



HAL
open science

Différencier grâce au numérique : le cas de HELD arabe

Elham Alkhalil

► **To cite this version:**

Elham Alkhalil. Différencier grâce au numérique : le cas de HELD arabe. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02429467

HAL Id: dumas-02429467

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02429467>

Submitted on 6 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Différencier grâce au numérique

Le cas de HELD arabe

Elham Alkhalil

Sous la direction de Elke Nissen

UFR LLASIC

Département Science du langage et français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits
Parcours : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique nuMérique (DILIPEM)

Année universitaire 2018-2019



Différencier grâce au numérique

Le cas de HELD arabe

Elham Alkhalil

Sous la direction de Elke Nissen

UFR LLASIC

Département Science du langage et français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits
Parcours : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique nuMérique (DILIPEM)

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

En premier lieu, je souhaite vivement remercier ma directrice de mémoire Elke Nissen, pour sa patience, sa disponibilité et ses précieux conseils tout au long de ce travail.

Je tiens à remercier également ma tutrice Monica Balda-Tillier, de m'avoir accordé sa confiance et de m'avoir encadrée tout au long de ce stage.

Je dois un grand merci à Monsieur M., pour sa collaboration et son soutien à ce projet.

Mes remerciements vont également à J. A.-S., responsable du Pôle Actions et Projets, pour ses précieux conseils.

Je remercie aussi toute l'équipe du Pôle Actions et Projets avec qui j'ai eu des échanges constructifs. Toutes mes pensées vont à mes parents, que je tiens à remercier de m'avoir beaucoup encouragée afin de réaliser ce travail.

Je remercie infiniment mon mari H.A. pour son constant soutien et son encouragement tout au long de mon parcours académique.

Enfin, une pensée affectueuse à mes enfants H., A., M., Y., des enfants adorables, pour leur patience tout au long de ces deux années de Master. C'est à eux que je dédie ce travail.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ...Alkhalil.....

PRENOM : ...Elham.....

DATE : ...6/09/2019.....

Sommaire

Remerciements	4
Sommaire	6
Introduction	8
Partie 1	
-	
Contexte du stage	10
Chapitre 1. Le lieu de stage : l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) de langues étrangères	11
Chapitre 2. La commande	13
1. Le projet HELD : Hybridation d'Enseignement en Langues Débutées	13
2. Contexte de stage : le projet Held arabe	16
Partie 2	
-	
Cadre théorique	19
Chapitre 3. La différenciation pédagogique	20
1. La différenciation pédagogique : définition	20
2. L'apparition de cette notion	21
3. Comment différencier ?	22
Chapitre 4. Le numérique : un outil pour différencier	26
1. Le numérique dans notre société	26
2. L'apport du numérique pour la différenciation pédagogique	26
3. Modèle d'intégration du numérique	28
Partie 3	
-	
Démarche d'investigation	30
Chapitre 5. Le recueil de données	31
1. Rappel du contexte et de la problématique	31
2. Méthodologie du recueil de données	32
Chapitre 6. Synthèse et analyse des résultats	35
1. Résultats du questionnaire	35
2. Analyse des activités à intégrer	40
Partie 4	
-	
Le parcours HELD arabe "structure de la langue"	43
Chapitre 7. Structure de parcours	44
1. Organisation de parcours	44
2. Structure d'une section	45
Chapitre 8. La création des activités	46
1. Les outils	46
2. Le choix des types d'activités	46
3. Le choix des éléments multimédia	48
4. Les choix pédagogiques	49
5. Les propositions selon le profil des étudiants	50
Chapitre 9. Quels apports pour l'enseignant?	53
1. Les apports en vue d'une différenciation pédagogique potentielle	53
2. Les projets possibles	54
Conclusion	57
Bibliographie	59
Sitographie	61
Table des annexes	63

Introduction

Professeure d'arabe, j'ai travaillé cette année comme enseignante vacataire au service des langues de l'Université Grenoble Alpes pour le niveau débutant. Durant l'exercice de cette fonction, je me suis retrouvée face à des classes hétérogènes. Cette hétérogénéité m'a conduite à mener une réflexion sur mes pratiques pédagogiques, les activités proposées en cours, ainsi que les différents outils et pratiques à mettre en œuvre dans la classe pour s'adapter aux différences de chacun.

Pendant le premier mois de notre stage, nous avons travaillé sur le contenu du parcours HELD (Hybridation d'Enseignement en Langues Débutées) arabe que nous décrivons dans la partie suivante, et plus particulièrement sur les activités à proposer sur la plateforme Moodle, les ressources multimédia à mettre à la disposition des apprenants, et les outils auteurs à utiliser en plus de Moodle. Durant cette phase de travail, nous avons fait le constat de l'hétérogénéité des élèves dans les classes de langue arabe et par conséquent, des charges de préparation supplémentaires qui en découlent pour l'enseignant. Ainsi s'est imposée à nous la question de la différenciation pédagogique dans les parcours de langue en ligne pour remédier à cette hétérogénéité.

De ce fait, dans le présent mémoire, il sera question du sujet de la différenciation pédagogique dans le cadre d'un parcours d'apprentissage en ligne et notre interrogation sera la suivante :

Dans quelle mesure le recours au numérique peut-il permettre la mise en place d'une stratégie de différenciation pédagogique dans un parcours d'apprentissage d'arabe en ligne à destination d'apprenants débutants ? (le cas de HELD Arabe).

Cette problématique sera abordée à travers ces deux questionnements :

Comment le recours au numérique permet-il de concevoir un parcours d'arabe en ligne prenant en compte les différents besoins des apprenants en langue arabe ?

Comment le professeur d'arabe peut-il s'appuyer sur le parcours afin de favoriser un enseignement différencié à ses élèves ?

Notre objectif dans ce mémoire, en appui sur notre mission de stage qui consiste à concevoir le parcours HELD arabe "structure de la langue", c'est de formuler des

propositions ciblées sur la différenciation pédagogique en démontrant la valeur ajoutée de ce parcours pour l'apprenant et l'enseignant.

Pour répondre à nos interrogations, nous débuterons le mémoire par une présentation du contexte du stage et du projet HELD arabe : sa nature et ses objectifs, le descriptif du projet et nos missions. Celle-ci sera suivie d'un exposé sur le cadre théorique relatif au sujet de la différenciation pédagogique et l'apport du numérique en vue de mettre en place cette différenciation. Ensuite, nous présenterons la méthodologie suivie pour le recueil des données ainsi que l'analyse des résultats. Nos propositions dans le nouveau parcours s'appuient sur le témoignage des étudiants de langue arabe. Enfin, nous allons aborder le parcours HELD arabe sur lequel nous travaillons actuellement et nous traiterons des raisons qui ont guidé nos choix liés à sa conception, son apport pour l'enseignant et pour l'apprenant.

Partie 1
-
Contexte du stage

Dans cette partie, nous allons nous intéresser au contexte dans lequel nous avons effectué le stage, en abordant, tout d'abord, le lieu de celui-ci. Ensuite, nous allons décrire la commande et le projet sur lequel nous avons travaillé pendant cette période. Enfin, nous nous intéresserons aux différentes missions réalisées dans ce cadre.

Chapitre 1. Le lieu de stage : l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) de langues étrangères

L'UFR de langues étrangères est le cadre dans lequel j'ai eu l'opportunité de réaliser mon stage en qualité d'ingénieure pédagogique pour une durée de six mois, du 1er mars au 31 août 2019. Il s'agit d'une unité de formation rattachée à l'Université Grenoble Alpes (UGA). Celle-ci se consacre essentiellement à l'enseignement et à la recherche en Langues Etrangères Appliquées (LEA) ainsi qu'en Langues, Littératures et Civilisations Etrangères Régionales (LLCER).

Des formations en langues y sont dispensées par plus d'une centaine d'enseignants et/ou d'enseignants/chercheurs. Les cursus d'enseignement sont proposés pour huit langues. Ils permettent de développer des compétences méthodologiques et culturelles dans des domaines liés à l'enseignement, l'économie, le tourisme, la traduction, la négociation etc. Ils donnent ainsi accès à des opportunités professionnelles intéressantes. La force de cette UFR réside également dans le partenariat qu'elle a su mettre en place avec différentes universités à l'étranger. Cela donne la possibilité aux étudiants d'enrichir leurs parcours grâce à des expériences universitaires dans d'autres pays¹.

Dans le cadre de la mise en pratique de mon stage, j'ai également bénéficié d'un accueil au Centre d'Apprentissage en Autonomie (CAA) du service des langues et des cultures de l'Université Grenoble Alpes. Ce centre, qui a été créé en 1996, propose des formations à des étudiants de l'UGA. Il est également ouvert aux personnes, hors de l'université, qui souhaitent débiter l'apprentissage d'une nouvelle langue ou se perfectionner. L'objectif étant également de proposer des parcours renforçant l'autonomie de l'apprenant². Ce centre dispose de plusieurs parcours d'apprentissage, dont un en

¹ UFR de Langues étrangères Université Grenoble Alpes UFR de Langues étrangères. Consulté 28 août 2019, à l'adresse <https://langues-etrangeres.univ-grenoble-alpes.fr/fr/menu-principal/>

² Service des langues - Université Grenoble Alpes - Formations en langues. Consulté le 22 mai 2018, à l'adresse : <https://sdl.univ-grenoble-alpes.fr/formations/formations-en-langues--182950.kjsp?RH=9686785173846364>

autonomie guidée (AAG) accompagné d'un tutorat, un second en autonomie validée (AAV) et finalisé par un contrôle de connaissance, et un troisième en autonomie libre (AAL).

Chapitre 2. La commande³

1. *Le projet HELD : Hybridation d'Enseignement en Langues Débutées*

Le projet HELD est mené par l'UFR dans le cadre du projet IDEX Université Grenoble Alpes : Université de l'innovation. Le projet HELD s'inscrit dans les "Transformations pédagogiques et Plateformes Learning-by-doing" et a été sélectionné pour être réalisé au cours de l'année 2018/2019.

1.1. *Contexte du Projet HELD*

Le projet HELD consiste en la rénovation des enseignements en arabe, chinois, japonais et russe pour spécialistes et débutants. Il consiste en un travail de réflexion sur l'évolution des contenus pédagogiques et approches méthodologiques dans un contexte de développement des outils numériques et une augmentation des effectifs d'apprenants dans les dispositifs d'apprentissage en présentiel.

Le premier constat demeure au niveau démographique, les effectifs sont tels que les cours de langue ne peuvent guère faire de place aux compétences d'expression orale individuelle des étudiants. Ces derniers ont pris l'habitude d'être évalués par compétence, durant une partie voire l'intégralité de leur scolarité et d'avoir recours aux outils TIC (ordinateurs, tablettes, smartphones) dans leur recherche d'informations ou la réalisation d'exercices de production écrite et orale. Il demeure donc urgent d'adapter et de varier les supports et contenus d'apprentissage proposés.

Le projet HELD s'inscrit dans une dynamique d'innovation pédagogique qui s'articule autour de deux axes majeurs :

- le développement de la plateforme d'apprentissage en ligne pour les langues existante et l'évolution des pratiques pédagogiques en présentiel vers le développement de la classe inversée ;
- la mise en place de séquences d'apprentissage visant l'engagement de l'apprenant.

³ D'après le document descriptif de projet

La spécificité de ce dispositif HELD est également de se concentrer sur les étudiants ayant des besoins pédagogiques spécifiques tels que les sportifs de haut niveau ou encore les étudiants en situation de handicap.

L'aménagement des supports d'enseignement envisagé dans ce projet se traduit par la proposition de parcours personnalisés avec une forte composante de remédiation.

Enfin, le projet HELD se consacre aux besoins spécifiques des étudiants débutant l'apprentissage de langues rares ou connues. Ces apprenants arrivent du lycée et ne sont pas pleinement autonomes. Par conséquent, ils ont besoin d'un soutien particulier lors de leur première année universitaire.

1.2. Nature du projet HELD

Afin de garantir la réussite des étudiants et l'amélioration de leurs conditions d'apprentissage, le projet HELD propose, aux enseignants de langue, un parcours en ligne relatif à la transformation des cours en présentiel et destiné à la création d'une communauté de pratiques pédagogiques partagées.

Ainsi, l'équipe enseignante mettra à disposition des apprenants différents exercices pour l'entraînement et la maîtrise des compétences requises pour les premiers niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Les parcours numériques mis à disposition des étudiants augmenteront les temps d'exposition et de contact avec la langue cible en autonomie et ceci dans toutes les langues. Ils constitueront également un outil important de remédiation dans le cadre de parcours d'apprentissage personnalisé.

Les entraînements aux tâches simples, notamment de compréhension et d'expression orale, se feront via la plateforme et la réalisation des tâches complexes durant

les interactions lors du cours en présentiel. Des thèmes attractifs et des tâches motivantes, par exemple, dans le cas d'arabe, "la production de vidéos dans le cours d'expression orale où les étudiants joueront des scènes de la tradition populaire arabe ou des Mille et une nuits".

Les exercices disponibles sur la plateforme offriront la possibilité de dédoubler des groupes dont les effectifs ne facilitent pas une prise de parole efficace des étudiants et ce, afin d'accroître les interactions avec l'expression des émotions et des rôles sociaux qui y sont liés.

Enfin, les pratiques des différents acteurs seront mutualisées à travers la création d'une communauté de pratiques. Celle-ci permettra le partage d'expériences, de scénarios ainsi que l'échange de corrections et mises à jour pour garantir un enseignement solide et une durabilité des supports créés.

1.3. Public cible du projet HELD

Les supports d'enseignement du projet HELD s'adressent aux étudiants de L0, aux étudiants débutants de l'UFR langues étrangères. Les étudiants de première année de Licence pourront également en bénéficier. Le projet s'adresse également aux étudiants débutants de niveau A1 et A2 du service des langues.

1.4. Objectif du projet HELD

La prolongation et le renforcement des dispositifs hybrides déjà existants dans l'enseignement ainsi que la collaboration active de plusieurs structures de l'Université de Grenoble permettent au projet HELD de s'enrichir des compétences pédagogiques des enseignants de langues de l'UFR et de l'expertise du service des langues en ingénierie pédagogique.

Ce travail collaboratif a pour objectif de constituer une abondante banque d'exercices de type SCO (Sharable Content Object) autonomes et ré-agencables selon des rythmes et parcours différents à destination de publics débutants de différents cursus.

L'objectif de ce travail est de mutualiser des ressources en s'adaptant à la démarche pédagogique propre à chaque langue.

Ainsi, le projet HELD, en développant une communauté de pratiques pédagogiques innovantes, participera à l'élaboration d'un campus inclusif.

Au niveau national, il renforcera la qualité du dispositif L1 Débutant qui est actuellement l'unique en France pour le Chinois, le Japonais, l'Arabe et le Russe.

Enfin, il favorisera le rayonnement de l'université grâce à la multiplication des mobilités internationales des étudiants.

2. Contexte de stage : le projet Held arabe

L'objet du travail de mon stage a porté sur le projet HELD arabe décrit ci-dessous.. Cela m'a donné l'opportunité de réaliser des missions différentes.

2.1. Structure du projet HELD arabe

Le projet HELD arabe comprend deux parcours :

Parcours 1 : "Structure de la langue"

Le premier parcours vise à renforcer les connaissances grammaticales et les automatismes de la langue par la répétition, et ceci dès les premières phases d'apprentissage.

Il se représente en 12 heures de travail étudiant à intégrer au cours de grammaire-traduction, 24 heures de conception et 6 heures de supervision et maintenance.

Il propose des exercices autocorrectifs d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, des exercices de grammaire destinés à renforcer les automatismes linguistiques, des exercices de traduction grammaticale et des exercices d'apprentissage du système de dérivation et d'approfondissement lexical.

Ces exercices pourront se réaliser sur Moodle, en parcours d'apprentissage en autonomie ou en autonomie guidée.

Parcours 2 : "Compréhension et expression orale et écrite"

Le parcours 2 vise à développer les compétences d'expression orale et écrite pour des apprenants en contexte linguistique allophone. L'objectif est de leur donner la possibilité d'approfondir leurs connaissances linguistiques et de se familiariser avec des aspects culturels et civilisationnels de la langue cible. Il propose des exercices de compréhension orale et écrite sous forme de QCM autocorrectifs à partir de textes écrits et audios.

