raisonnable de mettre en place une alternance entre les deux modalités de travail (individuel et en groupe), afin de ne pas les enfermer dans leurs habitudes bien ancrées ou d’imposer continuellement un format de travail qui ne leur plait pas.

Le manque d’expérience des apprenants a constitué un autre frein à l’adaptation à nos interventions. Il va sans dire que le fait d’être habitués à travailler individuellement et démunis des stratégies collaboratives peut amener les apprenants à ressentir un déséquilibre, voire une perte de contrôle. Or, selon plusieurs chercheurs (Buchs et al. 2015 ; Gillies, 2004 ; 2008 ; 2016 ; Johnson & Johnson 2006 ; King, 2002 ; Webb, 2009), s’impliquer efficacement dans un travail collaboratif ne va pas de soi, en effet cela est une compétence à acquérir avec un accompagnement progressif et guidé. Cela est d’ailleurs observable dans les témoignages de deux apprenants qui, tout en ayant du mal

à s'y adapter, considèrent la collaboration comme une modalité de travail efficace et comme une compétence qui va se développer avec de l'expérience. Alors, il en ressort que les dispositifs différenciés promouvant les travaux en groupe sont censés intégrer des activités d'entraînement aux stratégies de collaboration. Notons que ce besoin sera discuté de nouveau dans les lignes suivantes.

Un autre aspect défavorable à l'adaptation porte sur les caractéristiques des activités. Comme précisé précédemment, au souci de mettre en valeur les différents profils personnels, nous avons opté pour la conception d'une palette d'activités variées, mobilisant l'autonomie des apprenants. Or, nous avons repéré que cette richesse, bien que considérée comme engageante et motivante par la majorité, a représenté un défi pour certains, notamment ceux qui abordaient les nouvelles activités de la semaine de manière très précipitée, sans avoir pris connaissance des consignes. Cette lacune a conduit l'enseignante-chercheuse à guider constamment ces apprenants et suivre leur progression. Le constat semblable a été observé dans l'étude de Aydoğu et Ercanlar (2017) qui, suite à l'observation d'une classe de FLE, ont conclu que leur public, ayant les mêmes caractéristiques que le nôtre, ne disposait pas de stratégie pour suivre correctement les consignes et que les activités scolaires s'effectuaient en s'appuyant sur des automatismes acquis. Même si ce cas restait peu fréquent dans notre étude, nous le considérons important car cela nous rappelle la nécessité d'introduire des moments de réflexion sur ses habitudes comportementales, notamment lors des activités autonomes.

Par ailleurs, les activités de vocabulaire et de résumé qui intègrent les Intelligences multiples a figuré parmi les étapes lors desquelles quelques apprenants ont fait face à des difficultés. Selon nos analyses, celles-ci sont liées majoritairement au manque d'expérience des apprenants dans l'application du modèle et risquent d'entraîner un sentiment d'inefficacité, voire un désengagement. En plus, nous estimons que l'un des témoignages précisant la distinction entre les compétences de réception et de production (*'j'ai une bonne mémoire visuelle mais je dessine mal'*) mérite une attention particulière. Car, cela nous rappelle les constats de Gardner (1999) et de Silver et al. (2000) qui soulignent qu'un même domaine d'intelligence revêt plusieurs formes et se manifeste de manière variée selon le contexte : par exemple, un individu doté d'une intelligence verbale-linguistique peut ne pas exceller en lecture, mais posséder quand même de grandes compétences en écriture et en narration (Saban, 2010). Afin de révéler les

stratégies prédominantes de manière plus complète et pertinente, Gardner (2008) préconise l'usage des méthodes alternatives contextualisées telles que l'observation des apprenants lors des situations authentiques ou lors des productions concrètes et contextualisées. Il est à rappeler que nous avons recouru à une échelle standardisée qui nous a permis une collecte et un traitement rapide des données et que ces données se sont avérées pertinentes pour concevoir des activités efficaces pour la majorité de nos apprenants. Or, vu les problèmes d'adaptation apparus, nous considérons qu'une exploration plus fine et contextualisée des profils d'intelligence s'impose.

Par ailleurs, ces difficultés rencontrées nous rappellent les discussions menées autour de la validité de cette théorie. En dépit des recherches concluant l'efficacité de l'implantation des Intelligences multiples qui se montrent à plusieurs niveaux (intérêt, motivation, engagement, meilleure mémorisation, meilleure compréhension, développement de l'estime de soi, etc.) (Abenti, 2020 ; Akkuzu & Akcay, 2011 ; Cerruti, 2013 ; Hanafin, 2014 ; Ghaznavi et al., 2021 ; Shearer, 2018 ; 2020 ; Yavich & Rotnitsky ; 2020), cette théorie est toujours considérée comme un 'neuromythe', en raison de l'absence d'études empiriques, attestant sa validité sur le plan neurologique (Geake, 2008 ; Rousseau, 2021 ; Waterhouse, 2023). Nous avons vu que nos activités intégrant ces intelligences avaient entraîné les mêmes effets positifs et constructifs que ceux observés dans les études citées. Or le fait que certains apprenants ont rencontré des difficultés à produire en mobilisant leurs intelligences dominantes est, pour nous, un aspect important à rechercher dans une étude à plus grande échelle.

La dernière difficulté relative à l'adaptation à notre dispositif réside dans la faible capacité de gestion du temps. Comme précisé à plusieurs reprises, nos interventions découlent d'une conception collective, dans laquelle la bonne conduite des négociations, tout en veillant à la coordination temporelle, s'avère importante. Par ailleurs, le caractère autonome de nos tâches nécessite de bien prioriser les exercices en fonction de leur importance. Or, nous avons soulevé que les faibles compétences de négociation, la mauvaise répartition du temps entre les activités et les difficultés en compétences de production orale et écrite ont entraîné des malaises pour certains apprenants dans l'accomplissement des tâches. Nous en déduisons que ces activités autonomes sont censées inclure des moments de planification temporelle en équipe et d'autoévaluation en termes de la gestion du temps.

Un autre objectif de cette recherche est de répondre à la question « *Quelles sont les suggestions des apprenants en didactique du FLE pour l'optimisation des futures mises en place différenciées dans les cours de CE ?* ». Les données relatives ont été analysées sous deux catégories, à savoir les suggestions visant l'optimisation des contenus et des mises en pratique. Pour ce qui est de la première, nous avons d'abord constaté un besoin ressenti pour le prolongement des activités en dehors du temps scolaire. Au vu des apports des interventions pour satisfaire ses besoins de lecture authentique, une telle attente nous semble raisonnable. De manière semblable, le fait que le même apprenant sollicite également d'affiner l'exploration des centres d'intérêt nous indique encore une fois la portée pédagogique de la différenciation, notamment pour créer des ancrages avec le réel. Cela étant dit, du fait que proposer des textes en adéquation parfaite avec les centres d'intérêt nous semble loin d'être réalisable, nous avançons l'idée de charger les apprenants, notamment ceux qui sont rigides dans leurs préférences, de définir eux-mêmes leur sujet ou, si possible, de choisir leurs textes à étudier. Une autre suggestion porte sur le prolongement des activités autour d'un même texte afin de créer une culture d'apprentissage commune et d'accéder aux ressources des autres équipes. Cette suggestion s'explique, selon nous, par le souci de garder ses liens d'appartenance au groupe classe, de comparer ses apprentissages par rapport aux autres et/ ou de s'ouvrir à de nouvelles perspectives qui restent inexplorées. De ce fait, le partage de toutes les ressources exploitées nous semble plausible et efficace. Par ailleurs, en vue de garder et renforcer l'esprit collective, nous considérons qu'il serait intéressant de mettre en place des activités de lecture en groupe-classe, à travers des textes portant l'un des sujets les plus souvent préférés des apprenants et en les adaptant aux différents niveaux par une simplification ou une complexification, comme le soulignent d'ailleurs David et Abry (2018).

En ce qui concerne la suggestion de choisir ses activités de résumé, elle peut faire l'objet de deux lectures possibles. D'abord, en nous appuyant sur les difficultés rencontrées lors de ces activités, nous pouvons estimer que certains facteurs échappaient aux données recueillies par notre échelle et qu'il fallait mettre en place des évaluations contextualisées. Notre seconde interprétation repose sur la nature 'évolutive et dynamique' des intelligences (Gardner, 2008). En effet, comme précisé par Saban (2010), les résultats obtenus aux tests, quel que soit leur type, dégagent les 'tendances' des individus vers certaines types d'intelligences. Alors, il est naturel pour certains apprenants de se montrer

intéressés avec le temps vers d'autres activités langagières. Il s'avère alors important d'observer et prendre en considération ces tendances nouvellement apparues et de les intégrer, au fur et à mesure, dans les prochaines activités.

Pour ce qui est de suggestions formulées pour l'amélioration des mises en place, nous avons repéré qu'elles s'organisent principalement autour de la diversification des modalités de travail. Comme étudié en haut, en raison des obstacles liés aux facteurs personnels (habitudes et préférences) et contextuels (incompatibilité et tension entre les partenaires, faibles compétences de négociation et de gestion du temps), l'adaptation aux activités différenciées ont constitué un défi pour certains apprenants. D'autant plus qu'ils ont privilégié les travaux individuels par rapport à ceux en équipe. Nous considérons cette suggestion importante ; en effet, comme le précise Meirieu (2016), le travail en groupe est profitable à condition que celui-ci apporte un effet réel sur la progression par rapport à un travail individuel. Il est alors essentiel d'observer et de comparer la performance et la progression des apprenants dans les deux modalités de travail et de respecter leur choix si leur performance est significativement meilleure lors des travaux individuels. Cela étant dit, au vu des apports considérables des activités en groupe observés dans nos interventions (divertissement, engagement plus fort, décentration, autonomie, motivation, socialisation, développement des compétences de médiation) et des impératifs des milieux scolaire et professionnel, l'implication de ces apprenants dans les activités collaboratives s'avère importante, ne serait-ce qu'occasionnellement. À cet égard, bien de chercheurs s'accordent pour dire que les compétences collaboratives telles qu'interagir, se négocier, mener ensemble un raisonnement, résoudre un problème peuvent se développer (Gillies, 2004 ; 2008 ; 2016 ; Johnson & Johnson 2006 ; King, 2002 ; Webb, 2009) à condition qu'elles sont présentées, explicitées et pratiquées de façon systématique et en suivant une structure progressive (Blatchford et al., 2003 ; Buchs & Butera, 2015 ; Buchs et al., 2015 ; Tolmie et al., 2010). Il est alors permis d'en conclure qu'en cas de difficultés très apparentes sur le plan d'engagement, les activités de sensibilisation et de mise en pratique collaborative sont à intégrer dans les dispositifs différenciés.

Une deuxième suggestion porte sur la liberté de choisir ses partenaires. Il va de soi qu'il est à respecter ce choix dans les cas réellement nécessaires et où la résistance contre l'idée d'interagir avec un(e) autre serait très forte. D'ailleurs, la même situation s'est produite,

lorsque nos deux apprenantes (P22 et P27), les jumelles, étaient partenaires de l'une à l'autre pendant toute l'intervention car elles ont refusé catégoriquement de travailler avec quelqu'un d'autre. Quant aux situations ordinaires, d'après les résultats de l'étude Theobald et al. (2017), travailler avec un ami est le facteur le plus déterminant du sentiment de confort pour les apprenants, sans toutefois influencer leurs performances. De la même manière, Le et al. (2017) a mis en évidence que la familiarité entre les membres du groupe pouvait être un facteur nuisible à la performance de l'équipe, pour des raisons affectives (éviter des conflits pour ne pas heurter ses amis) ou de discipline (bavardages hors sujet). De plus, Pescosolido et Saavedra (2012) soulignent que la cohésion du groupe a un effet ambivalent ; en effet, celle-ci peut contribuer à l'investissement à condition que les normes du groupe soient positives. En guise d'exemple, les résultats de l'étude menée par Dörnyei et Kormos (2000) indiquent que la cohésion du groupe était corrélée négativement au nombre de mots produits lors de ces tâches parmi les sous-groupes ayant une faible attitude face à la tâche orale en anglais langue étrangère. Quant à Tanaka (2021), il a conclu dans son étude que la cohésion du groupe n'agit pas directement sur la réussite, mais indirectement en favorisant les conditions propices à une motivation intrinsèque. Pour finir, selon les résultats obtenus à l'étude de Soetanto et MacDonald (2017), les étudiants placés dans des groupes constitués de manière aléatoire ont rencontré moins d'obstacles que ceux appartenant à des groupes autoformés. Néanmoins, nous sommes conscients du fait que cette suggestion a été formulée dans le but d'éviter les conséquences négatives des dynamiques dysfonctionnelles d'une même équipe. De fait, nous considérons que, au vu des effets négatifs des groupes auto-formés, la meilleure optimisation serait de concevoir des pistes de sensibilisation et d'entraînement aux activités de collaboration, mentionnées récemment. Pour finir, quant à la suggestion de former les équipes à deux, elle nous semble plausible ; en effet, comme le précisent Nussbaum (1999) et Storch (2005), les groupes en nombre de participants réduit ont la supériorité de garder la symétrie entre les participants et d'offrir des possibilités d'interventions plus larges.

5.1.2 Conclusions et discussion des résultats quantitatifs

Notre étude s'inscrit également dans l'objectif de répondre à la question « *Est-ce que la mise en place de la pédagogie différenciée a un effet significatif sur l'attitude des apprenants envers la lecture ?* ».

Lorsque nous avons comparé les scores des participants sur l'échelle d'attitude globale, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de différence significative dans les scores de l'échelle après la phase d'intervention ($Z = -.101$, $p > .05$). Dans l'ensemble, nous pouvons conclure que les participants ont amélioré leur attitude totale, leur anxiété ($t(26) = -0,071$, $p > 0,05$) et leur valeur intellectuelle ($t(26) = -0,403$, $p > 0,05$), tandis que nous avons observé une légère diminution des scores de la dimension pratique ($t(26) = 1,077$, $p > .05$). La dimension linguistique, quant à elle, peut être considérée comme persistante sur les deux tests, sans changement dans les classements des participants ($Z = -.632$, $p > .05$). Cela étant dit, les améliorations dans les dimensions de l'anxiété et de la valeur intellectuelle sont intéressantes pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les scores moyens des participants en matière de bien-être émotionnel sont plus proches de l'extrémité négative du système de notation de Likert, contrairement aux scores des autres dimensions, qui sont presque aussi élevés que le score maximal possible. Par conséquent, compte tenu des effets débilissants de l'anxiété, on peut conclure que toute tentative visant à réduire l'anxiété pourrait s'avérer fructueuse en améliorant les participants dans les autres dimensions. À cet égard, bien que l'amélioration soit légère, d'autres programmes d'intervention sur des périodes plus longues pourraient améliorer davantage cette dimension. Deuxièmement, lors du pré-test, nous avons relevé que les participants se sont davantage concentrés sur les gains extrinsèques associés à la lecture en français, comme le montrent les moyennes des valeurs pratiques et intellectuelles du pré-test : les scores moyens des valeurs pratiques étaient plus élevés et les scores moyens des valeurs intellectuelles étaient plus faibles.

Cela dit, les résultats du post-test ont indiqué une diminution des scores de valeur pratique et une augmentation des scores de valeur intellectuelle. Cela pourrait être dû à la phase d'intervention elle-même : les participants ont pu mieux voir les valeurs intrinsèques associées à la lecture en français en n'associant pas uniquement cette activité à des gains extrinsèques. En d'autres termes, la phase d'intervention a peut-être permis aux participants de voir les avantages réels de faire des lectures en langue cible dans leur développement intellectuel en canalisant leur attention des motivations extrinsèques vers les valeurs intrinsèques. Des périodes plus longues d'un programme d'intervention similaire auraient pu permettre aux participants de mieux comprendre la valeur intellectuelle réelle du processus de lecture. En outre, nous considérons que la diminution des scores de valeur pratique pourrait être également liée à la mauvaise gestion du temps,

en raison de laquelle certains apprenants ont préféré soit rester dans la salle pour une durée supplémentaire afin de compléter leur fiche de lecture, soit ne pas participer aux activités en groupe classe à la fin des séances. Ce sentiment de décalage par rapport aux autres ne coïnciderait pas avec le fait d'« être respecté dans la classe », l'un des items de la dimension de valeur pratique. Une discussion plus approfondie autour des difficultés apparues a été proposée lors de l'interprétation des données qualitatives.

Il est à préciser que, selon ce que nous avons pu observer, malgré la présence d'une littérature abondante sur l'efficacité de la PD sur l'apprentissage des langues étrangères, aucune étude abordant l'impact de l'approche sur les attitudes de lecture n'a été recensée à ce jour. Plus précisément, les études examinant 'quantitativement' le lien entre la PD et les attitudes de lecture se rapportent plutôt à la lecture en langue maternelle, ce qui se trouve hors du champs de la nôtre.

Cela dit, nous pensons que les résultats des études traitant la relation entre les activités de lecture extensive en langue étrangère et les pratiques de PD peuvent être parlants. Nous nous référerons donc à deux études quantitatives en anglais langue étrangère, intégrant les pratiques de lecture extensive. Yamashita (2013), par exemple, a mené une série d'activités de lecture extensive, auprès de 61 étudiants inscrits dans une université japonaise lors d'une durée de 15 semaines, et a examiné leurs attitudes de lecture selon quatre variables. La chercheuse a observé une amélioration significative dans les dimensions 'confort', 'valeur intellectuelle', 'anxiété' alors que la mise en place n'a pas influencé significativement sur la dimension 'valeur pratique'. Cela nous amène à conclure que les résultats obtenus dans notre étude peuvent rejoindre les constats de Yamashita. En revanche, nos résultats ne concordent pas aux résultats obtenus par Zhou et Day (2021), qui ont examiné les effets d'une intervention de lecture extensive en ligne, pour une durée de 10-12 semaines, et observé une amélioration significative dans les attitudes de lecture de 57 étudiants, inscrit dans une université américaine.