Pour travailler l'expression écrite et sensibiliser les étudiants à la civilisation, le tuteur supervisera des ateliers de création d'e-books qui sont des dépliants virtuels à thème comme une brochure touristique ou une exposition sur la musique, la danse ou la calligraphie arabe par exemple.

La création de vidéos telles que des spots publicitaires, documentaires, bandes annonces de film, pièces de théâtre d'histoires de la tradition populaire arabe permettront à l'étudiant, sous la supervision de son tuteur qui aura été préalablement formé, de renforcer l'expression orale.

Ce parcours se divise en 24 heures de travail étudiant à intégrer au cours de Pratique de la Langue (PDL) et d'auto-apprentissage, 48 heures de conception, 12 heures de supervision et maintenance et 18 heures de formation enseignante.

Le projet HELD arabe s'adresse à environ 300 étudiants. Une cinquantaine d'entre eux est en L1D (Licence 1 Débutant en LEA Langues Etrangères Appliquées) et 20 étudiants de L1 (Licence 1 en LEA) de l'UFR langues étrangères, environ 130 étudiants de niveau A1 et A2 est au service des langues et apprentissage en autonomie, 20-25 étudiants relèvent de la formation continue et une soixantaine d'étudiants de l'institut d'études politiques (IEP) ayant pris comme LV l'arabe.

2.2. Les missions

Les missions qui m'ont été confiées durant les six mois de stage se concentrent essentiellement sur le premier parcours "structure de la langue". Ces missions sont les suivantes :

1) L'intégration des contenus pédagogiques à la plateforme. Le travail sur ce premier volet repose sur les axes suivants :

A. La recherche de ressources en collaboration avec le tuteur

B. L'intégration de contenus à la plateforme Moodle par les professeurs d'arabe.

Cette mission a pour but de :

- Définir et analyser les contenus à intégrer afin de choisir les activités par rapport aux compétences langagières à travailler et aux points de grammaire à consolider ;

- Faire des propositions d'amélioration et de réflexion sur les activités ;

- Résoudre des problèmes rencontrés au cours de l'intégration. A titre d'exemple, une partie des activités proposées dans Moodle ne sont pas compatibles avec le codage en langue arabe (ex: Activité H5B : marquer les mots).

C. La création de vidéos (tutoriels)

D. La création d'une ergonomie fixe

E. La « formation » du tuteur à la publication des contenus sur la plateforme

2) L'expérimentation et l'analyse des feeds-backs

3) La correction et la révision

Dans le cadre de l'accomplissement de ces missions, j'ai pu bénéficier du suivi et de l'accompagnement de la responsable de l'enseignement de langue arabe au service des langues, Monica BALDA-TILLIER, qui était également ma maître de stage. J'ai également profité des conseils de la responsable du Pôle Ingénierie Formative et Projets, J. A.-S. pour tout ce qui concerne la médiatisation (intégration) du contenu sur Moodle.

Partie 2
-
Cadre théorique

Cette partie comprend deux chapitres. Le premier porte sur la différenciation pédagogique, sa définition, son apparition dans le temps, et la manière avec laquelle s'opère la différenciation. Dans le deuxième chapitre, nous allons évoquer le numérique, sa place dans notre société, son apport pour la différenciation pédagogique, et nous aborderons le modèle de l'intégration du numérique.

Chapitre 3. La différenciation pédagogique

1. *La différenciation pédagogique : définition*

D'après Dominique Lafontaine (2017), l'enseignement a pour objectif de faire apprendre des contenus communs et développer des compétences similaires à des publics d'apprenants différents, par nature ou de par leurs parcours d'apprentissage antérieurs diversifiés. Elle précise que cette diversité entre les apprenants se retrouve dans les écarts entre leurs aptitudes, leurs attitudes, leur motivation, leurs rythmes d'apprentissage. Pour Philippe Perrenoud (Perrenoud, 1995 cité par Fix, 2016), chaque contexte d'apprentissage est perçu différemment selon les spécificités des apprenants. En effet, certains pourraient estimer la tâche trop simple, d'autres n'en percevront que difficilement le sens, ou ne comprendront pas ce qui est attendu d'eux. Afin de gérer cette disparité, il existe des moyens pédagogiques à la disposition de l'enseignant. Ceux-ci sont regroupés sous le terme de différenciation pédagogique. Pour le pédagogue Louis Legrand, cité par Fix (2016, p.1) « la différenciation de la pédagogie consiste en une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics ».

Il n'existe pas de manière figée et unique de différencier mais plutôt différents types de moyens pédagogiques à adapter en fonction de la diversité du profil des apprenants.

En 2017, le comité d'organisation de la conférence (Cnesco)⁴ Conseil national d'évaluation du système scolaire a défini le concept de différenciation pédagogique comme étant le fait de considérer les caractéristiques individuelles des apprenants aussi bien en termes de besoins, que de motivation, de difficultés, de styles d'apprentissage, pour permettre à chacun d'entre eux d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de développer

⁴ Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

au mieux leurs potentialités. Cette prise en considération de la part des acteurs du système éducatif vise à rendre l'enseignement plus performant et éthique.

2. *L'apparition de cette notion*

Dans son ouvrage intitulé *Les différenciations de la pédagogie*, Louis Legrand (1986) rappelle le contexte dans lequel est apparu la notion de différenciation. Avant 1959, les différentes filières d'apprentissage regroupaient les apprenants selon leur classe sociale d'appartenance et leur ambition professionnelle. En 1975, la Réforme Haby apporte "le collège unique pour tous" dans l'intention de créer plus d'égalité sociale et d'égalité des chances. A partir de cette date, l'école sera marquée par différents tournants.

David et Abry (2018) rappellent que la réforme Berthoin de 1959 instaure la scolarité assidue jusqu'à 16 ans ainsi que la carte scolaire des établissements fréquentés en fonction des zones d'habitation. Cette réforme a pour conséquence d'augmenter à la fois les effectifs des classes et leur composition de profils d'élèves de plus en plus différents.

Les écarts entre les apprenants motivés, performants et ceux qui ont plus de difficultés se creusent. Les pédagogues commencent dès lors à réfléchir à la gestion de l'hétérogénéité des grandes classes et à l'orientation des élèves selon les profils pour donner l'accès à la réussite à chacun d'entre eux. A cette époque, on ne parle pas encore de pédagogie différenciée mais l'objectif de progression de chaque élève est un souci majeur pour chaque institution scolaire. En 1975, la loi Haby affiche comme objectif de rendre le processus d'apprentissage des collèges plus égalitaire. Le principe d'instruction unique regroupe les élèves des différentes filières en classes hétérogènes qui suivront les mêmes programmes généralisés. Cette réforme est très controversée dans la mesure où les élèves les plus performants ont été freinés dans le développement de leurs potentialités tandis que les élèves les plus en difficulté n'ont pas été mieux pris en charge. On ne peut nier cependant que cette loi a permis la mise en place de soutiens dans le cadre de séances en groupes restreints sur des temps parascolaires pour les élèves les plus faibles. La notion de pédagogie différenciée proposée par Louis Legrand apparaît en 1970 dans le texte officiel de la circulaire du 19 juillet de la rentrée 1979. Cette dernière propose à l'enseignant de différencier les enfants au sein d'une même classe dans les collèges, en leur apportant du soutien et l'approfondissement des notions. David et Abry (2018) ajoutent que depuis les

années 80, on assiste à une promotion de la pédagogie différenciée de la part de l'éducation nationale. Actuellement, la circulaire n°8 de la rentrée 2015 rappelle que la réussite de tous passe par le fait de considérer les particularités de chaque élève en diversifiant les pratiques pédagogiques par le biais des supports numériques. Cette prise en compte des particularités de chaque élève correspond à la différenciation pédagogique.

D'après Forget (2017), le sens de la différenciation au service des élèves doit être remis au cœur des prescriptions officielles. En effet, il ne s'agit pas de « différencier pour différencier » mais plutôt de gérer pédagogiquement l'hétérogénéité des profils d'élèves.

Burns (1972), mentionné dans l'article de Forget, apporte une définition pratique et pédagogique du principe d'hétérogénéité. D'après lui, chaque élève se différencie par rapport à un autre. Il dresse ainsi cette série de postulats :

“ il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse
il n'y a pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps
il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude
il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière
il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements
il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même profil d'intérêt
il n'y a pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts ”(p. 2).

Enfin, il rejoint Forget (2017) sur le fait que la différenciation pédagogique ne doit pas être envisagée comme un objectif à atteindre mais plutôt comme un moyen pour lutter contre le décrochage scolaire et amener chaque apprenant au maximum de son potentiel. Ces intentions et principes pédagogiques relèvent d'une certaine “éthique philosophique” exprimée par Meirieu (2008) sous le terme de “postulat d'éducabilité”.

3. *Comment différencier ?*

Louis Legrand (Legrand, 1986, cité par Fix, p.5) propose dans son ouvrage différentes approches pour une différenciation et un enseignement efficaces. Il préconise la diversité des approches afin de développer davantage le potentiel des apprenants et de constamment nourrir leur désir d'apprentissage. Il rappelle également que la différenciation ne consiste pas uniquement en la formation de groupes de niveau et de

compétences comme cela a pu se faire au 18^e siècle mais plutôt de se recentrer sur les objectifs d'apprentissage. Le travail en groupe sécurise et facilite ainsi l'échange entre les élèves pour les aider à progresser. Varier l'approche pédagogique en fonction des objectifs visés est aussi très pertinent selon Louis Legrand. Il propose ainsi différents types d'approches qui se mettent au service d'une différenciation pédagogique. Le premier type d'approche est, selon lui, la gestion des effectifs de la classe en groupes simultanément. Cette disposition pédagogique doit permettre aux élèves de bénéficier de temps de réponse à une question suffisamment longs et de supports pédagogiques variés correspondant au style d'apprentissage de chacun. De même, si le professeur choisit de faire travailler les élèves en groupe, une véritable situation problème doit être proposée pour qu'ils ressentent le désir d'apprendre et de chercher. La deuxième approche, quant à elle, se propose de mettre les élèves en ateliers autonomes. Enfin, la troisième approche correspond au travail en groupe. Legrand ajoute que la différenciation pédagogique peut aussi se faire à partir des centres d'intérêt des élèves, en plus des objectifs généraux. Finalement, tout est question d'observation fine des élèves et de leurs besoins.

Legrand précise que l'enseignant doit différencier son enseignement en fixant des objectifs à atteindre par tous les élèves mais mettre en place des situations pédagogiques dans lesquelles les élèves adoptent des stratégies d'apprentissage différentes. Il est aussi important de prendre en compte les spécificités de chaque élève. Il rejoint ainsi la pédagogie de maîtrise de Bloom en 1968, qui s'appuie sur l'idée que tous les élèves sont capables de maîtriser 85 à 90% des enseignements s'ils disposent du temps et des outils nécessaires à leur style d'apprentissage.

Philippe Meirieu (1995) avance, quant à lui, dans son article "Différencier c'est possible et ça peut rapporter gros !", que pour différencier, il est nécessaire d'identifier finement les profils des élèves avec l'aide de tests de niveau de progression. Il est aussi important de comprendre quel positionnement ont les apprenants face au savoir, de quelle manière ils apprennent et quels types de relation ils entretiennent avec les enseignants. Il sera ainsi possible d'établir un « profil psychopédagogique » sur lequel se baser pour créer

des outils pensés. Néanmoins, Meirieu juge cette pédagogie « impossible et dangereuse ». En effet, la connaissance détaillée des élèves n'est possible qu'après avoir été en contact prolongé à l'issue d'un processus d'enseignement. Autrement dit, il faut expérimenter des méthodes de travail avec l'apprenant dans différentes disciplines pour déterminer ses points forts et la méthode qui lui convient le mieux. Il rejoint les idées du pédagogue Alain qui s'oppose à l'idée que l'enseignant peut affirmer connaître avec « certitude » ses élèves sans courir le risque de développer des idées préconçues sur certains d'entre eux. Meirieu propose plutôt de faire des propositions en partenariat avec l'élève, des observations afin de recueillir des informations et prendre des décisions avec prudence, ceci afin que l'élève soit impliqué dans la réflexion et comprenne l'enjeu de l'adaptation des apprentissages à ses besoins. Il ne s'agit pas d'exclure définitivement les méthodes qui n'ont pas fonctionné mais de se poser les bonnes questions afin d'être en mesure de réagencer les pratiques pédagogiques en cas de besoin.

Meirieu (Connac, 2012, p. 21-22) distingue deux types de différenciation : une différenciation successive et une différenciation simultanée. La différenciation successive propose d'alterner différents supports et différentes situations d'apprentissage avec flexibilité tout au long du parcours de l'élève. La différenciation simultanée place les élèves dans différents ateliers avec des groupes de besoins adaptés à leur profil. Ce deuxième type de différenciation demande à l'enseignant un travail de préparation assez important.

Pour Forget (2017), l'enseignant doit effectuer des choix dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. En effet, les pédagogues effectuent de nombreuses propositions diverses et variées mais ils restent en accord sur le fait que la différenciation pédagogique concerne à la fois les contenus, les processus et les productions. Dans la différenciation des contenus, l'enseignant doit anticiper le fait que les élèves ne s'appliquent pas à la même tâche au même moment. Pendant que certains élèves poursuivent l'accomplissement d'une séquence d'apprentissage, d'autres peuvent renforcer des notions non acquises avec l'aide de l'enseignant.

Pour différencier les contenus dans le but de les rendre accessibles à tous, il est nécessaire de varier les supports et outils en proposant des corpus de textes différents, rassemblés autour d'un sujet donné par exemple.

Pour différencier les processus et les méthodes d'accès aux notions et habiletés, l'enseignant peut multiplier les processus d'apprentissage en variant les types de ressources disponibles. Il peut aussi alterner le type d'enseignement, allant du plus ou moins dirigé et guidé requérant la présence assidue du tuteur jusqu'à l'autonomie. Une autre option consiste à varier l'organisation du travail : en individuel, en binôme ou en groupe. Enfin, la différenciation des productions et résultats donne l'opportunité aux apprenants de attester de leur progression en les offrant différents options par exemple laisser le choix en "un compte-rendu écrit et une production orale" permet d'après Forget d'évaluer les élèves en considérant leurs "forces et domaines d'intérêts"(P. 2). Caron (2003) ajoute à la différenciation des contenus, des processus et de la production, la différenciation de la structure. La structure est aussi bien envisagée comme l'agencement des différentes étapes d'une situation d'apprentissage, du lieu, des modalités, des étapes sociales et des supports.

En somme, la différenciation porte sur tous les éléments de la situation d'enseignement-apprentissage. L'enseignant a pour responsabilité d'adapter ces éléments et de proposer la différenciation au groupe-classe en prenant en compte les différentes caractéristiques de ses élèves.

Chapitre 4. Le numérique : un outil pour différencier

1. *Le numérique dans notre société*

Amadiou et Tricot (2014) présentent le numérique dans leur ouvrage *Apprendre avec le numérique* comme une révolution de l'accès à l'information dans notre quotidien puisque nous avons effectivement accès à toutes les informations instantanément. Malod (2017) ajoute que depuis le début du 20^{ème} siècle, le numérique est devenu accessible à tous et s'est largement répandu dans les foyers. Que ce soient “ les ordinateurs, les tablettes, les smartphones et même les montres connectées ”, le numérique représente une opportunité d'ouverture et de possibilités avec très peu de barrières limitantes.

Le numérique se met également au service des enseignements et apprentissages, où il est encore désigné de technologies de l'information et de la communication et de l'enseignement (TICE). D'après Wikipedia, “ les TICE recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement. Elles regroupent un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage”. Le numérique est aujourd'hui un mot courant pour désigner ces outils, tout comme les deux sigles formant l'abréviation TICE/TIC. Tout au long de ce travail, nous utiliserons ces termes de manière indistincte.

2. *L'apport du numérique pour la différenciation pédagogique*

Pour Poyet (2009), les TICE présentent l'avantage d'apporter des outils et des solutions pour gérer les différentes contraintes de la différenciation des enseignements. En premier lieu, elles permettent de contrecarrer les contraintes géographiques et temporelles exigées par une présence en cours, à un moment précis pendant le temps scolaire. Grâce au numérique, les enseignants peuvent s'adapter aux spécificités de chaque apprenant sans développer un long et fastidieux travail de suradaptation contraignante à chaque profil. De nombreuses recherches et rapports vantent les atouts du numérique, comme l'*ICT Impact Report* (2006), mentionné par Poyet. Selon ce rapport, les TICE favorisent une plus grande différenciation puisqu'elles s'adaptent au travail des élèves, à leurs différents styles

d'apprentissage tout en prenant en compte aussi bien les besoins de ceux qui ont des facilités d'apprentissage que ceux ayant plus de difficultés. Ce rapport ajoute que les TICE influent positivement sur “ les comportements, la motivation, la communication et la construction des habiletés cognitives chez les apprenants ”. Chouinard *et al.* (1998) soulignent, eux aussi, les atouts des TICE mentionnés par Poyet (2009). En effet, c'est suite à des expériences qui s'étalent sur dix années d'utilisation des TICE dans le réseau scolaire québécois par des élèves en difficulté que les auteurs précisent que ces dernières, en plus de favoriser un enseignement différencié et adapté à chaque élève, représentent aussi un moyen d'évaluation, d'auto-apprentissage et de développement de la créativité très pertinent. Elles stimulent la motivation des élèves en difficulté et donnent des moyens aménagés de communication et d'apprentissage aux élèves handicapés.

Les TICE apportent à l'apprenant mais aussi à l'enseignant, comme cela est expliqué dans le rapport du E-learning *Nordic* (2006) (Molad, 2017). 1258 professeurs ont été questionnés sur l'impact des TICE dans les écoles de pays nordiques et 59% d'entre eux déclarent être d'accord voire parfaitement d'accord pour dire que les TICE favorisent des opportunités de différenciation très enrichissantes. D'autre part, 26% des enseignants sont d'accord voire parfaitement d'accord sur le gain de temps qu'apportent les TICE dans la différenciation alors que 38% ne sont ni en accord ni en désaccord. L'exemple de l'environnement numérique de travail (ENT) de l'établissement de région nordique est un exemple pertinent puisque sa fonction QCM permet de réaliser simplement des activités en fonction des besoins de l'élève. Celui-ci complète un questionnaire pré-rempli à publier sur l'ENT. Le numérique représente, dans ce cas, un précieux gain de temps parce qu'il permet de différencier aisément avec un feedback plus systématique et immédiat. En effet, grâce à ces QCM, l'exemple donné par l'auteur, les élèves bénéficient immédiatement de la correction avec, en plus, une note explicative. L'enseignant peut surveiller et commenter instantanément le travail des élèves réalisé sur les ordinateurs reliés au réseau de l'institution. Le feedback régulier et direct est un facteur essentiel de progression des élèves et il permet au professeur de suivre plus méticuleusement cette progression afin de toujours proposer des apprentissages individualisés dans des classes hétérogènes.

David et Abry (2018) vantent et préconisent, elles aussi, l'utilisation des TICE dans des classes hétérogènes. Elles rappellent l'avantage des TICE pour l'enseignant qui gagne beaucoup de temps dans la préparation de ses cours grâce aux outils automatiques d'auto-correction accessibles sur Internet et à la diversité des ressources disponibles pour satisfaire tous les niveaux. Le temps gagné dans la préparation de ces cours pourra être réinvesti dans des activités d'anticipation pour enrichir le temps didactique et en faciliter sa gestion. Elles ajoutent que, grâce à la flexibilité d'utilisation des TICE, les apprenants peuvent travailler à leur rythme tout en développant leur autonomie et en prenant plus de recul sur leurs apprentissages grâce aux corrections systématiques. En étant plus impliqué dans le processus d'apprentissage, l'apprenant devient plus actif et peut ainsi développer sa créativité.

Les recherches mentionnées ci-dessus nous prouvent que le recours aux TICE se révèle être un facteur de réussite dans la mise en place de la différenciation des enseignements et que ses impacts positifs ont un effet sur l'apprenant et l'enseignant.

3. Modèle d'intégration du numérique

Romero et Laferrière (Romero, 2015) ont établi une échelle avec cinq niveaux d'utilisation pédagogique des TIC.

Les deux premiers niveaux comprennent la consommation passive et la consommation interactive des TICE. On dit que l'apprenant consomme passivement puisqu'il écoute ou lit les ressources numériques sans intervention active de sa part. Dans l'utilisation interactive, l'apprenant lit un contenu puis réalise en interaction des exercices sur des plateformes d'apprentissage connues. Le troisième niveau propose à l'apprenant la création de supports : textes, images ou vidéos en prolongement d'une séquence d'apprentissage, à réaliser en groupe ou en individuel.

De la création collaborative de savoirs et de supports est développée dans les deux derniers niveaux. Pour cela, les apprenants doivent créer des productions en récoltant des

ressources sur Internet de manière collaborative. Le cinquième niveau fixe comme objectif de mettre en commun les compétences de chaque apprenant au service de la résolution d'un problème commun au groupe classe sur un thème donné. Ce type de tâche collaborative renforce le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage. Dans ce cadre, un forum et des interfaces de communication audio-visuelles sont mis à disposition des élèves pour collaborer.

D'après Romero (2015), l'enseignant joue un rôle primordial dans l'adaptation des TICE à la classe. Dans les deux premiers niveaux, particulièrement le premier, le rôle de l'enseignant s'inscrit dans une démarche pédagogique traditionnelle à travers laquelle il apporte un support pédagogique, par le biais du numérique, à l'élève qui n'a pas encore un rôle actif dans son apprentissage. Ce n'est qu'au troisième niveau que l'élève devient acteur et co-créateur au sein d'un groupe d'apprentissage et ce, avec l'appui du numérique.

Nos propositions d'activités dans le nouveau parcours se situent entre les deux premiers niveaux, c'est-à-dire entre la consommation passive dans laquelle l'apprenant est amené à visualiser des ressources numérique (vidéos, audios, texte) et la consommation interactive à travers la réalisation d'activités sur la plateforme Moodle.

Partie 3
-
Démarche d'investigation

Chapitre 5. Le recueil de données

Dans cette partie, nous allons présenter notre travail lié au recueil des données(chapitre 5). Tout d'abord, nous rappellerons le contexte et la problématique. Puis, nous nous intéresserons à la méthodologie utilisée pour effectuer ce recueil. Enfin, nous procéderons de manière détaillée à la synthèse et à l'analyse des résultats(chapitre 6).

1. *Rappel du contexte et de la problématique*

Avant la présentation de l'outil du recueil de données, nous rappellerons notre problématique portant sur la mise en place d'une stratégie de différenciation pédagogique dans le parcours d'apprentissage d'arabe, intitulé "structure de la langue" dans le cadre du projet HELD arabe. La problématique est donc la suivante : dans quelle mesure le recours au numérique peut-il permettre la mise en place d'une stratégie de différenciation pédagogique dans un parcours d'apprentissage d'arabe en ligne à destination d'apprenants débutants?

Nous rappellerons par ailleurs que le projet HELD arabe (Hybridation d'Enseignement en Langues Débutées) est mené par l'UFR langues étrangères dans le cadre du projet Idex et que notre travail concerne spécifiquement le premier parcours de ce projet qui s'intitule "structure de la langue". Ce parcours vise à renforcer les connaissances grammaticales et les automatismes de la langue par la répétition. Il propose des exercices autocorrectifs d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, des exercices de grammaire destinés à renforcer les automatismes linguistiques, des exercices de traduction grammaticale et des exercices d'apprentissage du système de dérivation et d'approfondissement lexical. Ces exercices pourront se réaliser sur Moodle selon le parcours d'apprentissage en autonomie ou en autonomie guidée. Ce parcours s'adresse à des étudiants de L1D (Licence 1 Débutant en LEA Langues Etrangères Appliquées) et des étudiants de L1 (Licence 1 en LEA) de l'UFR langues étrangères, des étudiants de niveau A1 et A2 est au service des langues et apprentissage en autonomie, des étudiants relèvent de la formation continue et des étudiants de l'institut d'études politiques (IEP) ayant pris comme LV l'arabe .

Le présent mémoire a pour but de répondre à la problématique en lien avec la première mission qui nous a été confiée, à savoir l'intégration de contenus pédagogiques à la plateforme. La réalisation de cette mission s'est déroulée en plusieurs phases. Nous avons débuté par l'analyse des activités déjà établies (fiche des exercices) pour améliorer les propositions en termes de compétences langagières et de points de grammaire ; ensuite, nous avons cherché et créé des ressources nouvelles, notamment les capsules vidéos ; puis, nous avons clôturé notre travail par l'intégration de contenus sur la plateforme.

Afin de répondre efficacement à notre problématique, nous nous sommes concentrés sur les deux questionnements suivants :

- Comment le recours au numérique permet-il de concevoir un parcours d'arabe en ligne prenant en compte les différents besoins des apprenants en langue arabe?

- Comment l'enseignant d'arabe peut-il s'appuyer sur le parcours afin de favoriser un enseignement différencié à ses élèves?

2. Méthodologie du recueil de données

Le recueil des données a été effectué au moyen d'un questionnaire en ligne adressé aux étudiants de L1 débutants (L0), et aux étudiants de niveau A1 du service des langues ayant exprimé leur intention de continuer en niveau A2 pour l'année 2019-2020.

Pour ce faire, nous nous sommes aussi basés sur une analyse des activités à intégrer sur la plateforme Moodle. Ces activités ont été réalisées par M. Mazbouh, enseignant de langue arabe à l'UFR LE et au service des langues.

Nous présenterons dans les sections suivantes chaque méthode de recueil de données en les mettant en perspective avec la problématique afin de les justifier.

2.1. Le questionnaire

Nous avons adressé aux étudiants un questionnaire (voir annexe 1) en ligne, créé avec l'outil Google forms. Une partie des étudiants en question sont des apprenants en langue arabe pour la session 2018-2019. 11 d'entre eux (étudiants en LEA) sont débutants (L0) et seront des futurs étudiants en L1 à la rentrée prochaine. 18 étudiants en cours de

langue arabe niveau A1, qui seront en niveau A2 l'année prochaine, ont également répondu au questionnaire en ligne.

L'échantillon mentionné ci-dessus ne représente pas le public cible dans sa globalité. En effet, il ne comprend pas les futurs étudiants qui seront inscrits l'année prochaine et que nous n'avons, par conséquent, pas encore pu interroger.

Nous avons estimé qu'il était pertinent de questionner les étudiants disposant déjà d'une expérience dans l'apprentissage de la langue arabe. En effet, nous avons privilégié le diagnostic de ces profils plutôt que celui d'étudiants complètement novices, et ceci afin de mieux identifier leurs besoins après une année d'apprentissage. Ce public d'adultes présente l'avantage, par rapport à de plus jeunes apprenants dans des contextes scolaires par exemple, de pouvoir identifier leurs besoins et donner des informations sur leurs apprentissages.

En nous basant sur la définition⁵ de la différenciation pédagogique donnée par le comité d'organisation de la conférence CNESCO (2017), nous avons pu cibler les questions à poser aux apprenants. En effet, celles-ci ont pour but de déterminer et d'identifier les caractéristiques et les profils des apprenants afin de nous guider dans l'élaboration de propositions qui soient le mieux adaptées à leurs besoins. Nous nous sommes ainsi intéressés à leurs connaissances antérieures de la langue arabe avant de commencer les cours, à leur intérêt et motivation, leurs difficultés, les stratégies mises en place pour y remédier, leurs besoins après une année de cours d'arabe, leurs avis sur les cours et l'utilisation du numérique.

Le questionnaire comporte des questions fermées, pour lesquelles nous avons fourni un choix de réponses. Ces questions sont de nature qualitative dichotomie, cela signifie qu'elles ne permettent qu'une réponse parmi deux propositions, à réponses

⁵ CNESCO a défini le concept de différenciation pédagogique comme étant le fait de considérer les caractéristiques individuelles des apprenants aussi bien en termes de besoins, que de motivation, de difficultés, de styles d'apprentissage, pour permettre à chacun d'entre eux d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de développer au mieux leurs potentialités. Cette prise en considération de la part des acteurs du système éducatif vise à rendre l'enseignement plus performant et éthique.

multiples et à réponses uniques. Le questionnaire comprend également des questions ouvertes, auxquelles l'enquêté répond librement⁶.

2.2. Analyse des activités à intégrer

Le recours à l'analyse des activités déjà établies (voir annexe 2) par l'enseignant de langue arabe a pour objectif de mieux comprendre les typologies d'activités à intégrer et dans quelle mesure leur intégration à la plateforme est possible. De plus, via l'analyse, nous avons voulu identifier les manques dans les notions, repérer les idées pertinentes à conserver et les éléments à ajouter, en vue de la mise en place de propositions qui s'adaptent aux différents besoins des apprenants.

Dans la partie suivante, nous procéderons à la synthèse et à l'analyse de données recueillies par le biais du questionnaire.

⁶ Les types de questions d'une enquête par questionnaire. Consulté 20 août 2019, à l'adresse <https://www.soft-concept.com/surveymag/types-de-questions-enquete-par-questionnaire.html>

Chapitre 6. Synthèse et analyse des résultats

1. Résultats du questionnaire

Comme il a été évoqué précédemment, nous avons adressé un questionnaire en ligne à une partie du public cible composée de 29 étudiants en langue arabe pour l'année 2018-2019. Les thématiques du questionnaire portaient sur leurs connaissances et pratiques antérieures de la langue arabe, leur intérêt et motivation, leurs difficultés, leurs stratégies d'apprentissage ainsi que leurs besoins. L'objectif de ce questionnaire était de cerner les différents profils afin d'adapter les propositions dans le parcours en termes de besoins et difficultés. Nous en présentons dans la présente sous-partie les résultats et nous analyserons les éléments qui se rapportent à notre problématique.

Les étudiants

Sur 29 étudiants, nous avons obtenu 23 réponses avec 9 participants de sexe masculin et 14 de sexe féminin. 16 d'entre eux avaient étudié l'arabe en niveau A1 dans le cadre des cours proposés au service des langues. Il s'agit d'étudiants de différents parcours tels que LEA anglais/allemand, droit, histoire, informatique, info-communication, sciences politiques, LLCER anglais et sociologie. Les sept autres étudiants ayant répondu sont des étudiants de LEA L1D (L0) actuellement, soit des futurs étudiants de L1.

Connaissance et pratique de l'arabe antérieures au cours suivi

La connaissance antérieure de la langue arabe diffère d'un étudiant à l'autre. Deux étudiants déclarent l'arabe en tant que langue maternelle et pour 6 d'entre eux, l'arabe est la langue maternelle de l'un de leurs deux parents. Ces 6 étudiants pratiquent l'arabe dialectal avec leur entourage et sont exposés à cette langue par le biais des programmes télévisés. Ils sont immergés dans des situations où l'on pratique davantage la compréhension et l'expression orale. Parmi eux, il y en a un qui pratique également l'expression écrite tandis que deux autres sont exposés à des situations de compréhension écrite. 9 étudiants déclarent avoir des connaissances en langue arabe grâce aux voyages et séjours qu'ils ont pu réaliser dans des pays tels que la Syrie, le Liban, l'Algérie, le Maroc, l'Égypte. D'autres étudiants ont développé leurs connaissances en langue arabe durant leur

curus scolaire en collège et lycée ou à l'université. Certains ont aussi eu recours à des cours particuliers, des cours en ligne ou des séjours linguistiques en pays arabophones. 10 étudiants n'avaient jamais étudié l'arabe auparavant.

Les situations décrites ci-dessus témoignent d'une véritable hétérogénéité de niveaux entre les étudiants et permettent de comprendre pourquoi certains sont plus à l'aise en classe que d'autres.

Leur intérêt relatif à l'apprentissage de la langue arabe

La plupart des étudiants manifeste l'envie d'apprendre l'arabe parce qu'ils aiment et sont intéressés par cette langue qu'ils qualifient de riche et belle. D'autres visent l'amélioration de leurs connaissances préalables pour échanger avec leurs parents ou comprendre les paroles de chansons et programmes télévisés arabes. Certains manifestent une vive curiosité vis-à-vis de la culture arabe et d'autres un fort intérêt pour les voyages et le développement de leur parcours académique. Ces éléments sont exprimés dans les réponses suivantes. "J'ai choisi d'apprendre la langue arabe car mon master est orienté sur le continent africain et notamment l'Afrique du nord et de l'ouest." "J'ai choisi d'apprendre l'arabe parce que j'ai un grand intérêt à en apprendre davantage sur les pays arabes, à y voyager et à rejoindre les études de journalisme avec des questions arabes, en particulier la Palestine".