En dépit de toutes les améliorations possibles, le programme d'intervention a effectivement entraîné des changements dans les scores d'attitude, mais nous sommes loin de pouvoir généraliser à de plus grandes populations l'efficacité de la phase d'intervention. À cet égard, nous pensons que des programmes d'intervention similaires sur des périodes plus longues pourraient s'avérer plus fructueux. Pour finir, vu la très faible présence des études antérieures quantitatives sur 'l'attitude des apprenants de langue étrangère envers

la CE', nous pensons que ces résultats sont à être réinterprétés en corroboration avec nos données qualitatives, à qui sera attribué le chapitre suivant.

5.1.3 Interprétation croisée des résultats qualitatifs et quantitatifs

Le croisement des données qualitatives (issues des entretiens, des journaux d'apprentissages anonymes, du journal de bord de l'enseignante-chercheuse) et des données quantitatives (obtenues à l'Échelle d'attitudes envers la lecture) nous amène aux interprétations suivantes.

En partant des données qualitatives, il a été dégagé que la lecture personnalisée selon les préférences thématiques contribue de manière considérable à promouvoir un contexte d'apprentissage engageant et divertissant, où l'acte de lire n'était plus considéré comme une activité scolaire, mais plutôt comme un outil privilégié pour répondre à ses propres besoins de lecture. Autrement dit, la prise en compte des centres d'intérêt revêt une valeur pragmatique qui fait que le français serve d'instrument et que lire en français ait la même finalité que lire dans sa langue maternelle. Nous estimons que l'augmentation dans la dimension « valeur intellectuelle » de notre échelle est largement liée à cette nouvelle perception ($t(26) = -0,403, p > 0,05$). En effet, selon Yamashita (2007), cette dimension couvre 'les bénéfices intellectuels que l'apprenant peut tirer de la lecture' et les témoignages relatifs mettent en avant l'aspect culturel des lectures personnalisées ainsi que leur satisfaction d'acquérir de nouvelles connaissances. Par ailleurs, nous avons mis en évidence que le fait d'exploiter des textes authentiques et variés permettaient de voir la pertinence des activités de lecture pour développer ses compétences lectoriales en élargissant son horizon culturel. Selon nous, cela joue un rôle dans l'évolution de leur perspective, qui est désormais plutôt centrée sur les gains intrinsèques de l'acte de lire. Un troisième constat relatif s'organise autour des apports des activités en groupe. D'après nos analyses, la co-construction du sens à travers des interprétations différentes a permis de développer une conscience rétrospective et une sensibilisation aux diverses interprétations d'un même texte. En d'autres termes, au fur et à mesure de faire face aux conflits socio-cognitifs, les apprenants ont pu prendre de la distance par rapport à eux-mêmes et découvrir la multiplicité des perspectives à travers autrui. Nous considérons que cette décentration a été l'un des leviers du développement conceptuel chez les apprenants et, par conséquent, est allé de pair avec l'amélioration observée dans la dimension intellectuelle de l'échelle.

Du fait que la différenciation pédagogique repose sur le principe socioconstructiviste, nos interventions se sont structurées autour de la modalité du travail en groupe. Selon nos analyses, même si cette conception a contribué à l'apprentissage de la lecture sur le plan cognitif, social et affectif, elle peut, d'autre part, réduire la pertinence de l'identité 'groupe classe'. Autrement dit, tant que l'apprenant s'engage davantage dans des organisations de travail de taille réduite, il se peut que sa référence d'espace pédagogique ne soit plus le groupe classe, mais son équipe. Nous considérons que cet aspect de notre dispositif explique la légère diminution dans la dimension 'valeur pratique' ($t(26) = 1,077, p > .05$) dont l'un des items (I10 :) implique « lire est un moyen efficace pour être respecté(e) dans la classe ». Alors, une augmentation du temps des activités en groupe classe pourrait être envisagée comme une mesure nécessaire. En outre, nous avons vu que le fait d'être amenés à produire à l'oral et à l'écrit afin d'achever la tâche risquait d'entraîner un sentiment d'incapacité chez l'apprenant, notamment en cas d'un niveau plus faible dans ces compétences. De ce fait, il s'avère important de tenir compte également de leurs niveaux dans ces compétences mobilisées. Dernièrement, la meilleure performance d'autres groupes en gestion de temps (c'est-à-dire, ceux qui accomplissent les activités dans le délai imparti) constitue un autre facteur de démotivation et ne coïnciderait peut-être pas avec l'idée d'être 'respecté auprès de ses camarades de classe'. Quant aux autres items de la valeur pratique, ils impliquent les bénéfices potentiels de la lecture pour sa carrière, avoir de bons résultats scolaires et obtenir un emploi. La légère diminution des scores dans ces items pourrait être liée à la nouvelle perception envers la lecture qui est désormais plutôt centrée sur les motivations intrinsèques et intellectuelles, dont nous avons traité très récemment. Cela étant dit, il se peut également que le faible sentiment d'auto-efficacité, issu de la comparaison de soi aux autres, la présence de différents niveaux dans un même groupe et les difficultés d'adaptation au dispositif entraînent une représentation défavorable en matière de l'intérêt pratique de lecture. Il importe de rappeler, une fois de plus, que des périodes plus longues d'un programme d'intervention similaire donnerait des résultats plus détaillés et complémentaires.

Tel qu'étudié précédemment, les activités en équipe ont favorisé à concevoir un dispositif d'apprentissage efficace tant sur les plans affectif et social que cognitif. Au vu des témoignages, l'efficacité du dispositif en apprentissage langagiers est largement conçue comme résultante des interactions médiatrices, lesquelles ont permis à la fois de s'enrichir mutuellement et de combler les faiblesses linguistiques de chacun, notamment en

vocabulaire. Face à cette situation, nous estimons que la collaboration peut être considérée par les apprenants comme l'un des leviers majeurs de la réussite de l'activité de lecture. Rappelons également que vu les contraintes temporelles, les activités de lecture extensive ne se sont effectuées que pendant deux dernières séances, ce qui est une durée relativement restreinte pour prendre conscience de son progrès individuel. Pour nous, cela fait écho aux résultats obtenus à notre échelle qui illustrent la persistance dans la dimension linguistique ($Z = -.632$, $p > .05$). Plus précisément, les items de cette dimension (I5 :) 'si je lis, je peux améliorer mon vocabulaire', (I9 :) 'si je lis, je peux développer ma compréhension écrite en français' et (I12 :) 'si je lis, je peux développer ma sensibilité à la langue française' font référence à un processus introspectif. Nous estimons que la priorité accordée à des activités de lecture collective a peut-être laissé peu d'occasions pour évaluer nettement sa performance et son progrès. Il en résulte qu'une période prolongée attribuée aux activités extensives individuelles semble nécessaire pour arriver aux résultats complémentaires sur cette dimension.

Pour finir, sur la base des résultats quantitatifs, une amélioration importante du niveau d'anxiété des apprenants envers l'activité de lecture a été observée. Il est à rappeler que les scores obtenus dans cette dimension sont plus proches de l'extrémité, même s'ils ne sont pas considérés statistiquement significatifs ($t(26) = -0.071$, $p > 0.05$). Nous considérons que plusieurs éléments structurels de notre dispositif ont été à l'origine de cette évolution. En premier lieu, la valorisation des intérêts personnels lors du choix des supports a permis un meilleur traitement cognitif, dans la mesure où l'expérience du monde et les connaissances antérieures ont été sollicitées. Ainsi, ayant un certain niveau de familiarité avec la thématique, les apprenants ont eu l'opportunité de mieux s'impliquer dans les activités et de développer un sentiment d'appartenance et d'auto-efficacité. Deuxièmement, selon la plupart des témoignages, la mobilisation des intelligences prédominantes pour la conception des activités de vocabulaire et de résumé a favorisé un engagement affectif, tout en éveillant de la créativité. Un troisième facteur réduisant l'anxiété serait la prise en compte des niveaux, laquelle a contribué à une perception plus favorable de soi. De plus, les activités collaboratives qui ont visiblement encouragé l'entraide, la solidarité, la mise en valeur de ses savoirs ainsi que la remédiation ont joué selon nous un rôle décisif pour la conception d'un cadre d'apprentissage sécurisant.

5.2 Suggestions

À la lumière des résultats discutés dans le chapitre précédent, nous nous permettons de formuler quelques suggestions, dans l'objectif de contribuer à des conceptions améliorées des dispositifs différenciés et de proposer des pistes de réflexion pour d'éventuelles recherches.

5.2.1 Suggestions pour un dispositif différencié optimisé

Comme constaté lors des analyses, les apports de notre dispositif de lecture différenciée reposent largement sur la prise en considération des niveaux et des centres d'intérêts et nous considérons, de ce fait, que ces deux aspects sont à garder dans des mises en place ultérieures. Cela étant dit, nous avons observé que l'une des difficultés rencontrées découlait de l'écart entre les niveaux en CE et en compétences de production chez le même apprenant. Il serait pertinent selon nous de tenir compte également de leur niveau de maîtrise dans ces compétences, en vue de prévenir toute sorte de blocage. En ce qui concerne l'intégration des intelligences multiples, nous affirmons qu'il est à recourir à des outils d'évaluation variés et contextualisés, en vue de la pertinence des activités proposées. Notre quatrième levier a été celui des activités en groupe, notamment du regroupement flexible. Au vu des contributions observées, nous soulignons une fois de plus l'importance de mettre en place des moments d'apprentissage collectifs, mais sous réserve de certaines améliorations. Comme étudié précédemment, l'une des difficultés d'adaptation aux activités de lecture collective était liée à l'absence ou la faible présence des compétences collaboratives, contre laquelle nous voudrions rappeler, encore une fois, le besoin d'intégrer des activités de sensibilisation et de mise en pratique, en suivant une démarche guidée et structurée. Par ailleurs, des entraînements visant à mieux gérer le temps du travail et à lire correctement les consignes seraient bénéfiques, notamment lors de ces travaux collaboratifs qui nécessitent des compétences d'autorégulation. De plus, nous estimons que les problèmes liés à la gestion du temps peuvent également résider dans la présence de nombreux groupes et que les apprenants n'ont pas été efficacement guidés lors de leur travail autonome. L'introduction de moins de paramètres de différenciation et la réduction du nombre de groupes de travail pourraient produire des résultats plus efficaces. Pour ce qui est de la promotion de l'esprit collectif dans la classe, nous avons lancé l'idée de mettre en place plus d'activités de lecture en groupe-classe, par exemple à travers un texte commun, portant sur l'un des thématiques privilégiés des

apprenants. Afin d'adapter ce même support selon les différents niveaux existants, nous suggérons de procéder à une simplification ou une complexification, en utilisant des logiciels d'intelligence artificielle. Finalement, nous rappelons la nécessité d'introduire plus d'activités de lecture extensive individuelles pour que les apprenants aient plus d'opportunités de réinvestir les acquisitions réalisées lors des travaux en collaboration.

5.2.2 Suggestions pour d'éventuelles recherches

Notre étude présente quelques limites liées au contexte pédagogique, dont la première concerne les contraintes temporelles : les interventions se sont effectuées dans une durée de 10 semaines (8 séances pour les activités collaboratives, suivies de 2 séances de lecture extensive). Des études sur des périodes prolongées fourniraient certainement des résultats riches et complémentaires, notamment pour mesurer l'effet de l'approche sur l'attitude des apprenants, laquelle a montré une amélioration modeste dans notre contexte. La deuxième limite est relative à notre échantillon qui est composée des étudiants en Français langue étrangère. Les résultats obtenus dans une étude intégrant un autre contexte pédagogique (par exemple, cycle d'enseignement, établissement privé ou public) avec de populations variées (hétérogénéité en termes des besoins, objectifs, cultures d'origine, cultures d'apprentissage, attitude envers la langue, etc.) seraient tout aussi parlants. En plus, comme évoqué précédemment, une différenciation des cours de lecture visant à mobiliser les différents styles d'apprentissage de façon à éviter l'enfermement serait un terrain très intéressant à explorer. Nous suggérons également de se pencher sur l'origine des obstacles observés lors de l'adaptation à notre dispositif, tels que la paresse sociale ou le sentiment d'inefficacité. Par ailleurs, la mise en place des entraînements aux activités collaboratives au service de la différenciation des cours de lecture pourrait faire l'objet d'une autre étude. Pour finir, rappelons que les résultats obtenus par la présente étude sont limités à l'apprentissage de la CE et que les rôles et les effets de la PD dans le développement des autres compétences langagières en FLE restent inexplorés.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdel-Ouahed, A. (2018). Gestion de l'hétérogénéité en classe de langue française dans le contexte universitaire marocain : Quelles pistes pour réduire les écarts entre les étudiants?. Dans L. Ouvrard et Da Silva Akborisova (Eds.), *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue : Comment et Pourquoi Différencier ?*, (pp. 135-146). Éditions des archives contemporains.
- Abdulnour, J. (2018). Gestion de l'hétérogénéité dans une UPE2A: quelles démarches et stratégies? . Dans L. Ouvrard et Da Silva Akborisova (Eds.) *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue : Comment et Pourquoi Différencier ?*, (pp. 147-156). Éditions des archives contemporains.
- Abenti H. F. (2020). How do I teach you? An examination of multiple intelligences and the impact on communication in the classroom. *Lang Commun.* 73, 29–33. doi:10.1016/j.langcom.2020.04.001
- Adams, C.. et Pierce, R.L. (2006). *Differentiating Instruction. A Practical Guide To Tiered Lessons In The Elementary Grades*. Prufrock Press Inc.
- Akkuzu, N. et Akcay, H. (2011). The design of a learning environment based on the theory of multiple intelligence and the study its effectiveness on the achievements, attitudes and retention of students. *Procedia Computer Science* 3(2), 1003-1008. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.16>
- Alavinia, P., et Farhady, S. (2012). Using differentiated instruction to teach vocabulary in mixed ability classes with a focus on multiple intelligences and learning styles. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(4), 72-82.
- Al-Homoud, F., et Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A Comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383-401.
- Aliakbari, M., et Haghighi, J. K. (2014). On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of Iranian learners reading comprehension in separate gender education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 182-189.
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches Qualitatives*, 38(1), 105–123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>.
- Anderson, K. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, 51(3), 49-54.
- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. MA: Heinle et Heinle.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75, 460–472. doi: 10.1111/j.1540-4781.1991.tb05384.x
- Araiche, D., et Benabbes, S. (2024). La pédagogie différenciée dans une classe de FLE : Comment gérer l'hétérogénéité des apprenants et booster leurs compétences en écriture ? *Ziglôbitha*, 3(09), 5-16.
- Argaud, E. (2018). Préface. Dans L. Ouvrard et Da Silva Akborisova (Eds.) *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue : Comment et Pourquoi Différencier ?*,. Éditions des archives contemporains.

- Argavan, Y. (2023). *Le rôle des travaux en petits groupes dans l'apprentissage des langues chez les apprenants bilingues à l'école primaire en Iran et en France* [Thèse de doctorat non publiée]. Aix-Marseille Université.
- Asraf, R. M., et Ahmad, I. S. (2003). Promoting English language development and the reading habit among students in rural schools through the guided extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 83-102
- Astolfi, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre*. ESF.
- Astolfi, J.-P. (2024). *L'erreur un outil pour enseigner*. ESF.
- Aydoğu, C., et Ercanlar, M. (2017). Fransızca yabancı dil sınıfında eğitsel yönergelerin kullanılması üzerine nitel bir durum çalışması Dans *International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology*.
- Babacan, T., et Dilci, T. (2012). Çoklu Zeka Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Education Sciences*, 7(3), 969-982. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. Dans C. Block et M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction : Research-Based Best Practices* (pp. 77–95). Guilford Press.
- Bakla, A. (2020). Extensive reading and web 2.0 tools in tandem: A mixed-methods study. *Education and Information Technologies*, 25(4), 3133-3160.
- Bamford, J., et Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Barthélemy, F. (2007). *Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives*. Hachette Français langue étrangère.
- Battut, E., et Bensimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie*. Retz.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B., et Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction* [Mémoire de master non-publié]. Saint Xavier University.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., et Vollmer, H. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Benzakki, I., et Dias, C. M. (2022). Différenciation pédagogique pour les élèves allophones arrivant en classe ordinaire: Comparaison des pratiques enseignantes entre la France, le Luxembourg et le Québec. *Le français dans le Monde*, 72, 46-59.

- Berdal-Masuy, F., Briet, G., et Pairon, J. (2004). Apprendre seul, à son rythme et encadré. *Études de Linguistique Appliquée*, 134, (2), 173-190. <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-173.htm>.
- Beuchat, L. (2015). *La pédagogie différenciée : le point de vue d'enseignant.es partagés entre conviction et interrogation* [Mémoire de Bachelor]. HEP BEJUNE, Porrentruy.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., et Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153–172.
- Blaz, D. (2006). *Differentiated instruction: A guide for foreign language teachers*. Routledge.
- Boncourt, M. (2003). Pédagogie Freinet/Pédagogie Institutionnelle, autres points de divergence. *Recherche et Formation*, 44(1), 167-182.
- Bourguignon, C. (2010). L'apprentissage des langues par action. Dans M. L. Lions et P. Liria (Eds.), *L'approche Actionnelle dans l'Enseignement des Langues* (pp. 49-77). Éditions de Maison des langues.
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. <https://doi.org/10.3917/phron.052.0023>.
- Brantmeier, C. (2002). The effects of passage content on second language reading comprehension by gender across instruction levels. Dans J. Hammadou Sullivan. (Ed.), *Research in Second Language Learning: Literacy and the Second Language Learner* (pp. 149-176). Information Age Publishing.
- Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 15 (1), 1-24.
- Brantmeier, C. (2004). Gender, violence-oriented passage content and second language reading comprehension. *The Reading Matrix*, 4(2), 1-19.
- Bucheton, D. (2017). Gestes professionnels, postures des enseignants: Quelle responsabilité dans les processus différenciateurs. *Conférences de Consensus*, 119-125.
- Buchs, C., et Butera, F. (2015). Cooperative learning and social skills development. Dans R. Gillies (Ed.), *Collaborative Learning: Developments in research and practice* (pp. 201-238). Nova Science.
- Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes. Dans *Différenciation Pédagogique : Comment Adapter l'Enseignement pour la Réussite de Tous les Élèves* (pp. 137–146). Conférences de Consensus.
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J. P., et Butera, F. (2015). Why students need to be prepared to cooperate: A cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), 956–974. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1075963>
- Bui, T. N., et Macalister, J. (2021). Online extensive reading in an EFL context: Investigating reading fluency and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 33(1), 1-29.