D'autres étudiants considèrent l'apprentissage de la langue arabe comme une ouverture vers des opportunités professionnelles intéressantes : "Cela me servira éventuellement dans mon avenir professionnel puisque je souhaite travailler au Moyen-Orient".

Ces réponses traduisent les différences d'intérêt et de motivation dans l'apprentissage de l'arabe. Elles influent fortement sur le degré d'implication des étudiants concernés durant les cours. Nous remarquons que la plupart des étudiants manifeste un intérêt personnel en lien avec l'amour de cette langue, le désir de voyager, d'étudier ou de travailler dans un pays arabe.

Les difficultés des étudiants

Nous avons identifié les différentes difficultés rencontrées par les étudiants en analysant plusieurs réponses du questionnaire.

La principale difficulté mentionnée par les apprenants demeure la prononciation des mots sans les voyelles brèves : “Lecture : nous n’avons pas les accents”, “Sans les voyelles brèves, je n'arrive pas à lire sauf si je connais le mot”, “La lecture à cause du fait qu'il n'y ait pas d'accent de la prononciation correcte est compliquée”. En effet, les voyelles brèves aident les apprenants à vocaliser le mot et à le prononcer correctement. Toutefois, le fait de ne pas les ajouter a comme objectif pédagogique d’habituer les apprenants à prononcer les mots sans voyelles brèves et à faire en sorte qu'ils ne soient pas déstabilisés si celles-ci ne sont pas présentes. En classe il y a l’enseignant qui prononce en vocalisant les mots et qui corrige la prononciation des étudiants, cela nous amène à réfléchir aux solutions qu’on peut proposer aux apprenants sur ce point.

Les étudiants expriment deux autres difficultés majeures : le manque de vocabulaire et un accès à la compréhension orale compliqué. Le premier peut s’expliquer par les contraintes de temps de cours. “ La compréhension et l'expression orale à cause du fait que je n'ai pas énormément de vocabulaire”. Au niveau de la compréhension orale, un étudiant explique ceci : “lorsque des audios étaient écoutés en classe, j'ai souvent trouvé la compréhension difficile de par la rapidité des dialogues et le manque de vocabulaire”, “Même si les vidéos de compréhension orale sont courtes et lentes, j'ai du mal à comprendre toutes les phrases. N'ayant pas assez de vocabulaire, il est aussi difficile de s'exprimer à l'oral.” Ces réponses nous indiquent que pour certains étudiants, un exercice de compréhension orale peut être difficile en raison du manque de vocabulaire ou de la contrainte de temps donné pour réaliser ce type d’activité. La difficulté en expression orale peut être liée à une limite personnelle de l’étudiant : “Je suis une personne qui a du mal à prendre la parole à l'oral”.

La distinction auditive peut aussi expliquer certaines difficultés, un étudiant s’exprime en ces termes : “ oral et distinction, “oreille (et cerveau) non entraîné à distinguer certains sons, ainsi que la différence de rythme entre voyelle courte et longue : et même les sons distingués, la mémoire ne les retient pas”. Multiplier les activités afin

d'affiner la distinction auditive de l'étudiant est une solution envisageable pour remédier à cette difficulté.

Plusieurs étudiants ont exprimé leurs lacunes en grammaire. Un étudiant trouve "le rythme rapide en classe". Un autre ajoute que "(...) ce sont des règles différentes, par exemple le pluriel interne à l'altération des voyelles. Les règles du féminin et du masculin pour les chiffres, les adjectifs, me font faire des confusions". Nous remarquons ainsi que pour certains étudiants, le rythme est trop rapide en classe, ils n'arrivent pas à suivre.

Certains ont reconnu avoir plus de difficultés en dehors du contexte de la classe, en l'absence du professeur. Ils expliquent que "Les fautes de grammaire et d'orthographe sont vite arrivées lorsque le/la professeur n'est plus là", "C'est plus difficile quand il n'y a pas l'aide du professeur", "Difficile de voir les erreurs de prononciation lorsqu'on est seul". A travers ces réponses, nous remarquons que la présence d'un professeur rassure les apprenants ; surtout lorsqu'il joue un rôle de correcteur, en particulier des fautes de prononciation.

Enfin, l'analyse des difficultés exprimées par les apprenants nous permettra de mieux cibler leurs besoins et de réfléchir aux moyens d'y remédier.

Les besoins des étudiants

Les besoins des apprenants sont identifiables dans certaines réponses du questionnaire. La plupart des étudiants a exposé ses besoins, en reconnaissant qu'ils pouvaient être liés à des notions vues en cours mais encore non entièrement maîtrisées. Certains d'entre eux estiment que celles-ci se situent au niveau grammatical : il s'agit des adjectifs, du pluriel, des pronoms interrogatifs, du discours indirect, des conjugaisons, des pronoms et des annexions⁷. Pour d'autres, le besoin est situé au niveau de la lecture et de l'apprentissage du vocabulaire. En lecture, des étudiants ont exprimé leur souhait de voir ajoutées les voyelles brèves : "Je pense qu'ajouter les voyelles brèves pour la lecture au niveau débutant serait pertinent pour nous permettre de retravailler chez nous, de faire un

⁷ L'annexion en arabe s'agit de la juxtaposition de deux noms, le deuxième complétant le premier.

peu plus de compréhension/expression orale serait intéressant”. Certains demandent à avoir accès à des leçons récapitulatives et des exercices d'entraînement à faire à la maison.

D'autres souhaiteraient avoir plus d'exercices de conjugaison, de lecture et de compréhension orale et d'autres préféreraient davantage d'explications en grammaire : “La grammaire dans la mesure où elle est étayée par des explications”. D'autres sont intéressés par l'aspect ludique des jeux et plus particulièrement des jeux de chiffres et de lettres. Les étudiants ont des attentes différentes sur les modalités du travail. En effet, certains préfèrent travailler seuls tandis que d'autres préfèrent travailler en binôme ou en groupe classe : “Les jeux et les activités faites par toute la classe étaient intéressantes”, “Jeux pédagogiques, activités à deux”, “Conjugaison des verbes, travail individuel plutôt qu'en groupe.”

Les réponses des apprenants concernant leurs besoins nous permettront de vérifier ce qui manque aux activités existantes, ceci afin de rechercher et concevoir des ressources liées aux notions manquantes.

Les stratégies d'apprentissage des étudiants

L'analyse des stratégies d'apprentissage des étudiants doit nous permettre de proposer des aides pour les optimiser. La majorité des étudiants révise les cours et refait les exercices réalisés en classe à la maison. D'autres regardent des vidéos sur youtube ou lisent des leçons sur internet. Les réponses suivantes illustrent bien cette tendance : “Je revois ce qu'on a fait en cours et je m'entraîne à prononcer correctement les mots à l'oral et j'apprends également l'orthographe de ces mots”. Le nouveau parcours intègre des activités dont le contenu est celui que le professeur dispense en présentiel. Les étudiants pourront ainsi réviser les cours via ce parcours. Mais nous allons essayer de développer des aides à l'appui de ces exercices.

Les étudiants et Moodle

Étant donné l'intégration des activités à la plateforme Moodle, nous nous sommes penchés sur son utilisation auprès des étudiants afin de repérer les outils et aides techniques à mettre en place. La plupart d'entre eux utilise Moodle et est tout à fait/plutôt à l'aise avec la plateforme tandis que 7 étudiants ne l'utilisent pas du tout. Deux d'entre eux ont exprimé leurs difficultés à comprendre le fonctionnement de la plateforme. Certains l'ont utilisée pour accéder aux activités proposées en ligne pour le niveau A1 arabe. D'autres ont donné des réponses que nous avons jugées utiles pour le nouveau parcours : “ Les réponses doivent être exactes au point près ou sinon la réponse n'est pas prise en compte”, “La police des lettres arabes devrait rester supérieure ou égale à 14 (et non 12). En tant que débutant, sur un écran de qualité standard, la lisibilité me demande un effort supplémentaire, inutile à mon stade”.

Pour conclure, malgré la taille réduite de notre échantillon par rapport à la taille du public cible s'il avait été pris dans son intégralité, nous trouvons qu'une tendance se dégage dans la plupart des réponses. Celle-ci nous a permis d'avancer dans notre réflexion relative à la conception du nouveau parcours.

2. *Analyse des activités à intégrer*

Les activités établies par M. Mazbough font partie intégrante des supports qu'il utilise lorsqu'il dispense ses cours à l'université. Celles-ci concernent principalement les différents points de grammaire en arabe, avec quelques notions de lecture et d'écriture.

Les points de grammaire développés dans les activités abordent l'inaccompli et l'accompli, les verbes augmentés, l'interrogatif, le style direct et indirect, la combinaison nominale, le masculin/féminin, la négation des verbes. Ces activités sont très variées et reposent sur différentes tâches comme :

- Remplacer des mots soulignés par d'autres mots (pronoms)
- Compléter la question avec l'interrogatif ou trouver la réponse à chaque question posée
- Entourer les propositions qui conviennent
- Traduire...

Et beaucoup d'autres activités encore (voir annexe 2).

En ce qui concerne la lecture, il y a des activités de discrimination auditive, des activités de vocalisation, et des activités de repérage de mots entendus, de mots étrangers et enfin de lecture de mots. Les activités d'écriture consistent par exemple à attacher ou détacher des lettres en arabe, l'ordre des mots sur la base d'une activité intitulée "l'escalier de mot" (voir annexe 3).

Concernant le vocabulaire, il y a une activité relative à l'apprentissage des termes de la nourriture en arabe. De plus, il y a une grande quantité d'exercices de traduction (de l'arabe au français et du français vers l'arabe) visant à développer globalement son vocabulaire dans la langue.

La plupart des activités prend la forme de réponses écrites qui requièrent, de la part de l'apprenant, une rédaction en arabe.

Les consignes sont formulées de différentes façons. Par exemple, dans certaines activités, elles sont formulées à l'aide d'un verbe d'action comme traduire, entourer, compléter. Dans d'autres, elles sont assez longues. Nous avons remarqué que cela dépend du type d'activité ; certaines nécessitent une explication plus détaillée . Pour d'autres, la consigne ne comporte pas de verbe : à titre d'exemple "Du passé au présent" (annexe 4). D'après l'enseignant d'arabe, ces exercices se font en classe et ce dernier intervient en cas de non compréhension de la consigne. Cela nous a obligés à revoir les consignes afin de les rendre plus claires pour l'apprenant, surtout lorsqu'il s'agit pour eux de travailler en autonomie.

Certains exercices sont fournis avec des aides et des repères (annexe 5). Par exemple pour les traductions, il y a toujours un mot ou deux traduit(s) dans la phrase à traduire. Ou dans le cas des activités liées aux verbes augmentés, il y a toujours un exemple sur lequel l'apprenant peut se baser pour trouver la réponse.

En somme, après cette analyse, nous avons pu repérer les manques et compléter le parcours pour répondre aux attentes des apprenants. Nous avons ajouté les points de grammaire manquants tel que les adjectifs, les prépositions, le pluriel, l'impératif, le futur, l'annexion, l'adjectif de relation, les démonstratifs.

Après une discussion avec mon tuteur, Mme Balda-Tillier, nous avons déterminé les ressources à créer, notamment l'alphabet arabe ainsi que le vocabulaire à travailler pour

le niveau débutant, comme les jours de la semaine, les mois, l'heure en arabe, les chiffres et les saisons. Nous avons aussi gardé ce qui existe déjà (la nourriture) et nous avons conçu des capsules vidéos pour l'explication de l'alphabet arabe et des différents points de grammaire.

Nous avons proposé de nouvelles activités de discrimination auditive tout en conservant celles qui existaient déjà.

Nous avons également porté notre attention sur les activités qui exigent une rédaction des réponses et nous avons vu dans quelle mesure nous pouvons les conserver. Nous avons retravaillé les consignes afin d'unifier leur formulation et de les adapter aux exercices proposés sur la plateforme.

Nous avons gardé les aides et repères fournis dans certaines d'entre elles, et nous en avons créé pour celles qui n'en contenaient pas, notamment pour différents points de grammaire et ce, toujours en prenant en compte les besoins des étudiants exprimés dans le questionnaire.

En outre, tous les mots utilisés dans les activités sont rédigés sans voyelles brèves, ce qui nous a portés à réfléchir à une solution concernant ce point qui s'apparente à une difficulté pour la plupart des étudiants.

Dans la partie suivante, nous nous attacherons à expliquer et décrire le parcours que nous avons élaboré à l'issue du recueil de données.

Partie 4

-

Le parcours HELD arabe “structure de la langue”

Dans cette partie, nous allons nous intéresser au parcours que nous avons conçu. Et nous allons tenter de répondre aux deux questions que nous avons posées. Cela passe par la mise en exergue des propositions élaborées en vue de développer la différenciation pédagogique. Tout d'abord, nous présenterons la structure de ce parcours, les différents choix liés à la création des activités, puis nous synthétiserons les propositions selon le profil des étudiants questionnés. Enfin, nous mettrons en lumière l'apport du parcours conçu aux enseignants d'arabe.

Chapitre 7. Structure de parcours

1. *Organisation de parcours*

Le parcours HELD arabe “structure de la langue” que nous avons créé a pour objectif de renforcer les connaissances grammaticales et les automatismes de la langue en proposant des exercices autocorrectifs d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, des exercices de grammaire destinés à renforcer les automatismes linguistiques, des exercices de traduction grammaticale et des exercices d'apprentissage du système de dérivation et d'approfondissement lexical.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le parcours est créé sur Moodle “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, une plateforme d'apprentissage en ligne libre. Celle-ci permet la création de cours à l'aide d'outils intégrés (ressources et activités) à l'usage des formateurs. De plus, elle leur offre la possibilité d'organiser des cours sous forme de filières (catégories et sous-catégories, cohortes...), ce qui rend également possible la mise en place de dispositifs complets d'enseignement avec des caractéristiques qui leur sont propres. Outre la création d'un environnement d'apprentissage en ligne, Moodle propose de nombreux outils d'interactions pour pédagogues et formateurs⁸.

Le parcours vise le développement de la différenciation pédagogique. Ainsi, dans le cadre de notre réflexion sur sa conception, nous avons essayé de proposer un environnement de parcours structuré, clair et accessible à tous. Le parcours est divisé en 13 sections (annexe 6); les deux premières concernent la lecture et l'écriture, il y a également

⁸ Moodle. (2019). Dans *Wikipédia*. Consulté à l'adresse <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Moodle&oldid=161679532>

une section de vocabulaire. Les sections restantes comportent un ensemble de points de grammaire. Toutes les trois ou quatre sections, il y a une section de révision. Certaines sont indépendantes les unes des autres, cela signifie qu'aucun prérequis n'est attendu comme pour les deux premières sections "lecture et écriture". Certaines d'entre elles nécessitent la connaissance de différents points de grammaire afin, pour l'apprenant, d'être en capacité de réaliser les activités. Par exemple, pour les activités de la section "outils de base" - partie 2, l'apprenant doit préalablement connaître les différents points de grammaire de la section "outils de base"- partie 1. Cependant, toutes les activités proposées dans l'ensemble du parcours sont libres d'accès, sans restrictions particulières, aux étudiants inscrits. Durant le stage, nous avons été en capacité de finaliser 6 sections et nous allons poursuivre notre travail à partir du mois de septembre. Nous aborderons par la suite les propositions que nous comptons mettre en œuvre dès la rentrée 2019-2020.

2. *Structure d'une section*

Une fois l'apprenant connecté au cours, il accède directement à la page d'accueil qui comporte :

- une image ainsi que les sections sous forme d'icônes,
- un document de présentation du parcours et de ses objectifs,
- un document d'explications techniques sur l'utilisation de la plateforme.

En cliquant sur une section, l'apprenant entre dans la page de celle-ci (annexe 7). Il y trouve son titre et les objectifs finaux à atteindre. La section comporte plusieurs points de grammaire, chaque thème est présenté à l'aide de l'outil "étiquette" dans lequel le titre de règle est indiqué puis, en-dessous, l'ensemble des activités qui le concernent. Nous avons fait ce choix pour que l'apprenant trouve facilement le point de grammaire à partir de son nom. Les activités sont déclinées en exercices numérotés. Chaque point de grammaire se compose d'au moins quatre activités. Les sections nommées "Révisions" proposent des exercices sur des points de grammaires déjà vus, ceci ayant pour but de se préparer à l'évaluation intitulée "test" intervenant en fin de chacune d'entre elles.

Chapitre 8. La création des activités

1. Les outils

Comme nous l'avons déjà mentionné (cf. Organisation de parcours), Moodle propose une large gamme de ressources et activités. Pour la création des exercices de chaque point de grammaire, nous avons fait le choix d'utiliser le plugin H5P intégré sur Moodle, composé d'un ensemble de bibliothèques Javascript qui permet la création de différents types de contenu interactif. Malgré la présence dans ce plug-in H5P de nombreuses activités redondantes avec les ressources de Moodle, nous l'avons choisi car il est plus flexible que les outils de la plateforme. Il permet de présenter et d'organiser l'activité à notre convenance, en particulier grâce à l'activité "course présentation".

Concernant les évaluations, nous avons choisi l'outil "test" de Moodle, qui permet de concevoir des questionnaires avec une large gamme de questions. Et l'enseignant peut aussi le paramétrer.

D'autres activités que nous avons intégrées sur Moodle ont été créées avec l'outil Genially, un outil d'auteur en ligne, qui permet de réaliser des ressources interactives sous forme d'images, de posters, de cartes ou même de mini sites⁹. Les activités conçues avec cet outil sont les cartes interactives qui aident l'apprenant à découvrir et maîtriser les différents concepts avant de passer aux exercices. A titre d'exemple, dans la partie concernant "l'adjectif de relation", nous avons créé une carte interactive du monde arabe pour qu'il connaisse et repère les différents pays arabes, une donnée dont il se servira dans les exercices suivants (annexe 8)

Enfin, les capsules vidéos ont été créées avec le logiciel Camtasia, un logiciel de capture d'écran et de montage vidéo. Notre tuteur de stage a trouvé nécessaire de capturer la manière avec laquelle on écrit les lettres arabes à la main. Cela a nécessité l'utilisation d'une tablette tactile et d'un stylet.

2. Le choix des types d'activités

Précédemment, nous avons mentionné le fait qu'un grand nombre d'activités à intégrer nécessitait des réponses écrites de la part de l'apprenant. Toutefois, nous avons dû

⁹ Genially. Consulté 26 août 2019, à l'adresse: <http://sydologie.com/outils/genially/>

modifier notre sélection de ces activités, en raison de certaines contraintes et dans un souci de diversification.

La première de ces contraintes est le clavier arabe. Il nous a fallu ajouter un lien vers un site de clavier arabe afin que l'apprenant puisse écrire la réponse et la copier-coller dans la question. Ainsi, afin d'éviter ce processus que nous avons estimé compliqué et perturbant pour l'apprenant, nous avons décidé de diminuer le nombre d'exercices demandant une réponse écrite. Une autre contrainte concerne l'activité "compléter les blancs" dans H5P. En effet, les réponses en arabe ne sont pas toujours vérifiées conformément aux paramètres d'activités que nous avons déterminés. Toutes les réponses qui se composent de plusieurs mots sont considérées comme fausses ; en revanche, quand une réponse se compose d'un seul mot, elle est vérifiée selon ce que nous avons paramétré. Pour cette raison, nous avons utilisé l'activité de "compléter les blanc" dans les exercices qui ne nécessitent qu'un seul mot comme réponse (annexe 9).

Aussi, nous avons pensé que les activités demandant à l'apprenant d'entourer les bonnes réponses dans un texte pouvaient être désignées sur la plateforme "cliquer sur les mots", mais là aussi les réponses sont toujours considérées comme fausses. Par conséquent, nous l'avons remplacée par un "single choice set"¹⁰(annexe 10).

Concernant les exercices de traduction, notre choix a été guidé par l'élément de la pluralité des réponses. Il nous a ainsi fallu penser à toutes celles qui sont possibles. Pour cela, nous avons opté pour les activités de type "Case à cocher, déposer-glisser, vrai/faux"(annexe 11).

Nous avons été obligés d'ignorer l'activité "dialog card"¹¹, en raison de la police des textes écrits en langue arabe. En effet, ceux-ci sont présentés avec une taille de police très petite (après l'affichage de l'activité), et cela rend les mots insuffisamment lisibles. Nous avons donc choisi les activités nous permettant d'intervenir sur la taille de la police des textes afin de les rendre assez lisibles et de limiter les efforts à fournir par l'apprenant.

¹⁰ Un type de contenu gratuit basé sur HTML5 permettant de créer des questionnaires simples et fluides consistant en des questions à choix unique.

¹¹ Le type de contenu qui permet de créer un ensemble de cartes avec les mots ou expressions correspondants de chaque côté des cartes.

Toutes les activités proposées autour d'un thème de vocabulaire présentent un niveau de difficulté progressif. A titre d'exemple, dans les activités d'apprentissage des heures en arabe, nous avons opté pour l'activité "déposer-glisser" dans laquelle l'apprenant est amené, après avoir entendu le mot manquant, à déplacer le texte vers son emplacement, et ce, en cliquant sur cette zone de dépôt. L'apprenant dispose donc du son comme aide afin de repérer les mots manquants mais le fait d'avoir les mots en format texte va également l'aider à trouver la bonne réponse. Dans l'exercice suivant, l'étudiant est amené à déplacer les images après avoir écouté le son, et cela nécessite une bonne compréhension des mots entendus afin de trouver la bonne réponse. Notre choix a donc été conditionné ici par le degré de difficulté que l'activité peut comporter (annexe 12).

3. *Le choix des éléments multimédia*

Nos choix de contenu multimédia sont guidés par l'objectif d'un meilleur apprentissage, accessible aux différents profils. Tous les éléments multimédia intégrés mettent en avant le contenu à apprendre et renforcent la rétention des apprenants.

Concernant l'apprentissage de l'alphabet et du vocabulaire, les livres interactifs que nous avons conçus présentent une richesse de contenus multimédias (son, image, texte, image de format gif), dans le but de répondre aux différents styles d'apprentissage. D'après Amadiou (2017), les styles d'apprentissage diffèrent d'un élève à l'autre. Certains ont des styles auditifs et d'autres visuels. Il ajoute que le recours aux éléments multimédia répond à cette différence en proposant différents formats d'informations. Cependant, d'après Mayer (2014), cité par Amadiou (2017), cette combinaison entre les formats d'informations peut apporter un meilleur apprentissage dans l'hypothèse où les apprenants articulent mentalement les informations issues des 2 formats et non parce que l'un convient mieux à un type d'élèves plutôt qu'à un autre.

Notre choix d'un contenu multimédia riche a pour but, non seulement d'assurer un meilleur apprentissage, mais aussi de répondre aux besoins des étudiants. Par exemple, dans le livre interactif de l'alphabet arabe, nous avons intégré les quatre formats : le texte afin d'exposer la lettre avec ses différentes écritures dans le mot, une image Gif qui montre le tracé de cette lettre, et un exemple de mot sur la lettre présenté par une image et le mot en format texte. Enfin, en cliquant sur le texte, l'apprenant peut écouter le mot (voir

annexe 13). Notre choix d'intégrer la prononciation de chaque mot sous format son est imposé par le besoin des étudiants. En effet, ils ont exprimé leur souhait de voir ajoutées les voyelles brèves, le recours à ces dernières leur permettant de vocaliser les mots et de les prononcer correctement. L'enseignant responsable, Mme Balda-Tillier, estime que les étudiants doivent s'habituer à lire sans les voyelles brèves. C'est pour cette raison que nous avons estimé qu'il était nécessaire d'ajouter la prononciation pour permettre à l'apprenant d'entendre le mot correctement prononcé.

Cependant, nous avons la crainte que l'intégration de multiples ressources multimédia ait un effet négatif sur l'apprentissage. Amadiou (2017) explique que "lorsque que les formats de présentation de l'information sont trop nombreux, ils peuvent alors engendrer des difficultés chez les apprenants et une charge cognitive importante et inutile" (p.2). Il fait référence à l'étude de Sandberg et Barnard (1997) qui montre qu'un espace d'apprentissage alimenté par des éléments "textuels et graphiques" ne donne pas le résultat d'un apprentissage efficace, ainsi qu'aux auteurs Liu *et al.* (2012) qui ont montré que l'apprentissage était meilleur quand il y a deux sources d'information au lieu de trois. Nous pensons que sur ce point, il est préférable de recueillir l'avis des apprenants (questionnaire) après que le parcours ait été testé.

Parmi les éléments multimédia intégrés, il y a les capsules vidéos (annexe 14). Ce sont des vidéos courtes qui traitent d'un sujet ou d'un thème. Les capsules que nous avons conçues comportent les explications des différentes notions de cours (lettres arabes et différents points de grammaire) avec la voix du professeur. Il s'agit d'un outil pertinent pour la révision du cours et la présentation différenciée des notions de cours.

4. *Les choix pédagogiques*

4.1. *Les consignes*

Nous avons retravaillé les consignes afin de les rendre plus claires et accessibles à tous les apprenants. Toutes sont formulées à l'aide d'un verbe d'action et adaptées aux différents types d'activités. Pour celles qui nécessitent une explication assez longue comme "les activités de verlan", nous l'avons ajoutée sous forme de bouton à côté de la consigne.

4.2. Les aides

Nous avons opté pour des aides sous différentes formes et adaptées au degré de difficulté de l'activité (annexe 15). Notre objectif est de rendre les exercices accessibles aux différents profils d'apprenants mais aussi de viser un apprentissage plutôt qu'une évaluation. Les choix de l'aide ont ainsi été réfléchis sur la base de ce qu'elle peut apporter à l'apprenant en vue de son apprentissage et non seulement pour la réalisation de l'exercice. Dans les activités de traduction, nous avons ajouté des mots traduits en forme de bouton "info". Ceux-ci servent de repères pour les différentes phrases à traduire. De plus, dans les exercices de grammaire, nous avons ajouté des explications de règles sous la forme d'un bouton aide. En outre, nous avons ajouté des exemples, afin de montrer à l'apprenant ce qu'on attend de lui qu'il fasse. Ces exemples sont surtout ajoutés dans l'activité des verbes augmentés. Nous avons aussi fait le choix d'ajouter des indices au niveau des exercices. Ceux-ci prennent la forme d'informations que l'apprenant doit déjà avoir acquis afin de trouver la bonne réponse.

Le nombre d'aides proposées dans une activité dépend de son degré de difficulté, l'important étant qu'un apprenant, quel que soit son profil, ne soit pas bloqué dans une activité.

4.3. Les feedbacks

Toutes les activités proposées sont autocorrectives, autrement dit l'apprenant peut vérifier sa réponse avec la possibilité de voir la bonne réponse si elle est mauvaise et de refaire l'activité. Pour certaines activités, nous avons préféré donner un feedback personnalisé c'est-à-dire en fonction de la réponse choisie. Cela permet à l'apprenant de comprendre les raisons de son erreur et de réfléchir à la bonne réponse (annexe 16).

5. Les propositions selon le profil des étudiants

Notre objectif est de faire la synthèse du recueil des données afin de montrer en quoi le nouveau parcours répond aux besoins des étudiants.

La lecture

Afin de faciliter la prononciation des mots, nous avons opté pour deux solutions :

- l'ajout de la prononciation de chaque mot sous forme audio, notamment dans la section du vocabulaire. Le but étant que l'apprenant entende la bonne prononciation et essaie lui-même de vocaliser le mot d'après ce qu'il a entendu ;
- l'ajout des voyelles brèves, uniquement sur les lettres que nous avons jugées difficiles à repérer pour l'apprenant . Cette solution a été plus largement adoptée dans les exercices de grammaire.

Enfin, afin de rendre les mots lisibles, nous avons choisi une taille de police assez grande (14-16) pour tous les textes en arabe présents dans le parcours.

La compréhension orale

L'accès aux différentes ressources pour la compréhension orale (vidéo, audio) est libre. Nous avons intégré différents supports auditifs de cours qui permettront aux apprenants de travailler à leur rythme, de revoir les vidéos et écouter les audios autant de fois qu'ils le souhaitent, sans la contrainte de temps imposée par le travail en classe.

La discrimination auditive

A travers ce parcours, les étudiants ont accès à différents exercices visant la distinction entre les différentes lettres et les voyelles (brèves/longues). Ces exercices permettent à l'apprenant de s'entraîner et remédier à ses difficultés en autonomie, hors classe.

La grammaire

Ce parcours a pour objectif de renforcer les connaissances grammaticales. Les étudiants ont accès à toutes les notions de grammaire vues en cours, avec une grande diversité d'activités. Cela leur permettra de s'entraîner afin de répondre à leurs besoins à ce niveau.

Le vocabulaire

Concernant le manque de vocabulaire, une lacune exprimée par les étudiants dans le questionnaire, nous avons travaillé à la conception de toutes les ressources liées à l'apprentissage de ce dernier afin que les apprenants puissent remédier à cette difficulté, notamment en renforçant les acquis.

Les difficultés hors classe

Afin de rassurer les apprenants et de ne pas être bloqué par l'absence de professeur, toutes les activités conçues sont autocorrectives avec différents types d'aide. Les apprenants ont toujours des feedbacks et pour certaines activités, il s'agit d'un feedback adapté à la réponse choisie.

Ce parcours permet aux apprenants de faire des récapitulatifs de leurs leçons, de réviser et revoir les différentes notions de cours mais aussi de renforcer leur apprentissage de la langue arabe. Ils bénéficient, avec ce parcours, de la possibilité de faire le bilan de leur évolution, notamment à travers les exercices autocorrectifs et les évaluations.

Afin de faire face aux difficultés d'utilisation de la plateforme, nous avons mis à disposition des étudiants un document tutoriel contenant des explications techniques sur l'utilisation du parcours.

En conclusion, la différenciation pédagogique nécessitant un accompagnement adapté à chaque étudiant, il nous a semblé important de construire un outil structuré et basé sur une utilisation intuitive. Nos propositions d'activités sont très larges et présentent une grande diversité de contenus, ce qui apparaît comme un atout pour répondre à la diversité des profils étudiants.

Chapitre 9. Quels apports pour l'enseignant?

1. *Les apports en vue d'une différenciation pédagogique potentielle*

A travers le recours au numérique pour la mise en place d'une stratégie de différenciation pédagogique, il ne s'agit pas de remplacer l'enseignant mais d'utiliser cette ressource comme un outil qui aide à différencier (Fontaine,2017). Fontaine précise que la résolution des difficultés des apprenants ne peut se faire en les isolant. Selon lui "l'individualisation des apprentissages ne doit pas être une dérive vers l'individualisme, vers le chacun pour soi"¹².

Dans la mesure où le numérique constitue un outil au service de la mise en place d'une pédagogie différenciée, nous avons estimé qu'il était nécessaire d'évaluer la plus-value du parcours nouvellement créé pour le travail de l'enseignant. Les enseignants d'arabe seront amenés à le tester lors des cours qu'ils dispensent au service des langues, à la rentrée prochaine. L'interrogation majeure à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : comment l'enseignant peut-il s'appuyer sur le parcours afin de proposer un enseignement différencié à ses élèves?