- Campanale, F. (2005). *Pédagogie différenciée/différenciation pédagogique : Luxe ou nécessité?*. Consulté à l'adresse http://www.ac-caen.fr/ia61/rec/ppre2nd/pedago_diff.Pdf
- Candelier, M., et De Carlo, M. (2018). Les approches plurielles : des outils d'enseignement et de formation pour aider les enseignants à gérer l'hétérogénéité de la classe de langue. Dans L. Ouvrard et Da Silva Akborisova (Eds.) *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue : Comment et Pourquoi Différencier ?*, (pp. 7-27). Éditions des archives contemporains.
- Cappellini, M., et Pouzergues, P. (2022). La classe multiniveaux et la pédagogie différenciée dans un cours hybride. Des leviers pour l'autonomisation des apprenants. *Recherche et Applications. Hétérogénéité, Différenciation et Contextualisation en Français Langue Étrangère et Seconde*, (72), 83-96.
- Cenoz, J., et Gorter, D. (2017). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cerruti, C. (2013). Building a functional multiple intelligences theory to advance educational neuroscience. *Frontiers in Psychology*, (4), 1-4. Consulté à l'adresse : <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2013.00950/full>
- Chamot, A. U., et O'malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Chang, L. Y. (2010). Group processes and EFL learners' motivation: A study of group dynamics in EFL classrooms. *Tesol Quarterly*, 44(1), 129–154.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, 2(2), 7-28. <https://doi.org/10.3917/savo.002.0007>.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Clément, R., Dörnyei, Z., et Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417–448. doi:10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x
- Coffey, D. (2014). Transforming Lives with Differentiated Literacy Instruction. *Journal of Education et Human Development*, 3(1), 85-103.
- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et Socialisation*, 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1725>
- Connac, S., Puren, C., et Zakhartchouk, J. M. (2022). Regards croisés sur la différenciation pédagogique. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 72, 22-31.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Un cadre européen commun de référence pour les langues apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs*.

- Cosnefroy, L., et Lefevre, S. (2018). Du travail de groupe à l'apprentissage collaboratif. Analyse de l'expérience d'étudiants en école de management, *Revue Française de Pédagogie*, 202, 77-88.
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle – Vers une approche descriptive commune*. Conseil de l'Europe.
- Courau, S. (2015). *Le Blended learning*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Traduit par Akif Avcu et al. Edam. (2012).
- Csikszentmihalyi, M. et Lefevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815-822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.815>
- Csikszentmihalyi, M. et Rathunde, K. (1992). The measurement of flow in everyday live: Toward a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publishers.
- Cuq, J. P. et Gruca, I. (2011). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Pug.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
- Da Silva Akborisova, E. (2018). Locuteurs d'héritage en classe de russe langue étrangère (RLE) : pour une meilleure prise en compte de leurs besoins dans les méthodes. Dans L. Ouvrard et Da Silva Akborisova (Eds.) *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue : Comment et Pourquoi Différencier ?*, (pp. 7-27). Éditions des archives contemporains.
- Da Silva, B. T. F. (2013). Pour une pédagogie différenciée en classe de FLE. Une sensibilisation à un regard anthropologique et dialogique lors de l'approche de l'autre. *Synergies - Chili*, (9), 87-101.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Multilingual Matters.
- David, C. et Abry, D. (2018). *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Hachette FLE.
- David, C. et Leconte, A. (2022). Hétérogénéité, contextualisation et différenciation en FLE/S. Dans *Le Français dans le Monde - Recherche et Applications*, 71, 8-19.
- David, C. (2013). *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en FLE* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université de Nice Sophia-Antipolis.
- David, C. (2018). La didactisation d'un même support à plusieurs niveaux: quels apports pour la gestion de l'hétérogénéité d'une classe d'apprenants de FLE multilingue et multi-niveaux (A1-B2)? Dans L. Ouvrard et Da Silva Akborisova (Eds.) *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue : Comment et Pourquoi Différencier?*, (p. 29-50). Éditions des archives contemporains.

- David, C. (2019). Perspective actionnelle et différenciation pédagogique en Français langue étrangère : la réalisation d'un journal en ligne dans une classe de FLE multilingue et multi-niveaux. *Babylonia : Revue pour l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues, Différenciation dans l'Enseignement des Langues*, 77-82.
- Davoudi, M., Zolfagharkhani, M., et Rezaei, M. (2016). The Relationship between EFL learners' extensive reading and English language proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(3), 549-559.
- Day, R., et Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. English Language Education.
- Day, R., et Bamford, J., (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 136–141.
- Defays, J. M., et Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage* (Vol. 251). Editions Mardaga.
- Delnooz, I., et Denisot, H. (2022). La différenciation dans tous ses états. *Français dans le monde - Recherches et applications*, 72, 131-147.
- Diaz-Rico, L. T. (2004). *Teaching English learners: Strategies and methods*. Allyn et Bacon.
- Dörnyei, Z., et Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4(3), 275–300.
- Eiammongkhonsakun, S. (2011). *La lecture en langue étrangère : compréhension, interprétation et reformulation. Étude de cas : des lycéens et des étudiants thaïlandais face à la lecture en Français Langue Étrangère* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université de Franche-Comté.
- Eid, C., et Patouma, J. (2022). Hétérogénéité et diversité en salle de FLE/S, différenciation et évaluation des apprentissages : De quoi parle-t-on au juste?. *Français dans le monde - Recherches et applications*, 72, 148-159.
- Erdoğan, T. (2021). Adaptation of reading attitude questionnaire : Turkish higher education sample. *Educational Sciences. Theory, Current Researches and New Trends/2021*. Meriç Eraslan (Ed.). Cetinje, Montenegro.
- Fayol, M., et Gaonac'h, D. (2003). La compréhension, une approche de psychologie cognitive. Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (Éds.) *Aider les Élèves à Comprendre du Texte au Multimédia* (pp.5-72). Hachette Éducation.
- Feyfant A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ-ENS de Lyon*, 113, 1-32.
- Fofana, A. (2022). Hétérogénéité et différenciation pédagogique dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde dans les grands groupes. *Français dans le monde - Recherches et applications*, 72, 34-45.

- Forget, A. (2017). Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe?. Dans *Conférence de Consensus, « Différenciation Pédagogique : Comment Adapter L'enseignement pour la Réussite de Tous les Élèves ? »*, 17-25. [Consulté à l'adresse : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique>].
- Forsyth, D. (2014). *Group dynamics*, 6th ed. Wadsworth.
- Fukada, Y., Falout, J., Fukuda, T., Murphey, T. (2020). Motivational Group Dynamics in SLA: The Interpersonal Interaction Imperative. Dans: Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., Ryan, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (pp. 307–325). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_15
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage: quelle place pour les pratiques d'enseignement?. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 71. Consulté à l'adresse : <https://shs.hal.science/halshs-00561564v1/document>
- Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? Dans *Conférence de consensus « Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? »* (pp. 177–187). Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire & Institut français de l'éducation.
- Galand, B., et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?. *Savoirs, Hors-série* (5), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>.
- Galora Moya, N. P. (2018). *The effect of differentiated instruction on reading skills* [Mémoire de maîtrise non-publié]. Universidad Técnica de Ambato.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Éditions Didier.
- Gaonac'h, D. (2003). Comprendre en langue étrangère. Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (Éds.) *Aider les Elèves à Comprendre du Texte au Multimédia* (pp.137-154). Hachette Éducation.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed : Multiple intelligences for the 21th Century*. Bantam Books.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues* (P. Evans-Clark, M. Muracciole & N. Weinwurz, Trad.). Retz.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50(2), 123–133. <https://doi.org/10.1080/00131880802082518>
- George, P. S. (2005). A Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 185–193. <http://www.jstor.org/stable/3496997>
- Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *ALSIC*, 7. <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>

- Ghaznavi, N., Haddad-Narafshan, M., et Tajadini, M. (2021). The Implementation of a Multiple Intelligences Teaching Approach: Classroom engagement and physically disabled learners. *Cogent Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1880258>
- Giasson, J. (2004). *La compréhension en lecture*. De Boeck Université.
- Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14, 197-213. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(03\)00068-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(03)00068-9)
- Gillies, R. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse, and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*, 29, 328-347.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (Éds.), *Aider les Elèves à Comprendre du Texte au Multimédia* (pp.182-204). Hachette Éducation.
- Gouaïch, K., Lebreton, É., et Staïkou, L. (2022). L'hétérogénéité linguistique et la différenciation pédagogique dans l'enseignement de la langue d'accueil aux migrants: que nous révèlent des pratiques enseignantes et des outils d'experts?. *Français dans le Monde - Recherches et Applications*, 72, 72-82.
- Grabe, W. (2008). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W., et Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Greer, L. (2012). Group cohesion: Then and now. *Small Group Research*, 43(6), 655-661.
- Griggs, P. (2010). À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : Une perspective sociocognitive. Dans M. L. Lions et P. Liria (Eds.), *L'Approche Actionnelle dans l'Enseignement des Langues*, 79-100. Éditions de Maison des langues.
- Guthrie, J. T., et Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>
- Guthrie, J. T., et Klauda, S. L. (2016). Engagement and Motivational Processes in Reading. Dans P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context* (pp. 41-53). Routledge.

- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E., et McCann, A. (1999). Influences of Concept-Oriented Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, 99(4), 343–366. <https://doi.org/10.1086/461929>
- Guthrie, J., et Humenick, N. (2004) Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. Dans P. McCardle et V. Chhabra (Eds.), *The Voice of Evidence in Reading Research* (pp. 329–54). Brookes Publishers.
- Gülşen, E., et Mede, E. (2019). Effects of online differentiated reading on reading comprehension and learner autonomy of young learners. *ELT Research Journal*, 8(3), 127-157.
- Güvenç, G. (2021). The impact of virtual differentiated instruction practices on student and teacher perceptions in English language teaching: Virtual differentiated instruction practices. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 3146-3164.
- Hanafin J. (2014). Multiple intelligences theory, action research, and teacher professional development: The Irish MI project. *Australian Journal of Teaching Education*, 39, 126–142. doi: 10.14221/ajte.2014v39n4.8
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom : How to reach and teach all learners*. Free Spirit Publishing.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382. doi:10.3138/cmlr.61.3.355
- Hourst, B. (2014). *À l'école des intelligences multiples*. Hachette éducation.
- Huang, Y.-C. (2015). Why don't they do it? A study on the implementation of extensive reading in Taiwan. *Cogent education*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1099187>
- Järvelä, S., et Järvenoja, H. (2011). Socially shared regulation in collaborative learning: A review. *Educational Psychologist*, 46(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538637>
- Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28(2), 113-117. <https://doi.org/10.3917/reli.028.0113>.
- Johnson, D. W., et Johnson, F. P. (2006). *Joining together. Group theory and group skills (9th ed.)*. MA: Allyn et Bacon.
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. Dans J. Hattie et E. Anderman (Eds.), *International Handbook of Student Achievement* (pp. 372-374). Routledge.

- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. Dans R. M. Gillies (Ed.), *Collaborative Learning : Developments in Research and Practice* (pp. 17-46). Nova Science.
- Johnson, D., et Johnson, R. (2018). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. Dans S. M. Brito (Ed.), *Active Learning- Beyond The Future* (pp. 59-71). <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Jokar, Gh., et Hasabi, A. (2014). The relationship between multiple intelligence types and L2 reading skill among Iranian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 3(2), 108-116.
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., et Ramsook, L. (2013). The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: Successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 28-40.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Kahn, S. (2017). La différenciation peut-elle provoquer des effets négatifs sur les élèves ? Dans *Conférence de Consensus sur la Différenciation Pédagogique*, 29-34.
- Kameroval, S. (2018). Le cours hybride : une solution pour gérer l'hétérogénéité dans la classe de langue ?. *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue : Comment et Pourquoi Différencier ?*, 77-86. Éditions des archives contemporaines
- Keymeulen, R. (2016). *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples*. De Boeck supérieur.
- King, A. (2002). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory into Practice*, 41, 33-40. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4101_6
- Kuo, L.-J., et Anderson, R. (2008). Conceptual and methodological issues in comparing metalinguistic awareness across languages. Dans K. Koda et A. Zehler (Eds.), *Learning to Read Across Languages* (pp. 39-67). Routledge.
- Kuru Gönen, S. İ., et Zeybek, G. (2021). Using QR code enhanced authentic texts in EFL extensive reading: A qualitative study on student perceptions. *Education and Information Technologies*, 1-19.
- Laakkonen, I., et Taalas, P. (2013). Environnements personnels d'apprentissage et nouvelle culture d'apprentissage. *Le Français dans le Monde - Recherche et Applications*, 54 (1), 144-155.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Le, H., Janssen, J., et Wubbels, T. (2017). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Leeming, P. (2020). Investigating collective-efficacy in the foreign language classroom. *Language Learning Journal*, 48(2), 237-252.

- Lemay, D. J. (2018). Le slovaque pour tous. Dans L. Ouvrard et Da Silva Akborisova (Eds.) *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue : Comment et Pourquoi Différencier ?*, (pp. 103-110). Éditions des archives contemporains.
- Leung, C. Y. (2002). Extensive reading and language learning: A diary study of a beginning learner of Japanese. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 66-72.
- Levy, H. M. (2008). meeting the needs of all students through differentiated instruction: helping every child reach and exceed standards. *The clearing house: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161–164. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>
- Liang, L. (2015). *A study of EFL reading via differentiated instruction in a technological university* [Mémoire de maitrise non-publié]. Tamkang University.
- Liang, M., et Zou, B. (2025). Investigating the Differentiated Instruction of International EFL Teachers in Chinese Bilingual Primary Schools. *SAGE Open*, 15(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/21582440251333685>
- Lin, C.-C. (2014). Learning English reading in a mobile-assisted extensive reading program. *Computers et Education*, 78, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.004>
- Lin, S. F. (2018). The effect of group work on english vocabulary learning. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 163-178.
- Lin, Z. (2002). Discovering EFL readers' perception of prior knowledge and its roles in reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 25, 172–190.
- Magableh, I., et Abdullah, A. (2019). The effect of differentiated instruction on developing students' reading comprehension achievement. *International Journal of Management and Applied Science (IJMAS)*, 5(2), 48-53.
- Malik, Z., Munir, A., et Lestari, L. A. (2025). Bridging the gap between differentiated instruction and second language acquisition among university students. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 16(1), 81-92.
- Marcant, M. D. (2018). L'apprentissage collaboratif comme mode de gestion des hétérogénéités dans l'apprentissage de la littérature en L2. Dans L. Ouvrard et Da Silva Akborisova (Eds.) *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue : Comment et Pourquoi Différencier?*, (pp. 63-76). Éditions des archives contemporains.
- McClellan, J.A. and Conti, G.J., (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37 (1), 13-32.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Consulté à l'adresse : <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* Consulté à l'adresse: <https://meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. [Conférence EPJJ Roubaix].
- Meirieu, P. (2016). *L'école mode d'emploi, Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. ESF Editeur.
- Meirieu, P. (2017). *Apprendre... Oui, mais comment (24e édition)*. ESF Éditeur.
- Mendi, H. B. (2009). *The relationship between reading strategies, motivation and reading test performance in foreign language learning* [Mémoire de maitrise non-publié]. Université Marmara.
- Mercer, S., et Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Meşe, E., et Mede, E. (2022). Using digital differentiation to improve EFL achievement and self-regulation of tertiary learners: the Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 340–353. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2043872>
- Michinov, N. (2003). Travailler et comprendre ensemble. Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (Éds.), *Aider les Elèves à Comprendre du Texte au Multimédia* (pp. 233-255). Hachette Éducation.
- Mokhtari, K., et Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 2-11.
- Mons, N. (2013). Évaluation standardisée des élèves et inégalités scolaires d'origine sociale : Discours théoriques et réalité empirique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'Épreuve de la Performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck, p.33-49.
- Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 34-38.
- Murphey, T., Falout, J., Fukuda, T., et Fukada, Y. (2014). Socio-dynamic motivating through idealizing classmates. *System*, 45, 242–253.
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary–compréhension connection. Dans R. Wagner, A. Muse, et K. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 52–77). Guilford.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge, Taylor & Francis.
- Nicolas, L. (2012). L'apprenant-médiateur : Enjeux et Perspectives des Traductions Spontanées En Classe de Français Langue Étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167(3), 369-380. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0369>.
- Nishino, T. (2007). Beginning to read extensively: A case study with Mako and Fumi. *Reading in a Foreign Language*, 19(2), 76-105.
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université Louis Pasteur.