Tout d'abord, le recours à ce parcours peut permettre à l'enseignant de différencier le contenu, le processus, et la production. Concernant la différenciation de contenu, il peut y recourir en utilisant les ressources que nous avons créées. En effet, les capsules vidéos, les cartes et livres interactifs, et les explications en format texte, permettent une présentation différente des thèmes abordés en classe. En les utilisant à partir du contenu qu'il a préparé, l'enseignant peut varier ses cours. De plus, le parcours comporte un large choix d'activités, ce qui rend possible la diversification des exercices en classe. L'enseignant peut aussi profiter de ces activités pour organiser différentes tâches en classe. Par exemple, il peut demander à un groupe d'élèves de travailler sur la plateforme, pendant que lui travaille avec les élèves, pour qui certaines notions ne sont pas acquises et qui, par conséquent, ont besoin de son aide. De même pour différencier les processus, le recours aux différentes activités interactives proposés dans le parcours permet à l'enseignant de varier les ressources disponibles et les voies d'accès aux savoirs. Il peut aussi varier le type d'enseignement, par exemple en sélectionnant des activités à faire avec son

¹² Fontaine, S. (2017). Différencier les apprentissages avec le numérique. Consulté 17 août 2019, à l'adresse: <https://pedagogie-numerique.ac-besancon.fr/2017/09/differencier-les-apprentissages-avec-le-numerique/>

accompagnement ou en choisissant un tuteur dans la classe, et en sélectionnant d'autres activités à faire en autonomie. Il a également la possibilité de varier les modalités de travail, soit en effectuant des activités en groupe-classe, à l'aide d'un vidéo projecteur et en binôme ou en individuel à l'aide d'ordinateurs ou de téléphones portables. Les deux dernières modalités lui permettent de disposer de plus de temps pour aider les étudiants en difficulté.

Concernant la différenciation de production, les évaluations proposées dans le parcours apparaissent sous une autre forme. L'enseignant peut s'en servir afin de diversifier les moyens de tester les connaissances des étudiants. Elles permettent un gain de temps à l'enseignant et la possibilité pour l'apprenant d'avoir un feedback immédiat. Les évaluations en ligne peuvent se faire en classe ou chez l'élève dans la mesure où ils sont paramétrés pour une durée précise. Cette dernière option peut être intéressante pour épargner aux étudiants le stress d'une évaluation dans le contexte classe, plus formel qu'à la maison.

Enfin, ce parcours permet à l'enseignant de mettre en place une différenciation successive, en variant le contenu de son cours par l'utilisation des outils et ressources qui y sont proposés.

2. Les projets possibles

David et Abry (2018, p.152) précisent que le recours aux TICE dans un cours a pour intérêt "d'anticiper, de consolider, et de compléter" celui-ci. Ainsi, les auteurs les considèrent comme "une source d'échange et de créativité". En partant de cette affirmation, nous allons montrer les apports possibles du parcours conçu par rapport à un cours d'arabe en présentiel.

Le nouveau parcours permet un gain de temps pour les enseignants d'arabe. Cela suppose de l'intégrer dans la classe et de savoir comment utiliser toutes les activités et les ressources qu'il comporte.

Premièrement, le parcours propose des activités qui peuvent être utilisées lors du cours en présentiel. Les activités proposées peuvent être utilisées pour renforcer ou

préparer un cours. En effet, l'enseignant peut en sélectionner quelques-unes et demander aux étudiants de les faire afin de réviser des points de grammaire déjà acquis et préparer une nouvelle leçon qui nécessite la maîtrise de ces derniers. Cela peut également permettre de découvrir ou apprendre le lexique d'un des thèmes proposés sur la plateforme et que l'enseignant prévoit de travailler en classe.

Deuxièmement, l'enseignant peut sélectionner un ensemble d'activités selon la notion étudiée dans le parcours et demander aux étudiants de les réaliser dans le but de consolider ce qui a déjà été enseigné et vu en cours.

Troisièmement, l'enseignant peut favoriser les échanges entre les élèves et le travail en groupe via le forum proposé dans le parcours. A titre d'exemple, il peut sélectionner un ensemble d'activités à réaliser et demander aux élèves de s'entraider en communiquant par le forum ; il peut aussi mettre en place un tutorat entre élèves de niveaux différents, l'avantage étant, d'après Forget (2017), qu'il permet aux élèves en difficulté de réviser des notions non acquises et aux élèves avancés "d'approfondir la compréhension des notions à transmettre"(P. 6).

Enfin, nous trouvons que le recours à ce parcours permet aux enseignants de mettre en place un dispositif de classe inversé. Ce dernier consiste, d'après Lebrun (2017), à amener les élèves à "prendre connaissance" des nouveaux thèmes hors de la classe par l'utilisation de ressources pédagogiques tels que les "vidéos, photos, images" et de consacrer le temps de classe à faire des exercices pratiques. Il ajoute qu'à travers ce dispositif, c'est le gain de temps en classe qui est visé. En effet, en s'appuyant sur des activités numériques, accessibles aux élèves en autonomie, l'enseignant a la possibilité de dégager plus de temps en classe pour des exercices où son intervention apparaît comme essentielle et l'apprenant peut aussi dégager du temps pour les élèves les plus en difficultés. Nous pensons que les capsules vidéos pédagogiques que nous avons créées peuvent être un support pour mettre en place la classe inversée. Cependant l'enseignant, d'après Lebrun (2017), doit rester vigilant sur la capacité des élèves à s'appropriier de nouveaux éléments quand ils sont seuls. En raison de cela, nous trouvons nécessaire qu'il fasse un retour sur ce qui a été appris par les apprenants, en autonomie.

Etant donné le caractère très large et éclectique des parcours (L0 arabe, L1 arabe, cours d'arabe au service des langues), les objectifs de l'enseignement de l'arabe peuvent être différents d'un cours à l'autre. De même, les enseignants d'arabe ont des processus d'enseignement différents. Pour cela, nous trouvons nécessaire qu'ils aient tous une connaissance suffisante du parcours, afin qu'ils puissent l'intégrer selon leurs besoins et l'adapter à leur façon d'enseigner, en prenant en compte les profils variés de leurs apprenants.

Conclusion

Ce travail avait pour objectif de montrer comment le numérique peut faciliter la mise en place d'une stratégie de différenciation pédagogique, et spécifiquement par la création du parcours HELD arabe en ligne. Nous avons envisagé les apports de ce parcours, à la fois pour l'apprenant et l'enseignant.

Malgré les limites de l'échantillon d'étudiants interrogés au regard du public cible, nous avons été en capacité de déterminer un certain nombre de besoins et de difficultés des apprenants. Le recueil des données nous a permis de construire des propositions pertinentes pour y remédier. Toutefois, nous ne pouvons pas généraliser les résultats obtenus ; ainsi, il est nécessaire de penser aux profils des nouveaux étudiants pour la rentrée, et d'anticiper un éventuel réajustement des résultats afin de répondre à la diversité des apprenants.

Malgré la facilité que le numérique apporte à l'enseignant pour répondre au maximum aux attentes différentes des étudiants, il reste un outil sur lequel il est possible de s'appuyer en vue de proposer un contenu pédagogique différencié mais en aucun cas, il ne remplace l'entité de la classe. C'est pour cela que nous avons voulu faire des propositions d'intégration de ce parcours en cours d'arabe, d'un côté pour montrer aux enseignants d'arabe ce que peut leur apporter un tel parcours ; ils sont d'ailleurs invités à le tester dès l'année prochaine. Et de l'autre, nous avons pensé que cela pourrait être un moyen intéressant pour développer la motivation des apprenants dans la réalisation des activités du parcours. La présence de l'outil ne suffit pas à son utilisation par les étudiants. Il faut que ceux-ci bénéficient d'un accompagnement pour devenir des utilisateurs réguliers.

Le réajustement du parcours est nécessaire, à la fois pour prendre en compte les besoins des nouveaux étudiants, et répondre aux attentes des enseignants qui l'auront testé. Il est également important de penser aux apprenants moins autonomes, afin de les accompagner. De plus, les enseignants devront prêter attention aux différents profils ou comportements des apprenants face à un contenu numérique et ce afin de proposer des guidages adaptés s'il y a lieu.

La mise en place d'une telle différenciation pédagogique représente, pour l'enseignant un investissement en temps et en préparation et ce d'autant plus avec le recours au numérique dans la mesure où la maîtrise des outils est nécessaire. Le parcours que nous avons créé constitue, pour les enseignants de langue arabe, un support numérique prêt à l'emploi. Toutefois, son utilisation nécessite une certaine préparation, à la fois pour la connaissance du contenu de ce parcours, et son intégration dans le cours en présentiel et cela, tout en pensant à la diversité des apprenants.

Enfin, en tant qu'enseignante de langue arabe confrontée à des classes hétérogènes, j'avais tout intérêt à travailler sur la différenciation pédagogique. Le travail mené pour ce mémoire m'a permis d'approfondir mes connaissances à ce sujet et de comprendre que la différenciation pédagogique ne concerne pas seulement le niveau des élèves en langue arabe, mais aussi leur rythme, leur style, et leur façon d'apprendre. Ce travail fut aussi l'occasion d'approfondir les connaissances relatives à l'intégration en classe d'activités basées sur le numérique et de voir qu'il ne représente qu'un outil dans le développement d'un enseignement différencié.

Bibliographie

Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris : Retz.

Amadiou, F. (2017). Articulation des différents moments dans la classe. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_10_Amadiou.pdf

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

David, C. & Abry, D. (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Domont : Hachette Collection F.

Feyfant, A. (2016). La Différenciation pédagogique en classe. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>.

Fix, C. (2016). La différenciation pédagogique au service de la réussite des élèves. Mémoire de M2. UGA / USMB. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01380192/document>.

Forget, A. (2017). Définition de la différenciation pédagogique. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf

Lafontaine, D. (2017). Définition de la différenciation pédagogique. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_1_Lafontaine.pdf

Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.

Malod, R. (2017). Les TICE: outils pour gérer l'hétérogénéité. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753115/document>.

Meirieu, P. (1995). Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros !. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/life/files/1614/5408/6994/meirieu-1995-differencier_c_est_possible.pdf

Nicolas, Y. (2017). La différenciation pédagogique : Le respect des besoins de l'élève. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01749216/document>.

Poyet, F. (2009). Impact des TIC dans l'enseignement: une alternative pour l'individualisation? Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/41-janvier-2009.pdf>

Romero, M. (2015). Usages pédagogiques des TIC: de la consommation à la cocréation participative. Repéré à <https://www.vteducation.org/fr/articles/collaboration-avec-les-technologies/usages-pedagogiques-des-tic-de-la-consommation-a-la>.

Tremblay, N., Torris, S. (2004). Les TIC favorisent-elles une pédagogie différenciée telle que Freinet la préconisait? Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2318334>

Sitographie

Guillot, C. (2015). Espace pédagogique : Numérique et enseignement - différenciation, remédiation, individualisation, soutien, individuuation ... et le numérique dans tout ça ?

Consulté 17 août 2019, à l'adresse <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/numerique-et-enseignement/bibliotheque/differenciation-remediation-individualisation-soutien-individuation-et-le-numerique-dans-tout-ca--893026.kjsp?RH=1332763809160>

H5P — MoodleDocs. Consulté 26 août 2019, à l'adresse <https://docs.moodle.org/3x/fr/H5P>

La différenciation par le numérique. Consulté 13 août 2019, à l'adresse: <http://blog.espe-bretagne.fr/prodm1vannes/la-differenciation-par-le-numerique/>

La différenciation pédagogique. Consulté 13 août 2019, à l'adresse <http://differenciation.org/>

La gestion de l'hétérogénéité Délégation académique au numérique éducatif. Consulté 13 août 2019, à l'adresse <http://www.dane.ac-versailles.fr/s-inspirer-temoigner/la-gestion-de-l-heterogeneite>

Le numérique au service de la différenciation pédagogique. Consulté 13 août 2019, à l'adresse: https://padlet.com/sylvie_charpent/eleves_a_besoins_particuliers

Les types de questions d'une enquête par questionnaire. Consulté 20 août 2019, à l'adresse <https://www.soft-concept.com/surveymag/types-de-questions-enquete-par-questionnaire.html>

Moodle. (2019). Dans *Wikipédia*. Consulté à l'adresse <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Moodle&oldid=161679532>

Qu'est-ce qu'une capsule ? Consulté 26 août 2019, à l'adresse Prim à bord website: <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-qu-une-capsule>

TechSmith Camtasia | Video editing software. Consulté 26 août 2019, à l'adresse TechSmith website: <https://www.techsmith.fr/camtasia.html>

Genially. Consulté 26 août 2019, à l'adresse: <http://sydologie.com/outils/genially/>

Fontaine, S. (2017). Différencier les apprentissages avec le numérique. Consulté 17 août 2019, à l'adresse: <https://pedagogie-numerique.ac-besancon.fr/2017/09/differencier-les-apprentissages-avec-le-numerique/>

Différencier avec le numérique. Consulté 13 août 2019, à l'adresse <https://dane.ac-lyon.fr/spip/IMG/scenari/Differencieraveclenumerique/co/differencier.html>

Différencier avec le numérique. Consulté 13 août 2019, à l'adresse <https://dane.ac-lyon.fr/spip/IMG/scenari/Differencieraveclenumerique/co/differencier.html>

7 astuces pour bien choisir les éléments multimédias de votre cours eLearning. Consulté 26 août 2019, à l'adresse ELearning Industry France website: <https://elearningindustry.fr/choisir-elements-multimedias>

UFR de Langues étrangères Université Grenoble Alpes UFR de Langues étrangères. Consulté 28 août 2019, à l'adresse <https://langues-etrangeres.univ-grenoble-alpes.fr/fr/menu-principal/>

Table des annexes

Annexe 1	64
Le questionnaire	64
Annexe 2	
Exemples d'activités à intégrer	70
Annexe 3	
Escalier de mot	72
Annexe 4	
Exemple de consigne	73
Annexe 5	
Aides dans un exercice de traduction	74
Annexe 6	
Structure d'un parcours	75
Annexe 7	
Structure d'une section	76
Annexe 8	
Carte interactive de monde arabe	77
Annexe 9	
Exemples activité « compléter les blancs »	78
Annexe 10	79
Exemples activité « Choisir la bonne réponse »	79
Annexe 11	80
Exemple de déposer glisser	80
Annexe 12	82
Activité « l'heure en arabe »	82
Annexe 13	84
Livre interactif	84
Annexe 14	85
Extrait de vidéo	85
Annexe 15	86
Exemple d'aides	86
Annexe 16	87
Exemple de feedback personnalisé	87

Annexe 1

Le questionnaire

Information personnelle

2. **sexe :** *

Une seule réponse possible.

- F
 M

3. **Vous avez étudié l'arabe dans:** *

Une seule réponse possible.

- le cours de L0 *Après avoir répondu à la dernière question de cette section, passez à la question 4.*
 Le cours d'arabe du Service des langues

4. **Si vous suiviez le cours du Service des langues, merci d'indiquer votre filière :**

Connaissance et pratique de l'arabe antérieure à ce cours :

5. **L'arabe est-il votre langue maternelle ?** *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

6. **Est-il la langue maternelle de vos parents ou l'un des deux ?** *

Une seule réponse possible.

- oui *Passez à la question 6.*
 non *Passez à la question 9.*

Connaissance et pratique de l'arabe antérieure à ce cours :

7. Pratiquez-vous l'arabe : *

Plusieurs réponses possibles.

- avec vos parents ou l'un des deux
- avec votre entourage (grand parents, cousins, amis)
- à travers les émissions télé ou sur internet
- Autre : _____

8. Quel type d'arabe pratiquez-vous ? *

Une seule réponse possible.

- l'arabe dialectal
- l'arabe standard

9. Laquelle ou lesquelles de ces compétences vous pratiquez le plus : *

Plusieurs réponses possibles.

- expression orale
- expression écrite
- compréhension orale
- compréhension écrite

Connaissance et pratique de l'arabe antérieure à ce cours :

10. Voyagez- vous dans un pays arabe? *

Une seule réponse possible.

- oui *Passez à la question 10.*
- Non *Passez à la question 11.*

Connaissance et pratique de l'arabe antérieure à ce cours :

11. Si oui, lequel ? *

Connaissance et pratique de l'arabe antérieure à ce cours :

12. Aviez-vous étudié l'arabe auparavant ? *

Plusieurs réponses possibles.

- au lycée
- lors de cours particuliers
- via un cours en ligne
- dans un pays arabe
- Autre : _____

Votre intérêt relatif à l'apprentissage de la langue arabe.

13. Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre la langue arabe ? *

14. Quelles sont vos motivations dans l'apprentissage de la langue arabe ? *

Votre expérience d'apprentissage de cette langue cette année.

15. Etes-vous satisfait du cours d'arabe que vous avez suivi cette année? *

Une seule réponse possible.

- Très Satisfait
- Plutôt satisfait
- Plutôt pas satisfait
- Pas du tout satisfait

20. Expliquez votre (vos)choix? *

21. Comment avez-vous fait face aux difficultés ? *

22. Quelles sont les pratiques employées par votre enseignant et qui vous ont aidé(e) à remédier à ces difficultés ? *

23. Quels types d'activités linguistiques aimez-vous pratiquer / avec lesquels êtes-vous le plus à l'aise en classe ? *

24. Quelles activités linguistiques pratiquées en classe souhaiteriez-vous pouvoir approfondir à la maison ? *

25. **Combien de temps travaillez-vous l'arabe hors de la classe? ***

26. **Quelles sont vos stratégies d'apprentissage de cette langue hors de la classe? ***

27. **Quelles notions avez-vous vues en classe d'arabe cette année, mais que vous ne maîtrisez pas encore ? Pourquoi? ***

Vous et le numérique

28. **Utilisez-vous un site ou un autre moyen en ligne en plus du cours pour apprendre l'arabe? ***

Une seule réponse possible.

- oui
 Non

29. **Si oui, le(s)quel(s) ?**

30. **Utilisez-vous la plateforme Moodle dans le cadre d'un de vos cours ? ***

Une seule réponse possible.

- oui
 Non

31. **Etes-vous à l'aise avec l'utilisation de la plateforme Moodle ? ***

Une seule réponse possible.

- Pas du tout à l'aise
- Plutôt pas à l'aise
- Plutôt à l'aise
- Tout à fait à l'aise

32. **Quels types de difficultés rencontrez-vous dans l'utilisation de cette plateforme ? ***

33. **Avez-vous des suggestions pour améliorer l'enseignement de l'arabe ? ***

Annexe 2

Exemples d'activités à intégrer

Ar 2

Écoutez et dites de quel nombre il s'agit

جَبَل	جَبَل	جَبَل	جَبَل
1	2	3	4
ضَعْف	ضَعْف	ضَعْف	ضَعْف
7	8	9	10
جَنَس	جَنَس	جَنَس	جَنَس
11	12	13	14
عَبَق	عَبَق	عَبَق	عَبَق
15	16	17	18
عَبَد	عَبَد	عَبَد	عَبَد
19	20	21	22
سَهْل	سَهْل	سَهْل	سَهْل
23	24	25	26
طَبَل	طَبَل	طَبَل	طَبَل
27	28	29	30
سَبْر	سَبْر	سَبْر	سَبْر
31	32	33	34
كَلْب	كَلْب	كَلْب	كَلْب
35	36	37	38
سَمِين	سَمِين	سَمِين	سَمِين
39	40	41	42
صَبْف	صَبْف	صَبْف	صَبْف
43	44	45	46
صَمْت	صَمْت	صَمْت	صَمْت
47	48	49	50
صَبْف	صَبْف	صَبْف	صَبْف
51	52	53	54
صَمْت	صَمْت	صَمْت	صَمْت
55	56	57	58

Ar 2

12

Ecrivez les mots en attachant les lettres comme il convient

= ع + م + ت + ج + م .

= ف + ن + ا + د + ق .

= ع + ي + د .

= ا + ل + ر + ه + ا + ن .

= م + ت + ش + ا + ب + ه + ه .

= ا + ل + ا + س + ت + ع + د + ا + د .

= ص + غ + ي + ر + ه .

= ح + ك + و + م + ا + ت .

12

Quels sont les mots étrangers qui se cachent derrière ces transcriptions analysées?

الإستراتيجية	تِلْفُزِيُون
الدَّبْلُومَاتِيَّة	رَادِيُو
الْبِرْلَمَان	فِيْذِيُو
الرَّادِيْكَالِيَّة	تِلْفُون
أَلْفِيْتُو	رَادَار
بِنَكُوِيْت	تَوَالِيْت
شُوكُوْلَا	كَمْبِيُوْتِر
بَطَاظَا	دَكْتُوْر
مَعْكُرُوْنَة	سِيْمَا
بِيْرَة	الدِّيْمُقْرَاطِيَّة
أُرُز - رُوْ	الدِّكْتَاثُوْرِيَّة
شَاي	إِلَامْبِرْيَالِيَّة
سُكَّر	الدِّيْمَاغُوْجِيَّة

feminisez les noms suivants en leur ajoutant un "ta marbuta" à o :

- ← **إِنْجِنِير** ingénieur
- ← **طَبِيْب** médecin
- ← **وَزِيْر** ministre
- ← **عَامِل** ouvrier
- ← **طَالِب** étudiant
- ← **رَاقِص** danseur
- ← **مُفَكِّر** penseur
- ← **مَرِيْض** malade

faites le même exercice avec les prénoms masculins suivants

• مَاجِد	• جَمِيْل
• فَادِي	• فَرِيْد
• أَمِيْر	• سَامِي
• رَافِي	• مُبِيْر
• حَسِيْب	• سَلِيْم
• مَنْبِيْل	• رَشِيْد

Annexe 3 Escalier de mot

L'escalier des mots : ça commence par le premier de la liste et ça doit se terminer par le dernier. Il faut que chaque mot commence par les 2 dernières lettres du précédent. ex: شعبة عبد بديع يعول
C'est à vous de remettre de l'ordre dans la liste :

بريجيت	دمار	طلب	بغض	فضيل	برق
1	2	3	4	5	6
ادب	ربيع	لبن	وسط	دنس	يمدح
7	8	9	10	11	12
كبير	ضبط	بنت	يقبل	بقر	لفت
13	14	15	16	17	18
رسم	تميم	نفل	حرس	سمع	بتل
20	21	22	23	24	25
سبت	وبق	صدر	ملك	نسب	قرص
27	28	29	30	31	32
رفيق	رحب	نتف	بطل	فلوس	سطر
34	35	36	37	38	39
بلاد	رقم	رجم	تنفيذ	رصد	درج
40	41	42	43	44	45
جمل	يدوب	مركب	حبر	يعرف	ردم
46	47	48	49	50	51
طرح	قمر	ارب	ورد	بلس	برفض
52	53	54	55	56	57
انتم	دحر	لکم	معدن	بستان	بعيد
58	59	60	61	62	63
بدور	کمد	ومق	مدفع	مقبر	علوم
65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76

Annexe 4
Exemple de consigne

١٥.٠٤ - présent

١٠٦

٧- Du passé au présent et vice versa: (3,5)

اليوم	أمس
نحن ساكنون في باريس	لم أكن في الجامعة
ننتخب الرئيس	ماذا فعلتم ؟
لست معه	لم يأكلوا شيئاً
عندنا درس	ذهبن الى السينما
هو مريض	
لا يقولون شيئاً	

Annexe 5
Aides dans un exercice de traduction

An 5

- président: رئيس - brune: سَمْرَاء
- ami: صديق - roman: رواية - dernier: أخير
- mois: شهر - paraître: صدر
- république: جمهورية - actuel: حالي
- l'Italie: إيطاليا

Traduire

- 1- Cette actrice égyptienne est connue
- connu: معروف - acteur: ممثل
- 2- Elle est étudiante à la faculté des lettres:
- lettres: كلية - faculté: آداب
- 3- La nouvelle mosquée de Casablanca est magnifique.
- nouveau: جديد - mosquée: جامع
- Casablanca: رابط - magnifique: رائع
- 4- L'université de La Sorbonne est une université parisienne connue
- La Sorbonne: السوربون
- 5- Ce jeune français étudie l'arabe.
- jeune: شاب

Annexe 6 Structure d'un parcours



<p>Capsules vidéos-Alphabet...</p>	<p>Lecture et écriture-terminé</p>	<p>Outils de base-partie 1-terminé</p>	<p>Verbes-partie 1-terminé</p>	<p>Révisions</p>	<p>Outils de base-partie 2</p>	<p>Compter et se repérer da</p>
<p>Verbes-partie 2</p>	<p>Les verbes augmentés-ter...</p>	<p>Révisions</p>	<p>La complétive</p>	<p>Style direct et indirect</p>		

Annexe 7 Structure d'une section

Compter et se repérer dans le temps-terminé



العد واستدلال الوقت

ستتعلم في هذا القسم العد باللغة العربية وكيفية استدلال الوقت وتكوين قائمة من المفردات متعلقة بأيام الأسبوع والشهر والساعة والفصول باللغة العربية



Les chiffres

Les chiffres-Exercices 1

Les chiffres-Exercices 2



أيام الأسبوع

Les jours de la semaine

Les jours de la semaine- Exercices



الأشهر الغربية والشرقية

Les mois occidentaux et orientaux

Les mois occidental-Exercices

Les mois oriental-Exercices

Les mois oriental et occidental-Exercice



الساعة

L'heure en arabe

L'heure en arabe-Exercices



الفصول

Les saisons

Les saisons-Exercices



Annexe 8 Carte interactive de monde arabe



10 -L'adjectif de relation

Voir la carte de monde arabe

ريان
علي
حنان
سميرة
فهد

1- Attribuez à chaque personnage sa nationalité.

ريان, هو
سميرة, هي
فهد, هو

منى

Voir la règle

Vérier

Clavier arabe

-	1	@	#	\$	%	^	&	*	()	_	+	←	Backspace
Tab	1 1	2 2	3 3	4 4	5 5	6 6	7 7	8 8	9 9	0 0	.	=	→	↵
Cap Lock	ع	هـ	س	ق	ك	ف	ط	ظ	ح	ج	د	ذ	ر	ز
Shift	ش	ي	م	ن	ت	ا	ب	ل	أ	إ	أ	ؤ	ع	آ
Ctrl	Alt	Ctrl Key										Ctrl Key	Alt	Ctrl

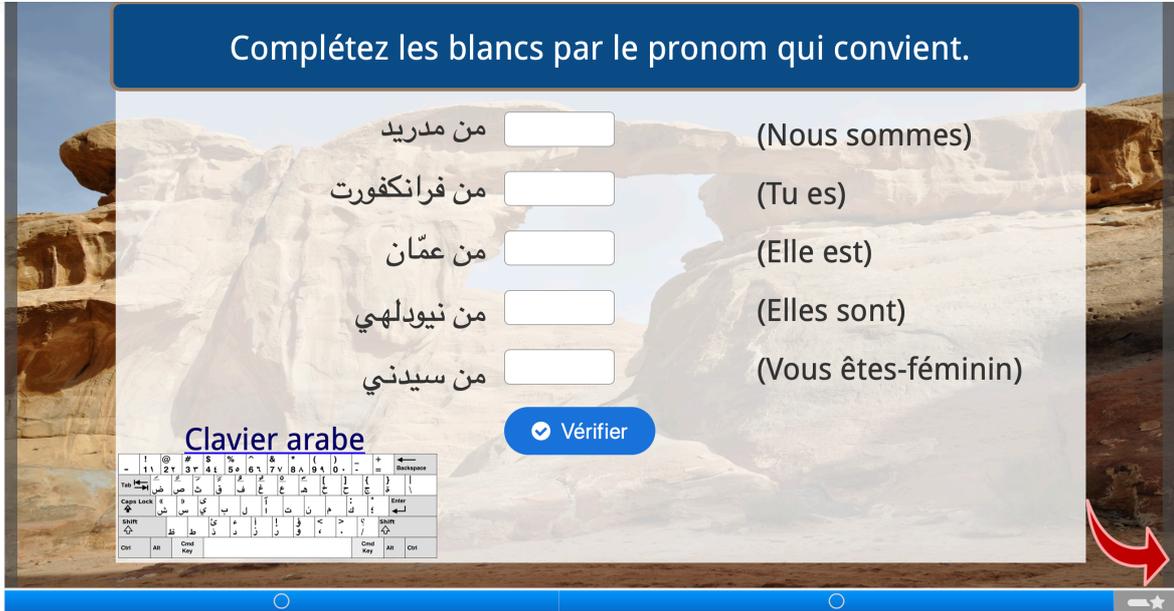
Annexe 9
Exemples activité « compléter les blancs »

Complétez les blancs par le pronom qui convient.

من مدريد (Nous sommes)
من فرانكفورت (Tu es)
من عمّان (Elle est)
من نيودلهي (Elles sont)
من سيدني (Vous êtes-féminin)

Clavier arabe

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	Backspace
~	!@	£	%	&	*	^	~	~	~	~
Tab	م	ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ
Ctrl	ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	Other
Shift	ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	Shift
Ctrl	Alt	Ctrl Key					Ctrl Key	Alt	Ctrl	



Annexe 10

Exemples activité « Choisir la bonne réponse »

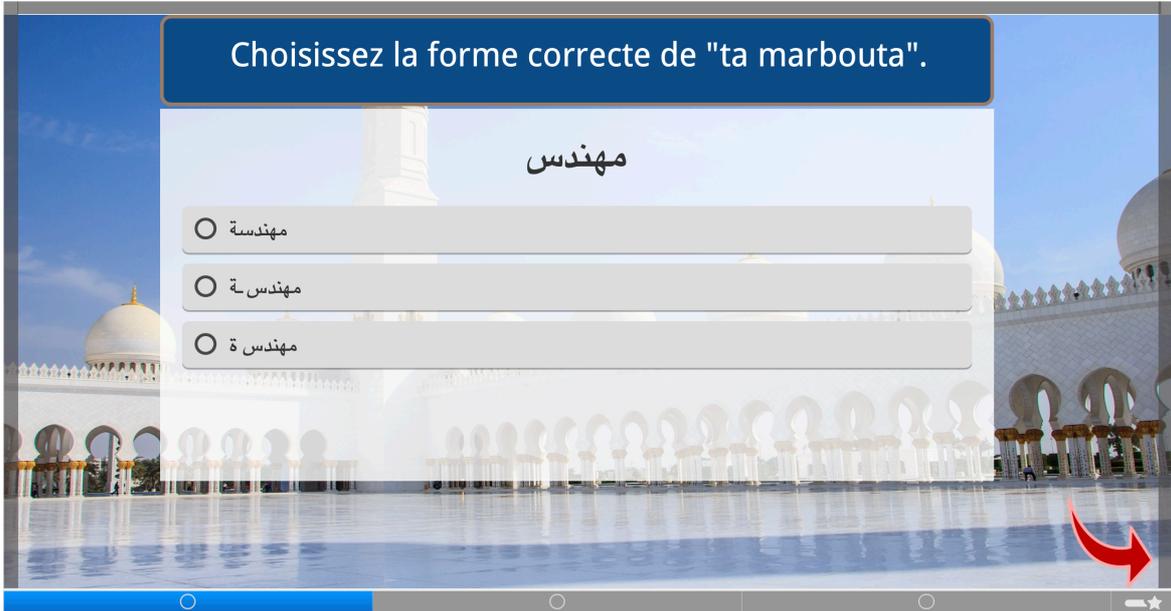
Choisissez la forme correcte de "ta marbouta".

مهندس

مهندسة

مهندسة

مهندس ة



Observez et cliquez sur le mot qui ne correspond pas au schème souligné.

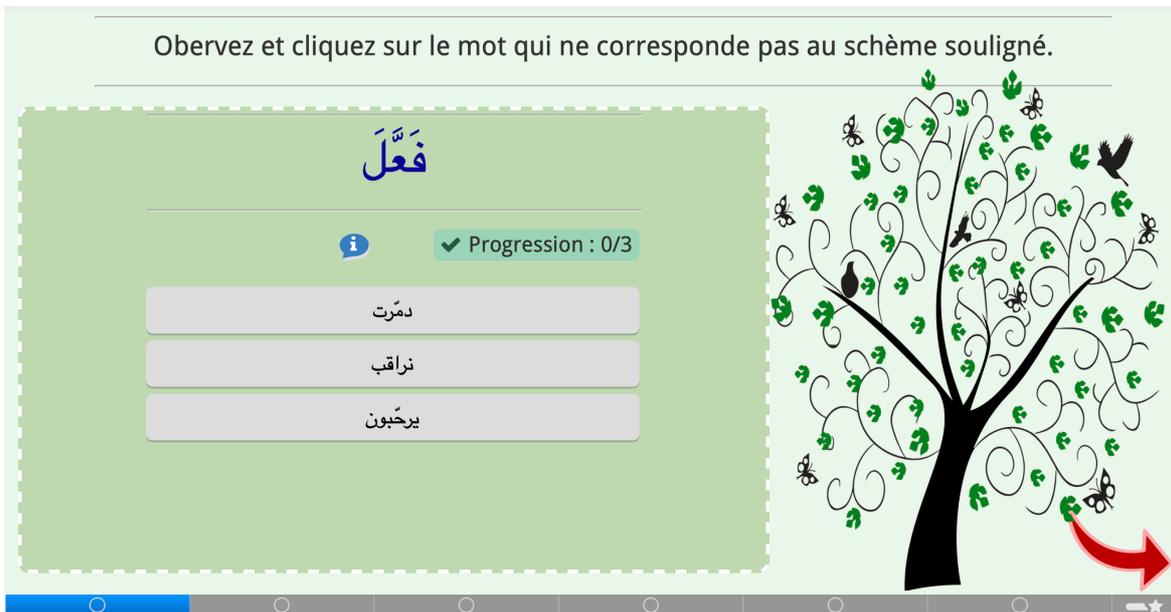
فَعَّلَ

Progression : 0/3

دَمَّرَت

نَرَأَقِب

يَرِحَبُون



Annexe 11

Exemple de déposer glisser

Choisissez l'étiquette qui convient.