- North, B., et Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Council of Europe.
- Nussbaum, L., (1999). Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de LE. Dans *Langages*, 13, 35-50.
- Nuttall, C. (1998). *Teaching reading skills in a foreign language*. MacMillan Heinemann.
- O'Malley, J. M., et Chamot, A.U. (1994). *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. Longman.
- O'Malley, J.M., et Chamot, A.U. (1995). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Olry-Louis, I. (1995). L'évaluation des styles d'apprentissage : Construction et validation d'un questionnaire contextualisé. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24 (4), 403-423.
- Ouvrard, L. et Da Silva Akborisova, E. (2018). Introduction. Dans L. Ouvrard et Da Silva Akborisova (Eds.) *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue: Comment et Pourquoi Différencier?*. Éditions des archives contemporains.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies : Self régulation in context* (2e éd.). Routledge.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456. <https://doi.org/10.2307/329302>
- Özer, S. et Yılmaz, E. (2018). The effect of thinking-style-based differentiated instruction on achievement, attitude and retention. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 11-20. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.374145>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research et evaluation methods*. Sage.
- Peris, E. M. (2010). L'Éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement ?. Dans M. L. Lions et P. Liria (Eds.), *L'approche Actionnelle dans l'Enseignement des Langues*. (p. 101-118). Edition de Maison des langues.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2016). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF éditeur.
- Pescosolido, A., et Saavedra, R. (2012). Cohesion and sports teams : A review. *Small Group Research*, 43(6), 744-758. <https://doi.org/10.1177/1046496412465020>
- Piccardo, E. (2017). Mediation and the action-oriented approach: Theory into practice. Dans E. Piccardo et B. North (Eds.), *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education* (pp. 9-33). Conseil de l'Europe.

- Piccardo, E. (2024). La médiation comme levier d'innovation dans la didactique des langues. *Action Didactique*, 7(2), 20-64.
- Ponce, C. (1996). Pédagogie différenciée. *Revue Française de Pédagogie*, (114), 97–102. <https://www.jstor.org/stable/41200598>
- Pongsatornpiat, W. (2021). Interactive group in extensive reading to enhance reading ability of Thai undergraduate students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 342-371.
- Poupore, G. (2016). Measuring group work dynamics and its relation with L2 learners' task motivation and language production. *Language Teaching Research* 20(6). 719–740.
- Poupore, G. (2018). A complex systems investigation of group work dynamics in L2 interactive tasks. *The Modern Language Journal*, 102(2), 350–370.
- Pourdana, N., et Shahpouri Rad, M. (2017). Differentiated instructions: Implementing tiered listening tasks in mixed-ability EFL context. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 4(1), 87-69.
- Pouzergues, P., David, C., et Gala, N. (2022). Cours hybride et pédagogie différenciée en classe de FLE multi-niveaux. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues. Cahiers de l'Apliut*, 41(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.10129>
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche action-formation* [Thèse de doctorat]. Université du Québec en Outaouais.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., et Guay, M. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action formation. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 165-188.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette éducation.
- Puren, C. (1998). Un programme de coopération européenne sur la pédagogie différenciée. *Intercompreensao, Revista de Didáctica das Línguas (Escola Superior de Educação de San tarém, Portugal), Revue APLF (Bulletin de l'Association des Professeurs de Français de Grèce du Nord*, 27-29.
- Puren, C. (2001a). Entre 'pédagogie différenciée' et 'apprentissage autonome', (en collaboration avec Paola Bertocchini), *Les Langues Modernes*, 4, 38-44.
- Puren, C. (2001b). *Programme de formation européenne LINGUA-A, Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues - Livret de l'enseignant*. [Consulté à l'adresse : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001l-2/>]
- Puren, C. (2001c). *Programme de formation européenne LINGUA-A, Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues - Livret du formateur*. [<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001l-1/>]

- Puren, C. (2001d). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les Cahiers Pédagogiques*, 399, 64-66.
- Puren, C. (2002). La pédagogie différenciée en classe de langue : les leçons d'un programme de coopération européenne. Dans *Didactique de l'espagnol (2) : De l'Université à l'IUFM : Quelles Continuités en Matière de Formation Professionnelle des Enseignants d'Espagnol ? Actes des « Journées Angevines »*. Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire, Collections / Ressources, 57-65.
- Puren, C. (2003). Contre la 'pédagogie différenciée' !. *Lengua e Nuova Didattica, Revue du LEND (Italie)*, 2, 5-8.
- Puren, C. (2010). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Dans M. L. Lions et P. Liria (Eds.), *L'approche Actionnelle dans l'Enseignement des Langues*, 119-137. Éditions de Maison des langues.
- Rémond, M. (2003). Comprendre en langue étrangère. Dans D. Gaonac'h et M. Fayol (Eds.), *Aider les Élèves à Comprendre : du Texte au Multimédia* (pp. 205-232). Hachette Education.
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : Des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 114, 33.
- Reyes, S. A., et Vallone, T. L. (2007). Toward an expanded understanding of two-way bilingual immersion education: Constructing identity through a critical, additive bilingual/bicultural pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 9(3), 3-11.
- Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : Du roman légitimé au roman policier* [Thèse de doctorat]. Université de Rouen.
- Riquois, E. (2019). *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Hachette FLE.
- Ro, E. (2016). Exploring teachers' practices and students' perceptions of the extensive reading approach in EAP reading classes. *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 32-41. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.01.006>
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. [Consulté à l'adresse : http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf.]
- Robert, J-P, Rosen, E, Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE, une approche actionnelle et pragmatique*, Hachette FLE.
- Roberts, J. L., et Inman, T. F. (2007). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom*. Routledge.
- Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Le français dans le Monde - Recherche et Applications*, 45 (1), 6-14.
- Rousseau L. (2021). "Neuromyths" and multiple intelligences (MI) theory: a comment on Gardner (2020). *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720706>

- Rozier, E. (2010). *John Dewey, une pédagogie de l'expérience. La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 23-30. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023>.
- Saban, A. (2010). *Çoklu zeka kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Şaban, C., et Atay, D. (2023). Differentiated Instruction in Higher Education EFL Classrooms: Instructors' Perceived Practices in a Turkish Context. *Mextesol Journal*, 47(2), 1-11.
- Said, N.E.M. (2019). *The effects of differentiated instruction on students' language attitude and critical thinking in an ESL context* [Thèse de doctorat non-publiée]. The University of Sheffield.
- Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- Sapan, M., et Mede, E. (2022). The effects of differentiated instruction (di) on achievement, motivation, and autonomy among English learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 10(1), 127-144. doi: 10.30466/ijltr.2022.121125
- Saydı, T. (2012). Voyage bidirectionnel dans l'enseignement individualisé en FLE: En amont et en aval de la différenciation pédagogique. *Synergies Turquie*, (5), 109-119.
- Scager, K., Wiegant, F. A. C., Boonstra, J., Peeters, A. J. M., et Vulperhorst, J. P. (2016). Collaborative learning in higher education: Evoking positive interdependence. *CBE Life Sciences Education*, 15(4), 1-9. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-07-0219>
- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 3–18. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0002>
- Schmitt, M. P., et Viala, A. (2012). *Savoir-lire : précis de lecture critique. (5e Edition)*. Les Éditions Didier.
- Schmoker, M. (2010). When pedagogic fads trump priorities. *Education Week*, 30 (5), 22-23.
- Shearer, C. B. (2018). Multiple Intelligences in Teaching and Education: Lessons Learned from Neuroscience. *Journal of Intelligence*, 6(3), 38. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6030038>
- Shearer, C. B. (2020). Multiple Intelligences in Gifted and Talented Education: Lessons Learned From Neuroscience After 35 Years. *Roeper Review*, 42(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690079>
- Sheeren, H. (2018). Des francophones en classe de FLE : l'expérience des cours d'été à l'Université libre de Bruxelles (ULB) avec des étudiant(e)s canadien(ne)s. Dans L. Ouvrard et Da Silva Akborisova (Eds.) *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue : Comment et Pourquoi Différencier ?*, (pp. 51-61). Éditions des archives contemporaines.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., et Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Siddiqui, O., et Alghamdi, F. (2017). Implementing Differentiated Instruction in EFL Remedial Classes: An Action Research. *Education and Linguistics Research*. <https://doi.org/10.5296/elr.v3i2.11726>

- Silver, H. F., Strong, R. W., et Perini, M. J. (2000). *So Each May Learn : Integrating Learning Styles And Multiple Intelligence*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Department.
- Simovic, V. (2019). Lire en classe de FLE : comment motiver les apprenants ? *Interactions dans les Sciences du Langage. Interactions disciplinaires dans les études littéraires*, 11, 206-215.
- Slavin, R. E. (2005). Evidence-based research in cooperative learning. Dans H. L. Van de Ven et L. W. Buskist (Eds.), *Handbook of Research on Collaborative Learning* (pp. 77–97). Routledge.
- Slavin, R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. Dans P. Alexander et R. Mayer, *Handbook of Research on Learning, and Instruction* (pp. 344–360). Routledge.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13 : International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(1), 5-14.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., et Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in psychology*, 10, 1-23. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Soetanto, D., et MacDonald, M. (2017). Group work and the change of obstacles over time: The influence of learning style and group composition. *Active Learning in Higher Education*, 18(2), 99–113. <https://doi.org/10.1177/1469787417707613>
- Sousa, D. A., et Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.
- Stollman, S. H. M. (2018). *Differentiated Instruction in Practice : A Teacher Perspective* [Thèse de doctorat non-publiée]. Leiden University.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Suk, N. (2017). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading research quarterly*, 52(1), 73-89.
- Sun, B., Loh, C. E., et Nie, Y. (2021). The COVID-19 school closure effect on students' print and digital leisure reading. *Computers and Education Open*, 2, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100033>
- Şaban, C. (2020). *The implementation of differentiated instruction in higher education EFL classrooms*. [Thèse de doctorat non-publiée], Bahçeşehir Üniversitesi.
- Tabiati, S. E. (2016). Factors contributing to learners autonomy in EFL reading. *Tersedia Online*, 4(2), 82-94.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. CLE International.

- Tanaka, M. (2017). Examining EFL vocabulary learning motivation in a demotivating learning environment. *System*, 65, 130–138.
- Tanaka, M. (2021). Individual perceptions of group work environment, motivation, and achievement. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(4), 1201-1225
- Tardif, N. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie Pédagogique*, 134(3), 21-24.
- Theobald, E. J., Eddy, S. L., Grunspan, D. Z., Wiggins, B.L., et Crowe, A. J. (2017). Student perception of group dynamics predicts individual performance: Comfort and equity matter. *PLoS ONE*, 12(7), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181336>
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K., et Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20, 177–191. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.005>
- Tomlinson, C. (2000). Differentiated instruction: Can it work?. *Education Digest*, 65 (5), 25-31.
- Tomlinson, C. A., et Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain a call for differentiated classrooms. *Educational leadership*, 56(3), 52-55.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39, 77-87.
- Tomlinson, C. A. (2005a). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005b). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2e ed.)*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., et Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., et Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., et Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Toullec-Théry, Marie. (2016). *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : Quels effets sur les apprentissages des élèves*. CNESCO. [Consulté à l'adresse : <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf>]
- Tsekoura, D. (2025). *L'Application de la Classe Inversée dans l'Enseignement Différencié pour des Classes Multi-Niveaux en FLE : Étude de Cas dans une École Privée Grecque* [Mémoire de maitrise non publié] Hellenic Open University.

- Tzanni, V. (2018). Exploring differentiated instruction in TESOL: The teachers' beliefs and practices in Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 149-165.
- UNESCO- Global Education Monitoring Report Team. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments (Global Education Monitoring Report 2017/8)*. UNESCO Publishing. [Consulté à l'adresse : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>].
- UNESCO- Global Education Monitoring Report Team. (2020). *Inclusion and education: All means all (Global Education Monitoring Report 2020)*. UNESCO Publishing. [Consulté à l'adresse : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>].
- UNESCO- International Bureau of Education. (2004). *Changing teaching practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. UNESCO. [Consulté à l'adresse : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133055>].
- Vakilifard, A. (2016). Compréhension de texte en langue étrangère : élaboration d'un modèle de facteurs en jeu. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 9(16), 179-207.
- Villada-Castro, C. (2023). Le projet de lecture dans la classe de FLE : une approche interdiscursive. *Folios*, (58), 155–170. <https://doi.org/10.17227/folios.58-15928>
- Waterhouse L. (2023). Why multiple intelligences theory is a neuromyth. *Frontiers in Psychology*, 14, 1217288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1217288>
- Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., et Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314.
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1–28. <https://doi.org/10.1348/000709908X380772>
- Webb, N. M., Nemer, K. M., et Zuniga, S. (2002). Short Circuits or Superconductors? Effects of Group Composition on High-Achieving Students' Science Assessment Performance. *American Educational Research Journal*, 39(4), 943–989. [Consulté à l'adresse : <http://www.jstor.org/stable/3202451>]
- White, P., et Vibulphol, J. (2020). How Tiered English Instruction Affects Reading Comprehension of Thai Students in Mixed-Ability EFL Classrooms. *Journal of Educational Issues*, 6(2), 425-442.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 1-19.
- Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41, 81–105.
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 248-263

- Yavich, R., et Rotnitsky, I. (2020). Multiple intelligences and success in school studies. *International Journal of Higher Education*, 9 (6), 107-117. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p107>
- Yavuz, A. C. (2018). *The effects of differentiated instruction on Turkish students' L2 achievement, and students and teacher perceptions* [Mémoire de master non-publié]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Zakhartchouk, J.M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. INRP.
- Zakhartchouk, J.M. (2021). *Enseigner en classes hétérogènes. Cahiers pédagogiques*. ESF éditeur.
- Zhang-Fernandez, R. (2018). Quelles stratégies et pratiques à adopter pour une classe très hétérogène en chinois?. Dans L. Ouvrard et Da Silva Akborisova (Eds.) *L'hétérogénéité dans la Classe de Langue : Comment et Pourquoi Différencier ?* (pp. 121-133). Éditions des archives contemporaines.
- Zhou, J., et Day, R. R. (2021). Online extensive reading in EAP courses. *Reading in a Foreign Language*, 33(1), 103-125.
- Zólyomi, A. (2025). Exploring Hungarian secondary school English teachers' beliefs about differentiated instruction. *Language Teaching Research*, 29(6), 2293-2315.

ANNEXE

ANNEXE-1

Échelle de « Attitudes des apprenants envers la lecture (Yamashita, 2007, adapté en turc par Erdoğan, 2021)

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

1	Eğer İngilizce okursam daha çok bilgi edinebilirim.
2	Eğer İngilizce okursam farklı birçok bilgi edinebilirim.
3	İngilizce okumak zahmetlidir.
4	İngilizce okumak gelecekteki kariyerim için faydalıdır.
5	İngilizce okuduğum metindeki bütün kelimeleri bilmiyorsam kaygı duyarım.
6	Eğer İngilizce okursam kelime öğrenebilirim.
7	İngilizce okumak derste iyi bir not almak için faydalıdır.
8	Eğer İngilizce okursam daha fazla bilgi sahibi olabilirim.
9	Eğer İngilizce okursam kendimi rahatlamış hissederim.
10	Okuduğum halde, anlayamayacağım düşüncesiyle bazen kaygı duyarım.
11	Eğer İngilizce okursam okuma yeteneğimi geliştirebilirim.
12	İngilizce okumak sınıfta itibar görmek için faydalıdır.
13	İngilizce okumak sıkıcıdır.
14	Eğer İngilizce okursam yeni düşünme biçimlerini öğrenirim.
15	Eğer İngilizce okursam İngilizce diline karşı duyarlılığımı geliştirebilirim.
16	Eğer İngilizce okursam kendimi yorgun hissederim.
17	Okuduğum kitabın içeriğini anladığımdan emin olmadığım zaman kaygı duyarım.
18	Eğer İngilizce okursam kendimi tazelenmiş ve dinlenmiş hissederim.
19	İngilizce okumak iş bulmak için faydalıdır.
20	Kitabın içeriğini bütünüyle anlayamasam da sorun etmem.
21	İngilizce okumak keyiflidir.
22	İngilizce okursam farklı değerler hakkında bilgi sahibi olurum.

Madde dağılımı

Boyut	İlgili Maddeler
Rahatlık (Comfort)	3, 9, 13, 16, 18, 21
Entelektüel Değeri (Intellectual Value)	1, 2, 8, 14, 22
Pratik Değeri (Practical Value)	4, 7, 12, 19
Kaygı (Anxiety)	5, 10, 17, 20
Dilbilimsel Değeri (Linguistic Value)	6, 11, 15

ANNEXE-2

Scores obtenus au test de placement

Participants	Scores (sur 100)	Niveau en Compréhension écrite (selon le CECR)
P1	80	B2/ C1
P2	80	B2/ C1
P3	67	B1/ B2
P4	47	A2/ B1
P5	30	A2
P6	43	A2/ B1
P7	53	B1/ B2
P8	33	A2/ B1
P9	60	B1/ B2
P10	33	A2/ B1
P11	90	C1/ C2
P12	57	B1/ B2
P13	33	A2/ B1
P14	47	A2/ B1
P15	50	B1
P16	44	A2/ B1
P17	57	B1/ B2
P18	53	B1/ B2
P19	60	B1/ B2
P20	47	A2/ B1
P21	37	A2/ B1
P22	33	A2/B1
P23	57	B1/B2
P24	73	B1/ B2
P25	70	B2
P26	60	B1/B2
P27	20	A1/ A2

Niveaux en CE	Participants
C1/ C2	P11
B2 / C1	P1, P2
B2	P25
B1 / B2	P3, P7, P9, P12, P17, P18, P19, P23, P24, P26
B1	P15
A2 / B1	P4, P6, P8, P10, P13, P14, P16, P20, P21, P22
A2	P5
A1 / A2	P27



ANNEXE-3

Questionnaire de centres d'intérêt

Lisez les questions ci-dessous et choisissez au total 9 centres d'intérêts.

1. Quels genres de lecture préférez-vous ?

(Hangi türdeki metinleri okumayı tercih edersiniz?)

☐ (Auto)Biographie (Otobiyografi/ biyografi)	☐ Récits de science-fiction (Bilim kurgu öyküleri)	☐ Poésie (Şiir)
☐ Bande dessinée (Çizgi roman)	☐ Récits policiers (Polisiye öyküleri)	☐ Pièces de théâtre (Tiyatro oyunları)
☐ Journal intime (Günlük)	☐ Récits romantiques (Aşk öyküleri)	☐ Autres (Précisez) : (Diğer – Belirtiniz :)

2. Quelles rubriques préférez-vous lire ?

(Hangi alandaki yazıları okumayı tercih edersiniz?)

☐ Beauté/ Soin corporel (Güzellik/ Kişisel bakım)	☐ Loisirs (Hobiler)	☐ Société (Toplum)
☐ Cinéma (Sinema)	☐ Mode (Moda)	☐ Sport (Spor)
☐ Économie (Ekonomi)	☐ Musique (Müzik)	☐ Technologie (Teknoloji)
☐ Éducation (Eğitim)	☐ People (Ünlülerin yaşamı)	☐ Tourisme (Turizm)
☐ Gastronomie (Gastronomi)	☐ Politique (Politika)	☐ Vie de travail (İş hayatı)
☐ Littérature (Edebiyat)	☐ Santé (Sağlık)	☐ Voyages (Seyahat)
☐ Autres (Précisez) : (Diğer – Belirtiniz :)		

ANNEXE-4

Résultats obtenus au questionnaire de centres d'intérêt

Participants	CENTRES D'INTERETS								
P1	Récits de science-fiction	Récits romantiques	Poésie	Beauté/ Soins corporel	Mode	Loisirs	Musique	Littérature	Voyage
P2	Journal intime	Récits de science-fiction	Récits policiers	Mode	Musique	Cinéma	Loisirs	Voyage	Technologie
P3	(Auto) Biographie	Récits de science-fiction	Mode	Beauté/ Soins corporel	Gastronomie	Musique	People	Cinéma	Technologie
P4	Bande dessinée	Récits de science-fiction	Récits policiers	Cinéma	Gastronomie	Technologie	People	Tourisme	Loisirs
P5	Automobiles	Bande dessinée	Récits policiers	Musique	Sport	Tourisme	Récits de science-fiction	Gastronomie	Voyage
P6	(Auto) Biographie	Bande dessinée	Poésie	Cinéma	Musique	Mode	People	Société	Politique
P7	(Auto) Biographie	Journal intime	Pièces de théâtre	Cinéma	Loisirs	Éducation	Mode	Société	Voyage
P8	Bande dessinée	Récits romantiques	Récits policiers	Politique	Technologie	Économie	Éducation	Gastronomie	Voyage
P9	Récits fantastiques	Récits de science-fiction	Récits policiers	Technologie	Loisirs	Science	Société	Politique	Voyage
P10	Journal intime	Récits de science-fiction	Récits romantiques	Cinéma	Mode	Gastronomie	Tourisme	Société	People
P11	Bande dessinée	Récits de science-fiction	Récits policiers	Voyage	Loisirs	Journal intime	Musique	Littérature	Technologie
P12	Poésie	Récits de science-fiction	Récits policiers	Technologie	Loisirs	Musique	Cinéma	Mode	People
P13	Bande dessinée	Histoire des guerres	Récits policiers	Sport	Politique	Éducation	People	Musique	Société
P14	Discours philosophiques	Pièces de théâtre	Poésie	Littérature	Politique	Cinéma	Gastronomie	Musique	Société
P15	Pièces de théâtre	Poésie	Récits policiers	Littérature	Société	Cinéma	Musique	Politique	Voyage
P16	(Auto) Biographie	Pièces de théâtre	Poésie	Cinéma	Littérature	Gastronomie	Musique	Voyage	Société
P17	Récits de science-fiction	Récits romantiques	Récits policiers	Gastronomie	Loisirs	Sport	Technologie	Voyage	Mode
P18	Bande dessinée	Pièces de théâtre	Poésie	Cinéma	Gastronomie	Science-fiction	Musique	People	Loisirs
P19	(Auto) Biographie	Récits romantiques	Récits policiers	Cinéma	Littérature	Beauté/ Soins corporel	Musique	People	Mode

P20	(Auto) Biographie	Bande dessinée	Récits romantiques	Beauté/ Soin corporel	Société	Cinéma	Gastronomie	Tourisme	Mode
P21	Bande dessinée	Récits de science-fiction	Récits romantiques	Santé	Société	Beauté/ Soin corporel	Cinéma	Loisirs	Mode
P22	Récits romantiques	Récits de science-fiction	Récits policiers	Beauté/ Soin corporel	People	Cinéma	Gastronomie	Loisirs	Voyage
P23	Bande dessinée	Poésie	Pièces de théâtre	Beauté/ Soin corporel	Loisirs	Journal intime	Musique	Gastronomie	Mode
P24	(Auto) Biographie	Poésie	Récits romantiques	Beauté/ Soin corporel	Cinéma	Récits science-fiction	Gastronomie	Mode	Musique
P25	(Auto) Biographie	Journal Intime	Pièces de théâtre	Cinéma	Éducation	Poésie	Loisirs	Voyage	Littérature
P26	(Auto) Biographie	Journal Intime	Pièces de théâtre	Cinéma	Éducation	Bande dessinée	Musique	Voyage	Littérature
P27	Pièces de théâtre	Récits policiers	Récits romantiques	Beauté/ Soin corporel	Gastronomie	Musique	Sport	Voyage	Mode

ANNEXE-5

Échelle de Stratégies de Lecture (Mokhtari& Sheorey 2002, adapté en turc par Mendi, 2009)

Okuma Stratejileri		Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Genellikle	Her zaman
1.	Belli bir amaca göre okurum.					
2.	Okurken anlamama yardımcı olması için not alırım.					
3.	Okurken anlamama yardımcı olması için konuyla ilgili ne bildiğimi düşünürüm.					
4.	Okumaya başlamadan önce konuyu anlamak için metne genel olarak göz atarım.					
5.	Metin zorlaştıkça okuduğumu daha iyi anlamak için metni sesli okurum.					
6.	Okuma amacıma uygun olup olmadığını anlamak için metnin içeriğine bakarım.					
7.	Okurken anladığımdan emin olmak için yavaşlar ve daha dikkatli okurum.					
8.	Metni okumaya başlamadan önce metnin uzunluğuna ve organizasyonuna göz atarım.					
9.	Dikkatimi kaybettiğimde okuma işlemine geri dönüp dikkatimi toplamaya çalışırım.					
10.	Okuduğum bilgiyi hatırlamak için metinde ilgili kısımların altını çizerim.					
11.	Okuduğum metnin türüne göre okuma hızımı ayarlarım.					
12.	Okurken neyi daha dikkatli okuyacağıma neyi önemsemeyeceğime karar veririm.					
13.	Okurken sözlük gibi kaynaklara başvururum.					
14.	Metin zorlaştıkça metni daha dikkatli okumaya başlarım.					

15.	Okuduğumu daha iyi anlayabilmek için metindeki tablo, şekil ve resimlerden faydalanırım.					
16.	Zaman zaman durup okuduğum konu hakkında düşünürüm.					
17.	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için konuyla ilgili ipuçlarını (resim, alt başlık, tekrarlanan kelimeler vb.) kullanırım.					
18.	Okuduğumu daha iyi anlayabilmek için okuduklarımı kendi kelimelerimle yeniden ifade ederim.					
19.	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olması için okuduğum noktayı kafamda canlandırmaya çalışırım.					
20.	Önemli noktaları anlayabilmek için koyu ya da eğik yazılış gibi yazım özelliklerine dikkat ederim.					
21.	Metindeki bilgiyi eleştirel biçimde analiz eder, değerlendiririm.					
22.	Metindeki fikirler arasındaki ilişkileri bulabilmek için okurken ara ara daha önce okuduklarıma geri dönerim.					
23.	Yeni bir bilgiyle karşılaştığımda anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.					
24.	Okurken metnin içeriğini tahmin etmeye çalışırım.					
25.	Metin zorlaştıkça daha iyi anlamak için metni yeniden okurum.					
26.	Okurken kendime metinde cevaplanmasını istediğim sorular sorarım.					
27.	Metinle ilgili tahminlerde bulunur, okurken doğru mu değil mi bakarım.					

28.	Okurken anlamını bilmediğim kelime ya da kelime gruplarının anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.					
29.	Okurken Fransızcadan Türkçeye çeviri yaparım.					
30.	Okurken metindeki bilgi hakkında hem Fransızca hem Türkçe düşünürüm.					



ANNEXE-6

Résultats obtenus à l'échelle des stratégies de lecture

(Les numéros correspondent aux items de l'échelle de stratégies de lecture.)

Particip	Jamais (0)	Rarement (1)	Parfois (2)	Souvent (3)	Toujours (4)
P1	5, 6, 11, 12	18	2, 3, 7, 13, 16, 26, 29	1, 10, 20, 21, 30	4, 8, 9, 14, 15, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28
P2	11, 20	2, 5, 27	1, 7, 13, 21, 24, 29, 30	3, 8, 14, 15, 16, 17, 25, 28	4, 6, 9, 10, 12, 18, 19, 22, 23, 26
P3		1, 3, 4, 15, 16	6, 12, 19, 21, 24	5, 10, 11, 17, 18, 20, 22, 28	2, 7, 8, 9, 13, 14, 23, 25, 26, 27, 29, 30
P4	5, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30	4, 6, 9, 10, 12, 23, 29	1, 2, 3, 7, 11, 15, 19, 20, 28	13, 14, 17,	8
P5	2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29				1, 4, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 25, 30
P6			1, 2, 5, 6, 11, 18	3, 4, 9, 12, 13, 17, 20, 26	7, 8, 10, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30
P7		11, 16	5, 10, 18, 19, 26, 27, 29	2, 3, 7, 8, 12, 13, 21, 24, 25, 28, 30	1, 4, 6, 9, 14, 15, 17, 20, 22, 23
P8		2	6	4, 9, 12, 17, 21, 26, 28, 30	1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 29
P9		4, 24, 30	5, 8, 10, 16, 18, 27		1, 2, 3, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29

P10		2, 18, 26, 27	1, 6, 15, 17, 21, 24, 28, 30	3, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 29	7, 9, 10, 22, 23, 25,
P11	2, 10	3, 4, 5, 6, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 28	7, 8, 11, 15, 21, 23, 24, 27, 29, 30	1, 9, 14, 19, 22, 25, 26	
P12		18	11, 12, 16, 29	1, 2, 3, 5, 6, 13, 20, 25, 26, 30	4, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28
P13		5, 18	14, 21, 26	4, 6, 9, 11, 27	1, 2, 3, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30
P14		2, 29	3, 8, 26	1, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 27, 28, 30	5, 6, 7, 18, 21, 22, 23, 25
P15	14	9, 26, 29, 30	2, 10, 13, 21, 27, 28	3, 5, 7, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24	1, 4, 6, 8, 20, 25
P16	2, 5, 6, 10	30	4, 8, 13, 22, 26	1, 3, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 29	7, 9, 11, 12, 23, 25, 27, 28
P17			2, 14	1, 10, 11, 13, 15, 17, 22, 24, 26	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 29, 30
P18		13	3, 16	1, 6, 11, 14, 15, 21, 26, 27	2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30
P19		5	16, 17, 18, 20, 21, 26, 27	1, 2, 6, 7, 11, 12, 15, 19, 22, 23, 24, 25	3, 4, 8, 9, 10, 13, 14, 28, 29, 30

P20		1, 2, 8	24, 26	3, 4, 6, 10, 21, 22, 23, 27, 29	5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 28, 30
P21		4, 9, 11, 13, 26, 27	22, 28	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25	10, 15, 18, 29, 30
P22	5, 13, 18	2, 12, 21, 25, 26, 27	1, 6, 10, 11, 16, 17, 19, 24, 28, 29	3, 7, 14, 15, 20, 23, 30	4, 8, 9, 22
P23		5, 9	3, 11, 16, 21, 26	1, 7, 10, 12, 14, 18, 20, 23, 27, 28, 29, 30	2, 4, 6, 8, 13, 15, 28, 17, 19, 22, 24, 25
P24	5, 10	2, 17, 24, 25, 26	9, 16, 21, 22, 28	1, 3, 4, 7, 8, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 23, 27, 29	6, 11, 15, 30
P25	5, 29, 30		7, 10, 13	1, 3, 8, 9, 16, 18, 23, 25, 26	2, 4, 6, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 28
P26	5, 29	4, 12, 18, 26	3, 14, 25, 30	1, 2, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 27	6, 8, 9, 21, 22, 23, 28
P27	14, 18, 30	5, 11, 12, 19, 20, 28	1, 6, 15, 21, 24, 26, 27, 29	2, 3, 10, 16, 17, 22, 25	4, 7, 8, 9, 13, 23

ANNEXE-7

Échelle des Intelligences Multiples (McClellan & Conti, 2008 adapté en turc par Babacan & Dilci, 2012)

Aşağıdaki 9 maddelik ifadeleri, size uygun olacak şekilde 1'den 9'a kadar sıralayınız.

Maddeler	Sıralama
1. Hareketli bir yaşam tarzım var.	
2. Düşünme egzersizleri faydalıdır.	
3. Grupla beraber hareket ederim.	
4. Adil olmak, benim için önemlidir.	
5. Sistemli olmak, başarılı olmama yardımcı olur.	
6. Farklı müzik türlerinden hoşlanırım.	
7.Yaşadığım yerde geri dönüşümü sağlamak için çaba gösteririm.	
8. Günlük tutarım.	
9. Üç boyutlu yap-boz yapmaktan hoşlanırım.	

Aşağıdaki 9 maddelik ifadeleri, size uygun olacak şekilde 1'den 9'a kadar sıralayınız.

Maddeler	Sıralama
10. Dışarıda oynanan oyunları severim.	
11. Hayatın anlamı ile ilgili sorular benim için önemlidir.	
12. Başkalarıyla etkileşim içinde olduğumda, en iyi şekilde öğrenirim.	
13. Sosyal adalete ilişkin sorunlarla ilgilenirim.	
14. Düzeni bozan insanlar, beni kolaylıkla sinirlendirir.	
15.Bir müzik aleti çalmakla her zaman ilgilenmişimdir.	
16. Hayatımda hayvanların önemli bir yeri vardır.	
17. Yazmaktan hoşlanırım.	
18.Nesneleri, zihnimdeki resimleriyle canlandırabilirim.	

Aşağıdaki 9 maddelik ifadeleri, size uygun olacak şekilde 1'den 9'a kadar sıralayınız.

Maddeler	Sıralama
19. Aletlerle çalışmayı severim.	
20. Hayatla ilgili soruları tartışmayı severim.	
21.Ders dışı etkinlikler ve kulüp etkinlikleri eğlencelidir.	
22. Konuyu seversem en iyi şekilde öğrenirim.	
23. Adım adım yönlendirmeler bana çok katkı sağlar.	
24. Şarkı sözlerini kolaylıkla hatırlarım.	
25. Doğa gezintilerini eğlenceli bulurum.	
26. Yabancı diller ilgimi çeker.	
27. Düşünceleri zihnimde canlandırabilirim.	

ANNEXE-8

Résultats obtenus à l'Échelle des Intelligences Multiples

Participants	Intelligences mobilisées selon les interventions			
	Semaine 1 Semaine 2	Semaine 3 Semaine 4	Semaine 5 Semaine 6	Semaine 7 Semaine 8
P1	Verbale	Musicale	Logique	Visuelle
P2	Musicale	Corporelle	Intrapersonnelle	Verbale
P3	Intrapersonnelle	Musicale	Visuelle	Logique
P4	Verbale	Visuelle	Logique	Intrapersonnelle
P5	Musicale	Visuelle	Intrapersonnelle	Logique
P6	Intrapersonnelle	Verbale	Musicale	Interpersonnelle
P7	Naturaliste	Intrapersonnelle	Verbale	Interpersonnelle
P8	Intrapersonnelle	Musicale	Verbale	Logique
P9	Logique	Naturaliste	Intrapersonnelle	Corporelle
P10	Intrapersonnelle	Logique	Naturaliste	Visuelle
P11	Interpersonnelle	Intrapersonnelle	Visuelle	Verbale
P12	Musicale	Intrapersonnelle	Visuelle	Verbale
P13	Intrapersonnelle	Verbale	Visuelle	Logique
P14	Musicale	Intrapersonnelle	Verbale	Interpersonnelle
P15	Intrapersonnelle	Visuelle	Interpersonnelle	Logique
P16	Musicale	Intrapersonnelle	Naturaliste	Visuelle
P17	Visuelle	Logique	Verbale	Musicale
P18	Musicale	Logique	Verbale	Naturaliste
P19	Verbale	Intrapersonnelle	Musicale	Visuelle
P20	Intrapersonnelle	Logique	Corporelle	Interpersonnelle
P21	Verbale	Logique	Intrapersonnelle	Naturaliste
P22	Corporelle	Visuelle	Logique	Naturaliste
P23	Intrapersonnelle	Verbale	Logique	Naturaliste
P24	Musicale	Verbale	Logique	Intrapersonnelle
P25	Musicale	Verbale	Logique	Corporelle
P26	Logique	Verbale	Intrapersonnelle	Visuelle
P27	Logique	Verbale	Corporelle	Intrapersonnelle

ANNEXE-9

Regroupement des apprenants selon les interventions

Semaine 1 - Textes Descriptifs

Groupes de travail	Niveaux des apprenants	Genre/ Domaine du texte	Texte	Stratégies travaillées
P11 + P1	C1/ C2 et B2/ C1	Journal intime + Voyage	Extrait de « Aziyadé » de Pierre Loti	1, 3, 4, 6, 24, 27, 10, 13, 18 (Ces numéros correspondent aux items de l'échelle de stratégies de lecture)
P2 + P25	B2/ C1 et B2			
P23 + P7	B1/ B2	Pièce de théâtre	Extrait de « Tartuffe » de Molière	
P17 + P18				
P9 + P12 + P3		Technologie	Article de presse : « À quoi ressemblera l'école du futur ? »	
P19 + P24 + P26		Cinéma	Article de presse : « Monumental : Dune 2 »	
P8 + P5 + P15	A2/ B1 et B1	Voyage	Article de presse : « Voyage en Corée du Sud ou au Japon : où partir ? »	
P27 + P22	A1/ A2 et A2/ B1			
P4 + P10*	A2/ B1 et A2/ B1	Cinéma	Article de presse : « Dune : deuxième partie »	
P16 + P6*				
P20 + P14	A2/ B1 et A2	Société	Article de presse : « La génération Z, c'est qui exactement ? »	
P21 + P13	A2/ B1			

*Ces apprenants ont été répartis en binômes en fonction des points obtenus relatifs à la fréquence d'utilisation des stratégies travaillées.