- أدرس في هذه _____ ؟
الجامعة الجامعة

- لمن هذه الدراجة _____ ؟
الحمراء حمراء

- ندرس _____
العربية العربي

- من هذا _____ ؟
الطالب الطالب

- هي _____ كريم,
أخت الأخت

- سيارة نبيل _____ فرنسية.
الجديدة الجديدة

✓ Vérifier

Positionnez pour chacun des groupes de phrases l'interrogatif qui convient.

ذهب معكم ؟
هذه البنت ؟
يتكلم ؟

هذا الكتاب ؟
اسمها ؟
بك ؟

ما مَنْ

Positionnez les étiquettes dans les bons emplacements afin de reconstituer les questions/réponses.

سمير؟ هوفي السوق

هذه الدراجة؟ لسعيد

العطلة؟ غداً

أهلك؟ هم بخير. شكراً

هذا الشاب؟ هو صاحبي

اسمها؟ ليلى

كيف متى أين

لمن ما من

Annexe 12

Activité « l'heure en arabe »

1 Cliquez sur chaque zone pour entendre le mot manqué et déplacez les textes dans les emplacements qui leur correspondent.

كم الساعة؟

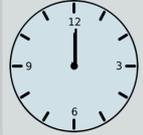


الثامنة	السادسة	الواحدة
الثانية عشر	الحادية عشر	التاسعة

Vérier



2 Ecoutez les audios et déplacez les textes dans les emplacements qui leur correspondent.



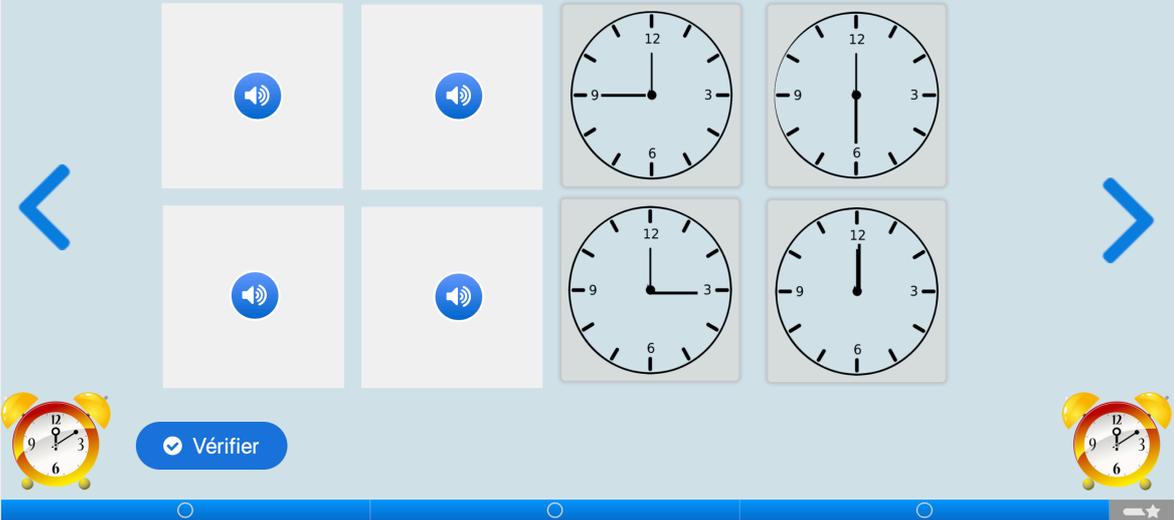
الساعة الثانية عشر والنصف	الساعة الثانية عشر والرابع	الساعة الواحدة إلا الربع	الساعة الثانية عشر تماما
---------------------------	----------------------------	--------------------------	--------------------------

Vérier



3

Ecoutez les audios et déplacez les images dans les emplacements qui leur correspondent.

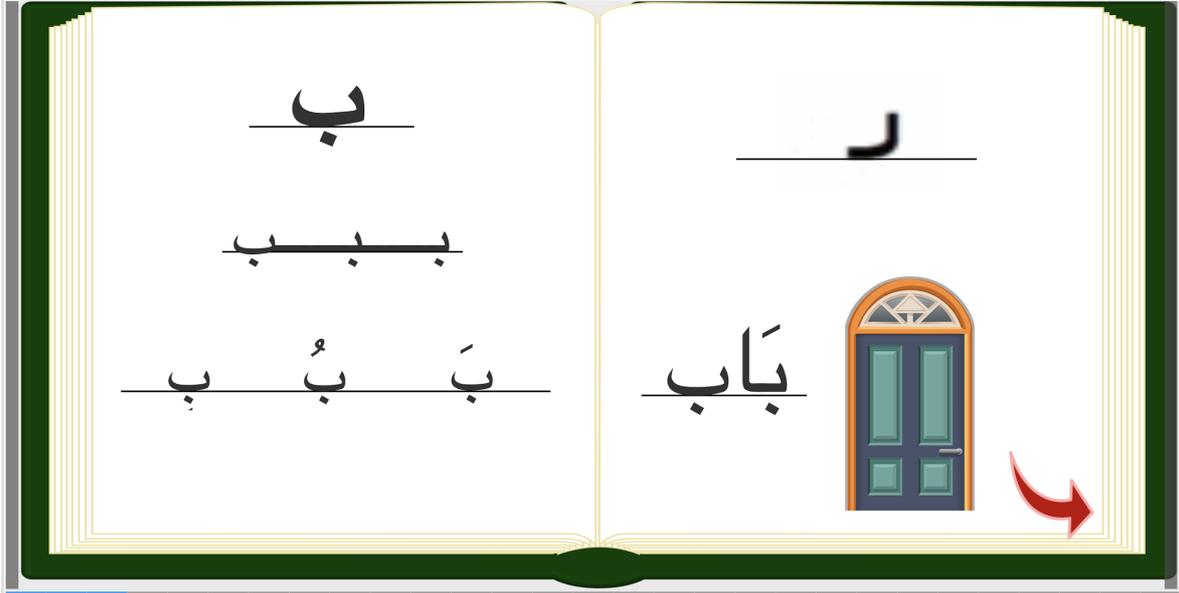


The interface features a 2x2 grid of audio icons (speakers) on the left and a 2x2 grid of clock faces on the right. The clock faces show the following times: top-left (9:00), top-right (6:00), bottom-left (3:00), and bottom-right (12:00). Navigation arrows are on the sides, and a 'Vérifier' button is at the bottom center. Alarm clock icons are in the bottom corners.

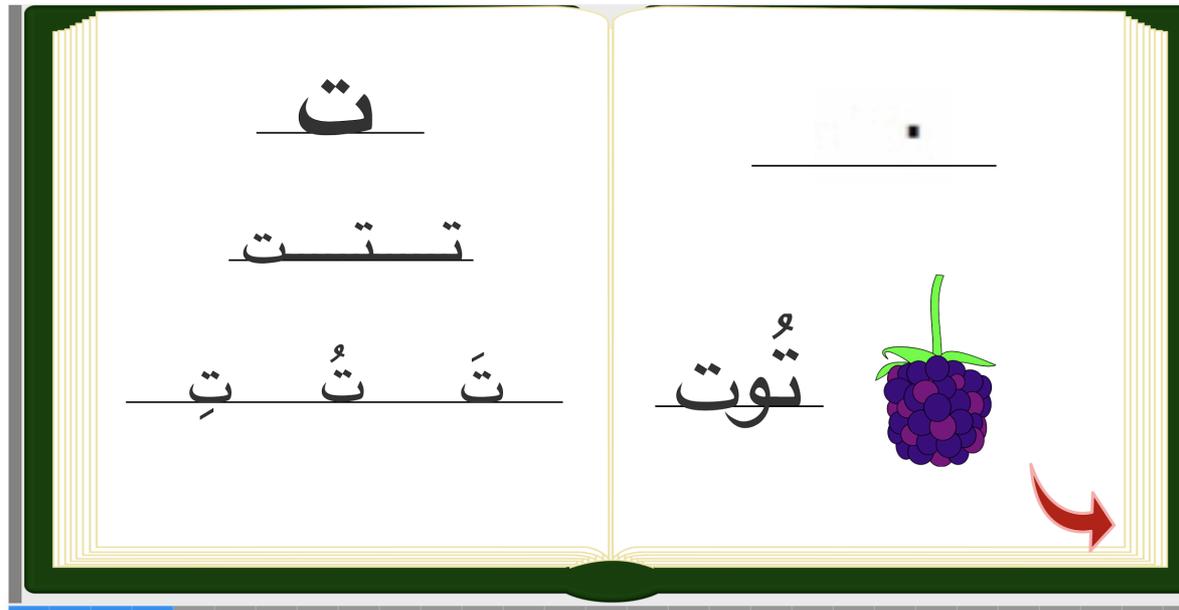
Annexe 13

Livre interactif

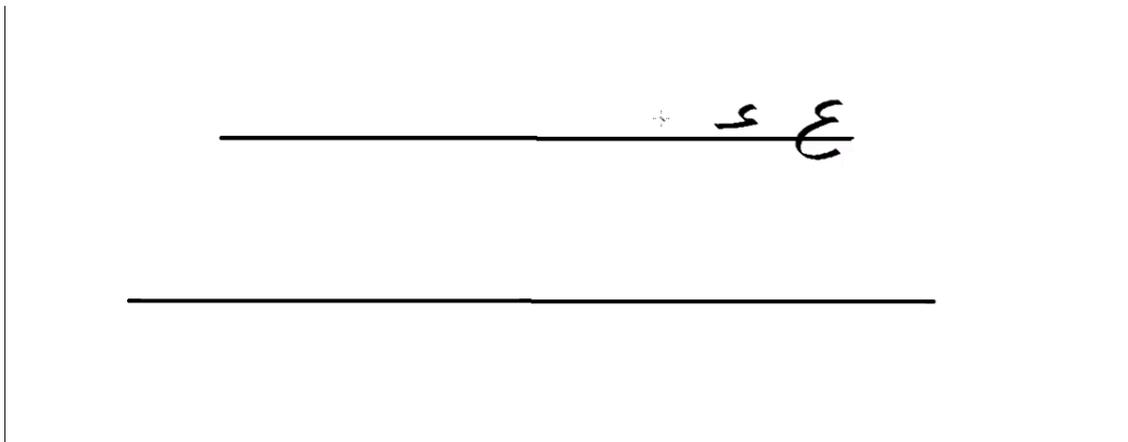
1-L'alphabet arabe



1-L'alphabet arabe



Annexe 14
Extrait de vidéo



Annexe 15

Exemple d'aides

Trouvez l'infinitif des verbes en bleu d'après l'exemple. 

أصوَّت في الانتخابات.
L'infinitif de verbe en bleu est:

صوت

صوَّت

يصوَّت

يتعاطفون

Vérifier

يتعاطفون معه :

L'infinitif est تعاطف.

هم يتعاطفون.



1-Les schèmes et les racines- Exercices 1

Moulez la racine dans les schèmes proposés et vous obtiendrez une phrase. 

علم : يَسْتَفْعِلُونَ عَنْ تَفْعِيلِ الْفُعُولِ

عن

يستعلمون العلوم تعليم

Vérifier



فَعَّلَ

 Progression : 0/3

Observez les racines des verbes:

رالف

رخب

رقر

يرخبون



Annexe 16

Exemple de feedback personnalisé

Trouvez l'infinitif des verbes en bleu d'après l'exemple. 

تقاسم

✖ مقاسمة

إجابة خاطئة (Mauvaise réponse).
L'infinitif est تقاسم.
هم تقاسموا.
Découvrir le verbe [ici](#)

قاسم

0 / 1  



Table des matières

Remerciements	4
Sommaire	6
Introduction	8
Partie 1	
-	
Contexte du stage	10
Chapitre 1. Le lieu de stage : l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) de langues étrangères	11
Chapitre 2. La commande	13
1. Le projet HELD : Hybridation d'Enseignement en Langues Débutées	13
1.1. Contexte du Projet HELD	13
1.2. Nature du projet HELD	14
1.3. Public cible du projet HELD	15
1.4. Objectif du projet HELD	15
2. Contexte de stage : le projet Held arabe	16
2.1. Structure du projet HELD arabe	16
2.2. Les missions	17
Partie 2	
-	
Cadre théorique	19
Chapitre 3. La différenciation pédagogique	20
1. La différenciation pédagogique : définition	20
2. L'apparition de cette notion	21
3. Comment différencier ?	22
Chapitre 4. Le numérique : un outil pour différencier	26
1. Le numérique dans notre société	26
2. L'apport du numérique pour la différenciation pédagogique	26
3. Modèle d'intégration du numérique	28
Partie 3	
-	
Démarche d'investigation	30
Chapitre 5. Le recueil de données	31
1. Rappel du contexte et de la problématique	31
2. Méthodologie du recueil de données	32
2.1. Le questionnaire	32
2.2. Analyse des activités à intégrer	34
Chapitre 6. Synthèse et analyse des résultats	35
1. Résultats du questionnaire	35
2. Analyse des activités à intégrer	40
Partie 4	
-	
Le parcours HELD arabe "structure de la langue"	43
Chapitre 7. Structure de parcours	44
1. Organisation de parcours	44
2. Structure d'une section	45
Chapitre 8. La création des activités	46
1. Les outils	46
2. Le choix des types d'activités	46
3. Le choix des éléments multimédia	48
4. Les choix pédagogiques	49

4.1. Les consignes	49
4.2. Les aides	50
4.3. Les feedbacks	50
5. Les propositions selon le profil des étudiants	50
Chapitre 9. Quels apports pour l'enseignant?	53
1. Les apports en vue d'une différenciation pédagogique potentielle	53
2. Les projets possibles	54
Conclusion	57
Bibliographie	59
Sitographie	61
Table des annexes	63
Table des matières	88

MOTS-CLÉS : Différenciation pédagogique, numérique , parcours HELD arabe, en ligne

RÉSUMÉ

L'objectif de ce mémoire, qui se base sur notre mission principale de stage qui consiste en la conception d'un parcours "hybridation des enseignements en langues débutées", autrement dit HELD arabe, est de montrer comment le numérique peut permettre la mise en place d'une stratégie de différenciation pédagogique, notamment via un parcours de langue en ligne. Nous avons essayé de montrer la valeur ajoutée du numérique à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant. Nous nous sommes efforcés de répondre aux besoins des étudiants en arabe en leur proposant un environnement du travail structuré et accessible à leurs différents profils. Quant aux enseignants, nous leur avons formulé des propositions d'intégration de ce parcours en classe, en vue d'une différenciation pédagogique potentielle.

KEYWORDS : Differentiation, differentiated learning, digital, distance, course.

ABSTRACT

The purpose of this thesis, which is based on our main internship mission which consists of the conception of a course "hybridation des enseignements en langues débutées", ie Arabic HELD, is to show how digital technology can allow the implementation a strategy of differentiation "differentiated learning", particularly via an online language course. We tried to show the added value of digital for both the learner and the teacher. We have striven to meet the needs of students in Arabic by providing a structured work environment accessible to their different profiles. As for teachers, we have proposed proposals for integrating this path into the classroom, with a view to potential differentiation.