Semaine 2 - Textes descriptifs

Groupes de travail	Niveaux des apprenants	Genre/ Domaine du texte	Texte	Stratégies travaillées
P2 + P11	C1/ C2 et B2/ C1	Voyage		

P25 + P1	B2/ C1		Article de presse : "Los Angeles : vilain petit canard, cygne majestueux"	3, 10, 17, 18, 21, 22, 24 (Ces numéros correspondent aux items de l'échelle de stratégies de lecture)
P12 + P24	B1/ B2	Poème	Poème de Victor Hugo : Je respire où tu palpites"	
P18 + P15	B1/ B2 et B1			
P7 + P17 *	B1/ B2	Loisirs	Article de presse "Les jeunes aiment le truc des vieux"	
P9 + P23*				
P3 + P26 + P19	B1/ B2 et B2	Musique	Articles de presse : « Le film “Barbie” n’en finit plus de faire jaser ! » et « On a déjà fait beaucoup mieux que la bande originale de Barbie ! »	
P4 + P6*	A2 / B1	Bande dessinée	Extrait de bande dessinée : « J’arrête de râler ! »	
P13 + P20*	A2 / B1			
P21 + P8 + P5	A2 / B1 et A2			
P14 + P16 + Doğukan	A2/ B1	Pièce de théâtre	Extrait de pièce de théâtre : « Cyrano de Bergerac »	
P10 + P28	A2/ B1	Journal Intime	« Cher petit cœur »	
P27 + P22	A1/ A2 et A2	Pièce de théâtre	Extrait de pièce de théâtre : « Cyrano de Bergerac »	

*Ces apprenants ont été répartis en binômes en fonction des points obtenus relatifs à la fréquence d'utilisation des stratégies travaillées.

Semaine 4 - Textes narratifs

Groupes de travail	Niveaux des apprenants	Genre/ Domaine du texte	Texte	Stratégies travaillées
P11 + P25	C1/ C2 et B2	Bande dessinée + Biographie	« Annette Kellerman : La sirène »	1, 2, 3, 10, 23, 24, 27, 29, 30
P9 + P2	B1/ B2 et B2/ C1	Récit policier	« Quand Angèle fut seule »	
P12 + P15 +	B1/ B2 et B1			

P7 + P26 + P23	B1/ B2	Journal intime	Extrait du roman : « Les garçons ne tricotent pas (en public) »	(Ces numéros correspondent aux items de l'échelle de stratégies de lecture)
P3 + P18	B1/ B2	Récit de Science-Fiction	Synopsis du film « Sans limites »	
P17 + P20	B1/ B2 et A2/ B1	Récit romantique	"Tristan et Iseut"	
P1 + P24	B1/ B2 et B2/ C1			
P4 + P13	A2/ B1	Récit policier	"Enquête"	
P8 + P5	A2/ B1 et A2			
P6 + P16 + P14	A2/ B1	Biographie	Article de presse : « Une femme engagée : Audrey Hepburn »	
P10 + P21 + P19	A2/ B1 et B1/ B2	Récit romantique	Version adapté du récit "Tristan et Iseut"	
P27 + P22	A1/ A2 et A2	Récit policier	"Le collier en diamant"	

Semaine 5 - Textes explicatifs

Groupes de travail	Niveaux des apprenants	Genre/ Domaine du texte	Texte	Stratégies travaillées
P11 + P1 + P2	C1/ C2 et B2/ C1	Musique	Article de presse : « Rémunération des artistes : la fausse note des plateformes de streaming musical »	2, 3, 7, 10, 12, 16, 21, 28, 29, 30
P18 + P12	B1/ B2	People	Article de presse : « Pourquoi Beyoncé et Jay-Z ne divorceront pas (enfin, pas tout de suite) ? »	(Ces numéros correspondent aux items de l'échelle de stratégies de lecture)
P10 + P3	A2/ B1 et B1/ B2			
P4 + P19	A2/ B1 et B1/ B2			
P17 + P23 + P24	B1/ B2	Gastronomie	Article de presse : « Comment sont décernées les étoiles du Guide Michelin ? »	
P9 + P15	B1/ B2 et B1	Cinéma		

P26 + P25 + P7	B1/ B2 et B2		Article de presse : « L'intelligence artificielle peut-elle remplacer les acteurs de cinéma ? »	
P6 + P14 *	A2/ B1	Musique + Économie	Article de presse : « Royalties : Pourquoi les grandes plateformes de streaming payent moins les artistes ? »	
P13 + P16*				
P5 + P8	A2 et A2/ B1			
P20 + P21	A2/ B1	Cinéma	Article de presse : « Pourquoi les plateformes de streaming misent-elles de plus en plus sur les mini-séries ? »	
P27 + P22	A1/ A2 et A2			

*Ces apprenants ont été répartis en binômes en fonction des points obtenus relatifs à la fréquence d'utilisation des stratégies travaillées.

Semaine 6 - Textes explicatifs

Groupes de travail	Niveaux des apprenants	Genre/ Domaine du texte	Texte	Stratégies travaillées
P11 + P2	C1/ C2 et B2/ C1	Loisirs	Article de presse : « Ça n'est plus un plaisir : Pourquoi la génération Z préfère faire la fête à la maison plutôt qu'en boîte de nuit ? »	8, 11, 14, 17, 23, 25, 28, 29, 30 <i>(Ces numéros correspondent aux items de l'échelle de stratégies de lecture)</i>
P25 + P1	B2 et B2/ C1			
P12 + P3	B1/ B2	Cinéma	Article de presse : « L'intelligence artificielle peut-elle remplacer les acteurs de cinéma ? »	
P18 + P16	B1/ B2 et A2/ B1			
P7 + P26	B1/ B2	Éducation	Article de presse : « Pourquoi choisir une langue rare au lycée ? »	
P17 + P4	B1/ B2 et A2/ B1	Technologie + Société	Article de presse : « Pourquoi la génération Z préfère TikTok à Instagram ? »	
P6 + P9 + P21	A2/ B1 et B1/ B2			

P15 + P19	B1 et B1/ B2	Musique	Article de presse : « Pourquoi Coachella est devenu le festival le plus tendance du monde ? »	
P24 + P23 + P13	B1/ B2 et A2/ B1			
P20 + P14	A2/ B1	Gastronomie	Article de presse : « Street Food : comment l’offre et la demande ont évolué ces dernières années ? »	
P10 + P5 + P8	A2/ B1 et A2			
P27 + P22	A1/ A2 et A2	Loisirs	Article de presse : « Voici pourquoi le shopping fait tant plaisir au cerveau. »	

Semaine 7 - Textes argumentatifs

Groupes de travail	Niveaux des apprenants	Genre/ Domaine du texte	Texte	Stratégies travaillées
P2 + P11	B2/ C1 et C1/ C2	Technologie	Article de presse : « Ces objets beauté non identifiés qui vont révolutionner nos salles de bains »	3, 7, 10, 12, 16, 19, 21, 23, 28 (Ces numéros correspondent aux items de l'échelle de stratégies de lecture)
P3 + P1	B1/ B2 et B2/ C1	Beauté	Article de presse : « Je suis une meuf mid" : et si on arrêtait de hiérarchiser la beauté ? »	
P23 + P24	B1/ B2			
P15 + P7	B1 et B1/ B2	Société	Article de presse : « Les parents ont-ils vraiment le droit de fouiller dans le téléphone de leur enfant ? »	
P17 + P9	B1/ B2	Sport + Science	Article de presse : « E-sport peuvent avoir des répercussions sur la santé, voici comment les prévenir. »	
P19 + P26 + P25	B1/ B2 et B2	Littérature	Article de presse : « Un Prix Nobel de littérature pour Annie Ernaux ? L'idée n'a rien d'absurde. »	

P12 + P18	B1/ B2	Loisirs	Article de presse : « Loisirs personnels et vie de couple : quel équilibre ? »
P13 + P8	A2/ B1	Technologie + Sport	Article de presse : « L'e-sport, est-ce vraiment du sport ? »
P5 + P4	A2 et A2/ B1		
P6 + P10*	A2/ B1	Mode	Article de presse : « Le style français vu par Emily in Paris : kitsch et glamour à souhait ! »
P21 + P20*			
P27 + P22	A1/ A2 et A2		
P14 + P16	A2/ B1	Littérature	Article de presse : « Comment redonner le goût de la lecture aux jeunes ? »

*Ces apprenants ont été répartis en binômes en fonction des points obtenus relatifs à la fréquence d'utilisation des stratégies travaillées.

Semaine 8 - Textes argumentatifs

Groupes de travail	Niveaux des apprenants	Genre/ Domaine du texte	Texte	Stratégies travaillées
P11 + P25	C1/ C2 et B2	Littérature	Article de presse : « Lire ou ne pas lire les classiques au secondaire, telle est la question »	8, 9, 16, 17, 19, 22, 23 (Ces numéros correspondent aux items de l'échelle de stratégies de lecture)
P1 + P17	B2/ C1 et B1/ B2	Mode	Article de presse : « Le thème du Met Gala 2023 est-il problématique ? »	
P2 + P12 + P3	B2/ C1 et B1/ B2			
P7 + P23 + P24	B1/ B2			
P26 + P18 + P16	B1/ B2 et A2/ B1	Voyage	Article de presse : « Après les restaurants et les hôtels, voici les avions sans enfant ? »	
P9 + P6	B1/ B2 et A2/ B1	Politique	Article de presse : « Les politiques veulent capter les jeunes sur les réseaux sociaux... »	
P8 + P14	A2/ B1			
P15 + P13	B1 et A2/ B1			

P20 + P21 + P19	A2/ B1 et B1/ B2	Beauté	Article de presse : « Comment passer à un maquillage naturel et écologique ? »	
P27 + P22	A1/ A2 et A2			
P4 + P10 + P5	A2/ B1 et A2	Tourisme	Article de presse : « Venise : taxer les touristes, est-ce la meilleure solution contre le sur-tourisme ? »	



ANNEXE-10

Exemple de fiche de lecture



Fiche de lecture de (P18)

« Les Rockstars – The Shaggs » de Pénélope Bagieu

Activités de Prélecture :

Partie A : Échangez avec votre partenaire :

1. Que pensez-vous sur le rôle des parents dans son orientation professionnelle ? Faut-il les suivre ou choisir notre parcours librement ? Expliquez avec des exemples.
2. Et vous ? Suivez-vous le parcours que les autres ont choisi ou faites-vous votre propre chemin ?

Partie B : Vous allez bientôt lire une bande dessinée « Les Rockstars ». Avec votre partenaire, lisez cette vignette et faites des hypothèses sur l'histoire (personnages, leur parcours professionnel, grands événements, etc.) Vous allez ainsi pratiquer les stratégies suivantes :



« Je m'interroge sur le contenu et je fais des hypothèses. »

« Je souligne les mots ou les expressions concernés. »



Nos hypothèses sur le contenu :

Activités de Lecture :

Partie A : Avec votre partenaire, survolez les extraits et répondez aux questions en utilisant les stratégies suivantes :



« Selon mon objectif, je décide ce qu'il faut lire attentivement et ce qu'il faut ignorer. »

« Je souligne les mots ou les expressions concernés. »

1. De quoi s'agit-il dans la BD ?

2. Quels sont les 3 principaux événements de l'histoire ?

Partie B : Relisez attentivement votre texte. Avec votre partenaire, identifiez l'événement dans chaque extrait en repérant les mots clés et remettez-les dans l'ordre. Vous allez ainsi pratiquer les stratégies



suivantes :

« J'identifie les mots clés du chaque paragraphe et je les souligne. »

« Je résume les idées dans le paragraphe avec mes propres mots. »

« Je fais des allers-retours dans le texte pour trouver des relations entre les idées. »

Étape 1 : Repérez les expressions clés et trouvez le thème :

	Mots soulignés	Thème de l'extrait
Extrait A		
Extrait B		
Extrait C		
Extrait D		

Étape 2 : Remettez les extraits dans l'ordre :

Partie 1	Partie 2	Partie 3	Partie 4
Extrait	Extrait	Extrait	Extrait

Partie C : Relisez le texte attentivement pour répondre aux questions suivantes.

1. Quelles étaient les prédictions de la mère d'Austin concernant ses petites-filles ?
2. Comment le contexte familial et social des Shaggs a-t-il influencé leur manière de faire de la musique ?
3. À quoi prend-t-il référence pour nommer le groupe ?
4. Quelle particularité rend leur musique si singulière ?
 - a) Elle est techniquement "imparfaite" mais très sincère
 - b) Elle repose sur des improvisations entre styles classiques et modernes
 - c) Elle utilise des instruments électroniques rares
5. Comment et pourquoi la chanson « Philosophy of the World » est-elle devenue célèbre ?

Partie D : Demandez le corrigé à votre enseignante et corrigez vos réponses.

Partie E : Attention ! Cet exercice est à faire individuellement !! Résumez le texte sous forme de carte mentale et en utilisant seulement les expressions clés.

Activités de Post-lecture :

1. Si vous étiez à la place des filles, que feriez-vous ? Pourquoi ?



« Je critique et j'analyse l'information dans le texte !!! »

2. Évaluez les stratégies que vous avez utilisées pendant vos lectures en cochant les colonnes qui vous conviennent.

La stratégie ...	a été efficace.	a partiellement été efficace.	n'a pas été efficace.
« Je m'interroge sur le contenu et je fais des hypothèses ! »			
« Selon mon objectif, je décide ce qu'il faut lire attentivement et ce qu'il faut ignorer ! »			
« Je souligne les mots ou les expressions concernés ! »			
« J'identifie les mots clés du chaque paragraphe et je les souligne ! »			
« Je résume les idées dans le paragraphe avec mes propres mots ! »			
« Je fais des allers-retours dans le texte pour trouver des relations entre les idées ! »			
« Je critique et j'analyse l'information dans le texte ! »			

ANNEXE-11

Fiche de travail pour les activités de lecture extensive

SQ3R (Survoler - Questionner - Lire - Reformuler - Récapituler)

NOM-PRENOM:

1. SURVOLER	Parcourez la structure du texte (titre, sous-titres) et les emphases (images, mots italiques, mots gras, les chiffres, les guillemets...) et faites vos hypothèses : <i>Quel type de texte vous attend ? Quel en est le thème ? Et quels seraient les idées principales de l'article ?</i>
2. QUESTIONNER	Posez 5 questions auxquelles vous pensez que votre texte répondrait pendant votre lecture.
3. LIRE	Lisez votre texte en adoptant les stratégies que l'on vous a proposées.
4. REFORMULER	Répondez à ces 5 questions.
5. RECAPITULER	Résumez votre texte en 5 phrases en précisant les idées principales.

ANNEXE-12

Questionnaire de l'entretien semi-structuré

I. Version du questionnaire soumise à l'avis de l'expert

1. Farklılaştırılmış okuma etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Bu etkinlikleri yapmak size ne hissettirdi?
3. Etkinliklerin okuma beceriniz üzerinde nasıl bir rolü/ rolleri olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Etkinliklerin öğrenme süreciniz üzerinde nasıl bir rolü/ rolleri olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Etkinliklerin motivasyonunuz üzerinde nasıl bir rolü/ rolleri olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Etkinliklerin sosyal becerileriniz üzerinde nasıl bir rolü/ rolleri olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Farklılaştırılmış okuma etkinliklerine adaptasyon sürecinizi nasıl tanımlarsınız?
 - 7.1. Yaşadığınız kolaylıklar nelerdi? Bu kolaylıkların öğrenme sürecinize nasıl bir katkısı oldu? Neden?
 - 7.2. Yaşadığınız güçlükler nelerdi? Bu güçlüklerin öğrenme sürecinize nasıl bir etkisi oldu? Bu güçlükleri kontrol edebildiniz mi? Evetse, nasıl?
8. Farklılaştırılmış okuma etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.

II. Version éditée du questionnaire après avis d'expert

1. Farklılaştırılmış okuma etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Bu etkinlikleri yapmak size ne hissettirdi?
3. Etkinliklerin okuma becerilerinizin gelişimi üzerinde nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Etkinliklerin öğrenme süreciniz üzerinde nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Etkinliklerin motivasyonunuz üzerinde nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Etkinliklerin sosyal becerileriniz üzerinde nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Farklılaştırılmış okuma etkinliklerine adaptasyon sürecinizi nasıl tanımlarsınız?
 - 7.1. Adapte olmanızı kolaylaştıran unsurlar nelerdi? Bu kolaylıkların öğrenme sürecinize nasıl bir katkısı oldu? Neden?
 - 7.2. Adapte olmanızı zorlaştıran unsurlar nelerdi? Bu güçlüklerin öğrenme sürecinize nasıl bir etkisi oldu? Bu güçlükleri kontrol edebildiniz mi? Evetse, nasıl?
8. Farklılaştırılmış okuma etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Neden?

III. Version finale du questionnaire après l'entretien pilote

1. Farklılaştırılmış okuma etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Bu etkinlikleri yapmak size ne hissettirdi?
3. Etkinliklerin okuma becerilerinizin gelişimi üzerinde nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Etkinliklerin öğrenme süreciniz üzerinde nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Etkinliklerin okuma eylemine karşı motivasyonunuz üzerinde nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Etkinliklerin sosyal becerileriniz üzerinde nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?
 - 6.1. Grup içi rolleriniz size ne düşündürdü ?
 - 6.2. Grup içi rolleriniz size ne hissettirdi ?
7. Farklılaştırılmış okuma etkinliklerine adaptasyon sürecinizi nasıl tanımlarsınız?
 - 7.1. Adapte olmanızı kolaylaştıran unsurlar nelerdi? Bu kolaylıkların öğrenme sürecinize nasıl bir katkısı oldu? Neden?
 - 7.2. Adapte olmanızı zorlaştıran unsurlar nelerdi? Bu güçlüklerin öğrenme sürecinize nasıl bir etkisi oldu? Bu güçlükleri kontrol edebildiniz mi? Evetse, nasıl?
8. Farklılaştırılmış okuma etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Neden?

ANNEXE-13

Template de journal d'apprentissage

Bugünkü okuma etkinliklerini nasıl değerlendirirsiniz? Bu etkinlikler size ne düşündürdü? Neyi fark etmenizi sağladı? Size ne hissettirdi? Etkinlikleri yaparken sorun yaşadınız mı? (Evet ise, açıklayınız.) Sizce ne yapılırsa bu etkinlikler daha iyi hale gelebilir? Açıklayınız.



ANNEXE-14

Version adapté de l'Échelle « Attitudes des apprenants envers la lecture en français »
(développée par Yamashita, 2007)

FRANSIZCA OKUMA TUTUMLARI ÖLÇEĞİ

5	4	3	2	1
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

	5	4	3	2	1
1. Eğer Fransızca metin okursam daha çok bilgili olabilirim.					
2. Eğer Fransızca metin okursam farklı birçok bilgi edinebilirim.					
3. Fransızca metin okumak gelecekteki kariyerim için faydalıdır.					
4. Eğer okuduğum metindeki bütün kelimeleri bilmiyorsam kaygı duyarım.					
5. Eğer Fransızca metin okursam kelime öğrenebilirim.					
6. Fransızca metin okumak derste iyi bir not almak için faydalıdır.					
7. Eğer Fransızca metin okursam daha fazla bilgi sahibi olabilirim.					
8. Okuduğum halde, anlayamayacağım düşüncesiyle bazen kaygı duyarım.					
9. Eğer Fransızca metin okursam okuma yeteneğimi geliştirebilirim.					
10. Fransızca metin okumak sınıfta itibar görmek için faydalıdır.					
11. Eğer Fransızca metin okursam yeni düşünme biçimlerini öğrenirim.					
12. Eğer Fransızca metin okursam Fransız diline karşı duyarlılığımı geliştirebilirim.					
13. Okuduğum kitabın içeriğini anladığımdan emin olmadığım zaman kaygı duyarım.					
14. Fransızca metin okumak iş bulmak için faydalıdır.					
15. Kitabın içeriğini bütünüyle anlayamasam da sorun etmem.					

Dimensions	Items
Valeur intellectuelle	1, 2, 7, 11
Valeur pratique	3, 6, 10, 14
Anxiété	4, 8, 13, 15
Valeur linguistique	5, 9, 12

ANNEXE-15

Transcription de l'entretien avec P13

Enseignante-chercheuse (désormais, EC) : Öncelikle görüşme yapmayı yabul ettiğin için teşekkür ederim. İlk soruyla başlayayım. Farklılaştırılmış okuma etkinliklerini yaptık sizinle de bir dönem boyunca. Bunlarla ilgili ne düşünüyorsun?

Enseignante-chercheuse (désormais, EC) : Je te remercie d'avoir accepté de faire cet entretien. Commençons par la première question. Nous avons fait des activités de lecture différenciée avec vous pendant un semestre. Qu'en penses-tu ?

P12 : Düşüncem aslında gerçekten olumlu yönde. Çünkü normal okuma dersinde hani belirli okuma metinleri oluyor. Belirli bir süresi oluyor. yine belirli bir konusu oluyor ya da bir tipi oluyor metnin. Ve o her zaman benim ilgimi çekmiyor yani bu yüzden... Ya ilginin çekildiği bir metin olduğu zaman mesela hocanın daha öncebelirlediği süre içerisinde ya da daha kısa sürede de okuyabiliyorum, anlayabiliyorum. Ama tam tersi olduğu zaman bazen o sıra hiç yetmiyor ve okuduğumu da anlayamayabiliyorum. Çünkü o konuya olan ilgim benim o konuyu anlamamı yani o metni anlamamı çok etkiliyor. O yüzden bu farklılaştırılmış okuma etkinlikleri yani ... bu etkinliklerin benim için olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum genel olarak.

[J'ai des avis plutôt positifs [sur les activités de lecture différenciée]. Parce que dans un cours de lecture d'habitude, on a des textes spécifiques. Et, une durée de travail prédéterminée, un sujet et un type spécifique. Du coup, il ne m'intéresse pas souvent. Mais par exemple, quand il y a un sujet qui m'intéresse, je peux le lire et comprendre dans une durée prédéterminée par l'enseignant, voire plus rapidement. Mais dans le cas contraire, soit le temps ne suffit pas, soit je lis le texte mais je ne comprends pas. Parce que mon intérêt pour le sujet joue un rôle sur ma compréhension du texte. C'est pourquoi, ces activités de lecture différenciées ... Je pense que ces activités ont un impact positif sur moi dans l'ensemble.]

EC :Tamamdır. Peki bireyselleştirilmiş kağıtlar üzerinde çalışıyor olmak sana ne hissettirdi?

[D'accord. Alors, qu'est-ce que tu as ressenti en travaillant sur des fiches personnalisées ?]

P12 : Yani birincisi beni özel hissettirdi. Çünkü dediğim gibi derslerde hiç böyle fırsatımız olmuyor. Normal okuma dersleri böyle fırsatımız olmuyor. Yani biz özel metinler okumuyoruz. Her zaman denk gelmiyor. Bazen hiç denk gelmiyor. Ama böyle yaptığımızda yani konuyu sevdiğimiz için, ilgimiz olduğu için daha hızlı anlıyoruz. Yine o konuda mesela bilmediğimiz kelimeler oluyor, öğrenmek istiyorum. O konuda da çok geliştirdiğini düşünüyorum. Genel olarak böyle hissettim. Yani kısacası özel hissettim ve geliştigimi de hissettim.

[Tout d'abord, cela m'a permis de me sentir privilégiée. Car, comme je l'ai dit, nous n'avons jamais ces occasions en classe. Nous n'en avons pas non plus dans les cours de lecture classiques. Du coup, nous ne lisons pas de textes spéciaux. Ça n'arrive pas toujours. Parfois, ça n'arrive même pas. Mais quand on

fait comme ça, parce qu'on aime le sujet et qu'on s'y intéresse, on le comprend plus vite. Par exemple, il y a des mots qu'on ne connaît pas et que j'ai envie d'apprendre. Je pense que cela m'a beaucoup progressé dans ce domaine aussi. C'est ce que j'ai ressenti globalement. En bref, je me sentais privilégiée et j'avais l'impression de progresser.]

EC :Peki grup iç rollerle alakalı olarak... hani her bir grupta bir rolün oluyordu... bu sana kendini nasıl hissettirdi ?

[Alors, en ce qui concerne les rôles au sein du groupe... je veux dire... tu avais un rôle dans chaque groupe... comment tu te sentais à ces moments-là ?]

P12 :Öncesinde ben önce zaten grupta çalışabileceğimi düşünüyordum. Gruplu grupsuz yani genel olarak yani adaptasyon problemim yoktur bu durumlarda. Şimdi bu yine iyi hissettirdi çünkü rolleri değiştiriyorduk. Ve ben bazı rollerde hani... bildiğim kadar kendimi bildiğim kadar aslında iyi değilmişim. Onları geliştirmeme sebep oldu yani. Ondan sonra... yine aynı şekilde grup içindeki çalışmada hani her rolünü de sevmediğimi de aslında bana fark ettirdi. Genel olarak güzel oldu. Hani birbirimizin yani ... grup arkadaşların da... ben onların da farklı yönlerini keşfettim. Onlar da benim farklı yönünü keşfetti. Yine hangi kısımda, hangi rolde hangimiz daha iyi iyiyiz, onu anlamamızda yardımcı oldu. Başka?... Zaman yönetimi... beraber çalıştığım insanlarla zaman yönetimini daha iyi sağlayabilmeme yardımcı oldu. Bu aslında... bu zaman konusu bir yandan iyi bir yandan kötü oldu. Çünkü ben bazen daha hızlı ilerliyorum ya da daha yavaş ilerliyorum. Grup arkadaşım da beni yavaşlatıyor ya da hızlandırıyor. Yani bu sadece benim yaşadığım şey değil. Grup arkadaşlarımda da yaşadığını düşünüyorum. O aradaki dengeyi sağlayabilmeme yardımcı oldu. Ama tabii zorladı da.

[Avant, je pensais pouvoir travailler en groupe de toute façon. Que ce soit en groupe ou non, je n'ai généralement pas de problèmes d'adaptation dans ces situations. Maintenant, c'était à nouveau agréable, car nous alternions les rôles. Et je n'étais pas aussi bien dans certains rôles que je le pensais. Ça m'a aidée à m'améliorer. De même, travailler en groupe m'a fait réaliser que je n'aimais pas tous les rôles. Globalement, c'était bien. Vous savez, les uns des autres... mes camarades de groupe... J'ai découvert différentes facettes d'eux aussi. Ils ont découvert différentes facettes de moi. Ça nous a aussi aidés à comprendre qui d'entre nous excelle dans quel rôle. Quoi d'autre ? ... La gestion du temps... ça m'a aidé à mieux gérer le temps avec mes collègues. En fait... ce problème de temps était à la fois positif et négatif. Parce que parfois, j'avance plus vite ou plus lentement, et mon camarade de groupe me ralentit ou m'accélère. Donc, ce n'est pas quelque chose qui n'arrive qu'à moi. Je pense que mes camarades le vivent aussi. Ça m'a aidée à trouver cet équilibre. Mais bien sûr, ça n'a pas été facile.]

EC : Mesela klasik bir okuma dersi ile karşılaştırdığın zaman kendini nasıl hissettin? Hani bazı sıfatlar verecek olsan... ne tür sıfatlar verirsin mesela?

[Par exemple, qu'est-ce que tu as ressenti en comparant cela à une leçon de lecture traditionnelle ? Si tu devais donner des adjectifs... lesquels choisirais-tu ?]

P12 : Normal okuma etkinlikleriyle karşılaştığında mesela bu farklılaştırılmış etkinliklerde grup halinde çalışmak yine de daha bağımsız hissettiriyor. Çünkü yine ortak noktanın olduğu insanlarla beraber çalışıyorduk. Yine mesela kaç kişiyeşek artık grupta, hepimiz ilgi alanımız doğrultusunda şey yapıyorduk... çünkü yani metinleri inceliyorduk, etkinlikleri yapıyorduk. O yüzden her türlü yani her bakımdan çok daha bağımsızsınız.

[Comparé aux activités de lecture classiques, par exemple, travailler en groupe dans ces activités différenciées nous fait nous sentir plus libres. Parce que nous travaillions avec des personnes avec qui nous partagions des points communs. De plus, quel que soit le nombre de participants, nous faisons tous des choses en lien avec nos centres d'intérêt... car nous examinions des textes et faisons des activités. Du coup, en tous cas, vous êtes beaucoup plus indépendants.]

EC : Evet, peki bu bağımsızlık hissi... sana iyi gelen bir şey mi yoksa daha ziyade biraz kaygı veren bir şey mi? Yani hoca da olsaydı yönlendirseydi gibi bir şey düşündün mü?

[Alors, ce sentiment d'indépendance...est bénéfique pour toi ou plutôt source d'anxiété ? As-tu déjà envisagé de te faire guider par un professeur ?]

P12 : Ya başlarda kaygı hissettim ama o kaygının hani yeni bir şey deneyeceğim için olduğunu düşünüyorum. Hani daha çok tabi ki yardıma da ihtiyacım olduğu zamanlar oldu ama. Biz onun zaten grup arkadaşım ile kendimiz bulmaya çalışıyoruz bir yerde. Mesela yardıma ihtiyacımız olduğunda ve bu benim için aslında daha etkili oldu, daha geliştirici oldu. Yani problemleri kendimle çözebilmemi sağladı. Yani zor kısımları da olduğu kadar faydalı kısımları da oldu. Yani bu bağımsızlık ilk başta insanı korkutsa da beni korkuttu ama alışınca aslında çok iyi bir şey olduğunu fark ettim.

[D'abord, j'avais des inquiétudes parce qu'on allait essayer quelque chose de nouveau. Bien évidemment, il y a eu des moments où j'avais besoin d'aide. Mais de toute façon, mon camarade de groupe et moi essayons déjà de trouver [les réponses] par nous-mêmes. Par exemple, quand nous avions besoin d'aide, c'était plus efficace pour moi et plus développant. C'est-à-dire que ça m'a permis de résoudre les problèmes moi-même. Il y avait donc des difficultés, mais aussi des avantages. C'est-à-dire, même si cette indépendance me faisait peur au début, au fur et à mesure, j'ai remarqué que c'était quelque chose de bien.]

EC : Evet, peki sence okuma becerilerin üzerinde nasıl bir rolü oldu ya da nasıl rolleri oldu? Bu etkinlikler neler yaptırdı size okuma becerileri bazında?

[Selon toi, quel rôle ces activités ont joué dans le développement de tes compétences en lecture ? Qu'est-ce qu'elles t'ont apporté ou fait travailler en particulier dans ce domaine ?]

P 13 : Bende şöyle gelişti.... Zaten konular ilgi alanım doğrultusunda olan metinler olduğu için... bu metine de zaten doğal olarak ilgili olduğum için metin okuma sürecini yönetmemde yardımcı oldu. Mesela sevmediğim bir metin okurken ya da hoşuma gitmeyen ilgimi çeken bir metni okurken ben kendimi geliştirmeye çalışsam bile bazen yapamıyordum hani? Çünkü gerçekten. Okumak

istemiyordum yapamıyordum yani. Ama bir metni okumak istediğimde hani... nelere dikkat etmem gerekiyor? Mesela sorulan sorulara göre o sorunun cevabını nerede aramam gerekiyor? Her paragraftaki konu ayrımını nasıl yapmam gerekiyor? Bunlara odaklanınca daha hızlı oldu, daha kolay oldu.

[Pour ma part, cela s'est développé ainsi... Les textes portaient déjà sur des sujets qui correspondaient à mes centres d'intérêt, donc j'y étais naturellement plus engagée. Cela m'a aidée à mieux gérer le processus de lecture. Par exemple, quand j'ai un texte à qui je n'ai pas d'intérêt, même si je faisais des efforts, je n'y arrivais pas... Je n'avais tout simplement pas envie de le lire. Mais, quand le texte me plaisait, je faisais plus attention à ce sur quoi je devais me concentrer : où chercher la réponse à une question, comment distinguer les idées principales dans chaque paragraphe, etc. En me focalisant sur ces éléments, la lecture est devenue plus fluide et plus facile pour moi.]

EC : Evet, yani metin organizasyonu fark etmen konusunda fayda sağladı gibi bir şey. Peki öğrenme sürecine baktığın zaman sadece okuma bazında değil de böyle biraz daha genel bir çerçeveden baktığın zaman... bir üniversite öğrencisi olarak bu deneyimler sana neler verdi ?

[Oui, donc on peut dire que cela t'a aidée à mieux percevoir l'organisation du texte. Et si l'on élargit un peu la perspective — pas seulement du point de vue de la lecture, mais dans ton apprentissage en général —, en tant qu'étudiante à l'université, qu'est-ce que ces expériences t'ont apporté ?]

P12 : Aslında şöyle mesela bir bilgi edinirken neleri okumam gerektiğini, dikkat etmem gerektiğini fark ettim ama genel olarak çok fazla etkisi olduğunu düşünmüyorum, çünkü ben zaten bunun farkındaydım. Sadece ilginin ya ilgimi çeken şeyler bulmam gerekiyordu ve genellikle araştırma yaparken bir şey yapma... bilgi edinmek isterken de ilgi duyduğum alanlara doğru bir araştırma yapıyorum genel olarak yaptığım bir şey. Bence yani çoğu arkadaşımın da yaptığı şeydir bu. Hepimiz böyleyiz aslında. Yani genel anlamda bunu doğruladı diyebilirim. Bunu kanıtladı diyebilirim...yani bir şeyi daha iyi öğrenmeyi sağlayan şey ilgi alanımıza olan yönelimimiz.

[En fait, par exemple, j'ai compris ce qu'il fallait lire et à quoi faire attention quand on veut acquérir une information. Mais dans l'ensemble, je ne pense pas que ça ait eu un grand impact sur moi, parce que j'en étais déjà consciente. Il me suffisait tout simplement de trouver des sujets qui m'intéressent. Et, en général, quand je fais des recherches ou quand je veux apprendre quelque chose, je m'oriente toujours vers les domaines qui éveillent mon intérêt — c'est quelque chose que je fais d'habitude. En plus, je pense que c'est pareil pour la plupart de mes camarades : on est tous un peu comme ça. Donc, globalement, je peux dire que cette expérience a confirmé ça. On peut dire que ça a prouvé que, pour mieux apprendre, il faut se tourner vers ce qui nous intéresse vraiment.]

EC : Evet, yani zaten hali hazırda okul dışında yaptığım bir etkinliği yani ilgi alanına göre okumak etkinliğini okula mı taşıdım, doğru mu ? Anladım acaba?

[Donc, si je comprends bien, tu as simplement transposé à l'école une activité que tu faisais déjà en dehors, c'est-à-dire la lecture en fonction de tes centres d'intérêt, c'est bien ça ?]

P12 : Yani ben bu sürece şöyle görüyorum, ya artı şey katmadı. Sadece daha iyi öğrenmem için neler gerektiği hakkında edindiğim bilgileri benim bildiğim şeyleri kanıtlattı diyebilirim. Evet, öyle bir rol oldu yani.

[Moi, je vois ce processus un peu comme ça : il ne m'a pas vraiment apporté quelque chose de nouveau. Disons qu'il m'a plutôt permis de confirmer ce que je savais déjà — notamment sur ce qu'il faut pour mieux apprendre. Oui, on peut dire que c'est le rôle qu'il a eu pour moi.]

EC : Peki, motivasyon üzerinde nasıl bir etki oldu? Biraz bahsetmiştin ama belki detaylandırmak istersin.

[Et au niveau de la motivation, quel effet ça a eu ? Tu en as déjà parlé un peu, mais peut-être que tu voudrais développer un peu plus ?]

P12 : Motivasyon üzerinde dediğim gibi ilk başlarda korkuyordum. Hani bağımsız çalışmaya ama böyle ilgi alanlarıma yönelik etkinlikler gelince böyle okula gitmek istiyorum ve gelmek istedim yani mesela. Yine düzenli olan bir etkinlik düzeni. Yani şöyle yine notlandırılıyor, yine belirli gün belirli saatlerde okula geliniyor vesaire. Yine bir sınırları olan bir çerçevesi olan bir etkinlik. Ama böyle hissettirmede ve öyle olması da beni germedi. Mesela normal bir okuma etkinliği olsaydı bu hani beni gererdi ya da gelmek istemezdim ya da yapmak istemezdim, isteksiz yapardım vesaire. Şimdi daha istekli yapıyorum ve yine istekli yaptığım etkinlikler sayesinde okuma becerilerimi geliştirdiğim için yine hani sevmediğim metinleri de en azından inceleyebilecek kadar becerebildiğimi düşünüyorum. Yani öyle bir motivasyon sağladı bana.

[En ce qui concerne la motivation, comme je l'ai dit, au début j'avais un peu peur de travailler de manière autonome. Mais quand les activités ont commencé à être en lien avec mes centres d'intérêt, j'ai eu envie de venir à l'école. Par exemple, c'était toujours une activité régulière, notée, avec un cadre précis — des jours et des heures fixes, etc. — mais ça ne me donnait pas cette impression de contrainte. Ça ne me stressait pas. Si c'était une activité qu'on faisait d'habitude, soit je n'aurais pas envie de venir régulièrement soit je la ferais à contrecœur. Mais je les fais maintenant avec motivation. Et grâce aux activités que je fais volontairement, j'ai développé ma compréhension et je pense aussi que même quand je travaille un texte qui ne me plaît pas, je me suis capable de l'analyser. Ça m'a donné une telle motivation.]

EC : Evet, evet, peki şimdi grup çalışmaları yaptınız ? Bu etkinlikler hani sosyal beceriler anlamında ne sağladı? Ya da bir şey sağladı mı?

[Oui, oui. Alors, vous avez fait des travaux de groupe, n'est-ce pas ? Qu'est-ce que ces activités t'ont apporté, en termes de compétences sociales, ou est-ce qu'elles t'ont apporté quelque chose du tout ?]

P12 : Şöyle, ben zaten genel olarak diplomatik bir insanım ya orta noktayı bulan bir insanın genelinde. İnsanlar arasında, bir ortamın içerisinde, bir grup içerisinde. Bazen ama liderlik de yapmak gerekiyor. Çünkü ben... kendim çalıştığım zaman ya da kendim çalıştığım zaman demeyeyim. Bir grup içerisindeyken liderlik ilk düşündüğüm şey değildir. Yani adaptasyon sağlarım ama genel olarak orta

noktayı bulma ve insanların fikirlerinin ortak noktada buluşmasına yardımcı olurum ama.. Bu etkinliklerde hani gerekli olduğu zaman lider olma inisiyatifini de almam gerektiğini öğrendim.

[Eh bien, en général, je suis plutôt une personne diplomate, quelqu'un qui cherche le compromis, surtout dans un groupe ou un environnement collectif. Parfois, il faut aussi exercer un rôle de leader. Parce que... quand je travaille seule, non... ou plutôt, dans d'un groupe, le leadership n'est pas ma première préoccupation. Je sais m'adapter et j'aide les gens à trouver un terrain d'entente et à aider les idées des gens à se rejoindre sur un consensus. Grâce à ces activités, j'ai appris où devenir chef et prendre l'initiative de jouer un rôle de leader.]

EC : Peki, seninle çalışmak arkadaşlarına ne kattı sence?

[Et selon toi, qu'est-ce que le fait de travailler avec toi a apporté à tes camarades ?]

P12 : Bence de kattı? Mesela sorulara cevap verirken aynı soruları cevaplandırırken farklı bakış açılarından cevap verdik. Tabi ki bilgi verici metni oluyor bazen, ama hani bazen o bilgi karışık veriyor ya da dolaylı yoldan veriliyor. O kendi görüşünü belirtiyor. Ben kendi görüşümü belirtiyorum. Bazen fikirlerimiz aynı olmuyor, çakışıyor ya da benzer oluyor. Yani kim... şöyle söyleyeyim, grup arkadaşlarımla bence orta yolu bulmayı öğretti. Aynı zamanda yine tartışmayı, bilgilerimizi karşılaştırmayı öğretti ve doğru bilgiye nasıl ulaşırız, onun yolları nelerdir? Bu yolları nasıl buluruz? Bunları öğrettiğini düşünüyorum. Çünkü ben de grup arkadaşlarımdan bunları öğrendim. Öyle bir katkımız oldu karşıtı olarak.

[Alors ? Par exemple, quand nous répondions aux mêmes questions, nous donnions des réponses sous différents angles. Bien sûr, il y avait parfois un texte informatif, mais parfois l'information est présentée de manière confuse ou indirecte. Chacun exprimait s, et moi aussi. Parfois nos idées ne coïncidaient pas, parfois elles se ressemblaient. Je dirais que ces activités nous ont appris à trouver un compromis. En même temps, ils m'ont appris à discuter, à comparer nos connaissances et à réfléchir aux moyens d'atteindre l'information correcte. Comment la trouver et par quelles voies ? C'est ce que je pense que cette expérience nous a apporté. Parce que moi-même, j'ai appris ces choses de mes camarades. Donc, c'est ainsi que nous avons contribué les uns aux autres.]

EC : Adaptasyon sürecini nasıl yorumlarsın? Yani yaşadığın kolaylıklar ve zorluklar... biraz bahsettin ama biraz açmanı istesem mesela... nasıl adapte olduğunuz?

[Comment est-ce que tu interpréterais ton processus d'adaptation ? Autrement dit, quels ont été pour toi les aspects faciles et les difficultés rencontrées ? Tu en as déjà un peu parlé, mais pourrais-tu développer davantage, par exemple, comment tu t'es adapté(e) concrètement ?]

P12 : Adaptasyon süreci şöyle mesela... Bazen bir şeyi nasıl yapacağımızı tam kavrayamıyorduk ve tartışıyorduk ve hani birbirimize açıklıyorduk. Yine ikimiz orta yolu bulmaya çalışıyorduk ya da... 2 kişi 3 kişi artık kaç kişiye böyle... Hepimiz farklı adapte olma süreçlerimiz nasıl ortaya koyarak adapte olmaya çalışıyorduk. Yani herkesin adaptasyon sürecinin de bir yandan farklı olduğunu düşünüyorum.

Ve adaptasyon hızının da çok farklı olduğunu düşünüyorum. Ben kişisel olarak adaptasyon hızı yüksek bir insanım. Genel olarak yeni bir ortama girdiğimde... ya da yeni bir etkinlikle karşılaştığımda yeni bir şeyle karşılaştığımda o konuda sıkıntı yaşamam. Mesela sıkıntı yaşayan arkadaşım olduğu zaman onlara da yardım ederim. Nasıl çıkması gerektiğinden bahsederim. Ya da bir çözüm sunarım gibi mesela.

[Le processus d'adaptation, pour moi, s'est déroulé ainsi... Parfois, on ne comprenait pas très bien comment faire, alors on en discutait entre nous et on se l'expliquait mutuellement. On essayait toujours de trouver un terrain d'entente — que ce soit à deux, à trois — chacun apportait sa propre façon de s'adapter, et c'est comme ça qu'on pouvait à s'ajuster collectivement. Je pense d'ailleurs que le processus d'adaptation est différent pour chacun, et que la vitesse d'adaptation varie aussi beaucoup d'une personne à l'autre. Personnellement, je me considère comme quelqu'un qui s'adapte assez rapidement. En général, quand je me retrouve dans un nouvel environnement ou face à une nouvelle activité, je n'éprouve pas trop de difficultés. Par exemple, quand je vois qu'un(e) camarade rencontre des difficultés, je l'aide. Je lui montre comment s'en sortir...ou je propose une solution, par exemple.]

EC : Evet.

[Oui.]

P12 : Benim adaptasyon sürecim yani dediğim gibi kolay oldu. İlk başta zor oldu ama zamanla hani o mantığını kavradım, ne yapmam gerektiğini kavradım. O etkinlikleri yaptıkça da zaten neye odaklanmam gerektiğini anlayınca adapte olmuş oldum diyebilirim.

[Comme je disais tout à l'heure, mon processus d'adaptation a été facile. Au début, c'était un peu difficile, mais avec le temps, j'ai compris la logique et ce que je devais faire. En réalisant ces activités, j'ai progressivement compris sur quoi me concentrer, et je peux dire que c'est ainsi que je me suis adapté).]

EC : Evet, evet, peki bu süreçte sana kolaylık sağlayan bir şey var mıydı? Yani ne oldu ki sen daha kolay adapte olabildin? Kişisel özelliklerinin yanı sıra.

[Oui, oui. Et pendant ce processus, y a-t-il eu quelque chose qui t'a facilité l'adaptation ? Autrement dit, qu'est-ce qui t'a permis de t'adapter plus facilement, en dehors de tes caractéristiques personnelles ?]

P12 :Yani grup çalışmalarında mesela... Hepimiz ortak bir konu üzerinde çalışıyoruz ama bir arkadaşım çok daha ilgili... böyle şeyler olabiliyor. O kendi bilgilerini paylaşıyor. Biraz süreçten bahsediyor. O da bana yardımcı oluyor. Mesela benim zorluk yaşadığım kısım genelde bu tarafta oluyor. Ya da ilgimi çekmiyor ya da bilmediğim çok fazla kelime oluyor. O yüzden adapte olamıyorum. Arkadaşım benden böyle çok daha bilgili. O bana yardımcı oluyor ya da onunla ilgili bir haber gördüyse internette bir bilgiyle karşılaştıysa... ya da mesela bir filmle alakalı sinemayla alakalı bir metinse... aşınaysa o filme o sinema akımına... herhangi bir şeye... bana bilgilerini aktarıyordu. Ben de o şekilde yani adapte olabiliyordum. Yani aslında yardımlaşarak adaptasyon sürecimizin güçlendiğini düşünüyorum.

EC : [Par exemple, pendant les travaux de groupe, nous travaillions tous sur un même sujet, mais certains camarades étaient beaucoup plus engagés. Ils partageaient leurs connaissances et expliquaient certaines parties du processus, ce qui m'a aidée. Les aspects que je trouvais difficiles ou peu intéressants, ou lorsque je rencontrais beaucoup de vocabulaire inconnu, devenaient plus accessibles grâce à leur soutien. Par exemple, si un(e) camarade avait vu un film ou connaissait un courant cinématographique en rapport avec le texte, il me transmettait ses connaissances. Ainsi, je pouvais mieux m'adapter. Je pense donc que notre processus d'adaptation a été renforcé grâce à l'entraide.]

EC : Tamam. Son olarak ne önermek istersin? Mesela gelecek dönemde yine okuma dersleri yapılacak. Ne çıkarılsın ve ne kalsın sence?

[Enfin, qu'est-ce que tu proposerais pour plus tard ? Par exemple, si les mêmes cours de lecture étaient à nouveau organiser le semestre prochain, qu'est-ce qui devrait être conservé et qu'est-ce qui devrait être modifié selon toi ?]

P12 : Kalması gereken şeylerden bahsedeyim önce. Bu farklı seviyeler ve farklı konulara olan ayrılık ve öğrencilerin ortak noktalarıyla beraber birleştirilmesi konusunda kalsın. Ama mesela benim çalışma arkadaşlarımla seviyelerim yakındı. O yüzden... yine kendimizi geliştirdik, yine grup içinde çalışmayı öğrendik, metin incelemeyi öğrendik. Fakat grup içindeki öğrenciler arasında daha fazla bir seviye farkı olsaydı daha etkili olabilirdi diye düşünüyorum. Hani mesela... özellikle kelime bilgisi edinmeleri açısından.

[Pour commencer, je pense que devrait être conservée la différenciation selon les niveaux et les thèmes, et le regroupement des étudiants autour de leurs points communs. Personnellement, mes camarades étaient proches de mon niveau, donc nous avons tous progressé, appris à travailler en groupe et à analyser des textes. Mais si l'écart de niveaux avait été encore plus marqué, cela aurait pu être encore plus efficace, notamment pour l'acquisition du vocabulaire.]

EC : Evet, anlıyorum. Peki sence sınıfın seviyelere ayrılması fikrini nasıl karşılıyorsun ?

[Oui je comprends. Alors, comment tu perçois l'idée de diviser les apprenants en groupes selon leurs niveaux ?']

P12 : Başta korkutucu bir hava yarattığı bence. Özellikle ... ama bunun asıl sebebi insanların kendilerinin olduklarını düşündüğü seviyeden daha az görmek korkusuydu. Aynı grupta oldukları insanları görünce, belki de kendilerini geliştiremeyeceklerini düşündüler. 'Tamam seviyem düşükmüş ama bu seviyede olan kişiyle çalışacaksam nasıl ilerleyeceğim?' diye düşünmüş olabilirler.

[Je pense qu'au début, cela a créé une ambiance effrayante dans la classe. Mais à l'origine, c'était la peur d'être placés à un niveau inférieur à celui qu'ils pensaient avoir. Et quand ils ont vu les personnes avec qui ils étaient dans la même équipe, ils ont pensé qu'ils ne s'amélioreraient jamais. Il est possible qu'ils aient pensé : 'D'accord, je n'ai pas un bon niveau, mais comment pourrai-je me développer puisque je vais travailler avec quelqu'un de ce niveau ?'.]

EC : Peki eklemek istediđin başka bir şey var mı acaba?

[D'accord, tu as des choses à ajouter par hasard ?]

P12 : Hayır, teşekkürler

[Non, merci.]



ANNEXE-16

Approbation du comité d'éthique pour la recherche



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

Evrak Kayıt Tarihi: 14.12.2023
Protokol No: 665709

KARAR: Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU'nun danışmanlığını ve Neşenur ŞENEL'in yazarlığını yaptığı "La Mise en Place de la Pédagogie Différenciée en Lecture: Ses Rôles et Ses Impacts sur L'Attitude des Apprenants du FLE (Fransızca Okuma Derslerinde Farklılaştırılmış Öğrenme Yaklaşımı: Uygulamanın Roller ve Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkileri)" başlıklı doktora tez çalışması incelenmiş olup etik açıdan uygun olduğuna, oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Erkan ERDEMİR
Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu Başkanı

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yumuk Emre Kampüsü 26470 ESKİŞEHİR
Te: E-Posta: 2023
Web: <http://www.anadolumi.com.tr/etik-kurulu/etik.aspx>

CURRICULUM VITAE

Prénom-Nom : Neşenur ŞENEL

Langues parlées : Français, Anglais

Lieu et date de naissance :

Courriel :

Numéro ORCID :

Formation académique:

2018 – 2020, Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Intégration des Technologies dans l'Education (Master).

2013 – 2017 : Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Département de l'Enseignement des Langues Etrangères, Didactique du Français Langue Etrangère (Master).

2005 – 2010 : Université Hacettepe, Faculté des Sciences de l'Éducation, Didactique du Français Langue Etrangère (Licence).

Expériences professionnelles :

2011 – (...), Chargée du cours, Université Anadolu, Ecole des Langues Etrangères.

Publications :

Şenel, N. (2025). Les extraits de film au service de la sensibilisation des apprenants du FLE à la syntaxe orale. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 2273-2293.

Conférences :

Şenel, N., (2019). La classe inversée dans les pratiques de l'enseignement du FLE. *6e Colloque international en éducation*, Montréal, Canada.

Şenel, N., (2017). Les outils Web 2.0 au service des productions langagières : Quelles sont les opinions des apprenants ? . *4ème Congrès de la CAP-FIPF*, Kyoto, Japan.

Şenel, N., (2017). Yabancı Dil Okutmanlarının Teknopedagojik Becerilere Yönelik Aldıkları Hizmet İçi Eğitimlerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. 26. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Antalya, Turquie.

Projets de recherche:

Projet soutenu par le Conseil de l'enseignement supérieur (YÖK). Numéro du projet : 1506E546. Développement d'un programme de formation continue destiné aux besoins technopédagogiques des enseignants de langues étrangères. Chercheuse de projet, (2015 – 2017).

