



HAL
open science

Quelle gestion de classe au service de la motivation des élèves en langue vivante ?

Samuel Karam

► **To cite this version:**

Samuel Karam. Quelle gestion de classe au service de la motivation des élèves en langue vivante ?. Education. 2020. dumas-02936156

HAL Id: dumas-02936156

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936156v1>

Submitted on 11 Sep 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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours arabe

2^{ème} année

Quelle gestion de classe au service de la motivation des élèves en langue vivante ?

**Mots Clefs : motivation, autonomie, différenciation, travail de groupe, enseignement
explicite**

Présenté par : Samuel Karam

Encadré par : Samia CHENIOUR, coordinatrice du parcours arabe

Remerciements

J'aimerais avant tout remercier sincèrement Mme Samia CHENIOUR, coordinatrice du master MEEF arabe à l'Institut national supérieur du professorat et de l'enseignement, pour son accompagnement et les conseils qu'elle a donnés sans compter sur mes démarches d'enseignement et de recherche. Qu'elle soit également remerciée pour ses relectures attentives et ses conseils de rédaction quand est venu le moment de mettre par écrit ce mémoire.

J'aimerais également remercier ma tutrice académique, Mme Iman TERY dont le soutien et l'aide ont été capitaux pour m'aider à construire ma progression pédagogique ainsi que pour progresser dans ma gestion de classe, deux éléments-clefs de ce mémoire.

J'aimerais enfin remercier mes élèves car mes réflexions sur la gestion de classe et la motivation n'auraient pu se faire sans l'observation de leurs réactions à ma pratique pédagogique, qui ont toujours été de la plus grande vérité et de la plus grande sincérité.

Sommaire

Introduction	4
I- Constats en classe et partie théorique	7
A/Motivation par le sens donné aux apprentissages.....	7
1) La nécessité d'un enseignement explicite.....	7
a. Constats.....	7
b. Éclairage théorique.....	8
2) Un système de buts peu propice à un apprentissage serein.....	9
a. Constats.....	9
b. Éclairage théorique.....	10
B/ Motivation liée à l'impression de progresser.....	12
1) L'autonomie par le travail en groupe de tailles différentes.....	12
a. Constats.....	12
b. Éclairage théorique	13
2) Rythme des séquences et diversité des tâches.....	14
a. Constats.....	14
b. Éclairage théorique.....	15
3) Gérer les difficultés individuelles en maintenant le rythme.....	16
C/ L'influence de la différenciation pédagogique sur le sentiment de compétence.....	17
1) L'écueil de la stigmatisation.....	17
a. Constats.....	17
b. Éclairage théorique.....	19
2) L'écueil de « l'injustice »	20
a. Constats.....	20
b. Éclairage théorique.....	21
II- Partie pratique et résultats.....	23
A/ Redonner sens aux apprentissages pour remotiver.....	23

1) Expliciter les objectifs et les démarches.....	23
2) Instaurer un climat scolaire qui donne la priorité aux apprentissages.....	25
B/ Des rythmes et pratiques favorisant le sentiment de progresser.....	27
1) Des activités plus variées et mieux enchaînées.....	27
2) Des jeux comme travaux de groupe orientés vers la production.....	29
3) Remédier aux difficultés de compréhension sans ralentir le groupe.....	30
C/ Une différenciation plus valorisante.....	32
1) Une différenciation qui cherche à faire progresser tous les élèves.....	32
2) Une différenciation qui donne à tous des tâches stimulantes.....	33
 Conclusion.....	 36
 Bibliographie.....	 38
 Annexes.....	 39

Introduction

Ce mémoire professionnel s'appuie sur l'expérience comme enseignant stagiaire en section internationale arabe au collège Les Renardières à Courbevoie, dans l'académie de Versailles. J'ai reçu la responsabilité de deux classes : la cinquième et la troisième, comptant respectivement dix-sept (dont un parti et un autre arrivé à la fin du premier trimestre et vingt-neuf élèves). L'enseignement avec la classe de troisième s'est fait à raison de deux heures et demi par semaine, le reste étant assuré ma tutrice académique pour quatre heures hebdomadaires. C'est en partie pour cela que je me fonderai pour les constats et la partie pratique de ce mémoire sur l'expérience d'enseignement avec les élèves de cinquième. De plus, la classe de troisième présente un particulier enjeu pour les élèves qui se préparent pour beaucoup à passer l'option internationale du brevet, ce qui constitue une sérieuse source de motivation pour eux. Or, ce mémoire se penche sur la façon dont la pratique enseignante peut avoir une influence sur la motivation et l'implication des élèves. Il semblait ainsi plus judicieux d'étudier cette influence sans ce facteur que constitue la perspective d'un examen, d'autant que le travail de motivation

avait été initié par ma tutrice qui connaissait la plupart des élèves de troisième depuis deux ans.

Les recommandations pédagogiques données à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Enseignement (INSPE) aux personnes qui se préparent à enseigner, et rappelées dans les programmes, incitent à faire de l'apprenant un plein acteur de son apprentissage. Et personne ne songe plus à faire étudier les élèves par la contrainte sans attendre d'eux qu'ils prennent part au processus d'apprentissage. Nous nous proposons donc d'apprécier comment un enseignant de langues vivantes, par sa pratique, peut et doit créer un climat qui permette aux élèves de s'impliquer dans leurs apprentissages *pour apprendre* et non pour s'attirer les bonnes grâces ou éviter les punitions de quiconque, et c'est cela à quoi nous ferons référence en utilisant le terme « motivation ». Le premier élément la constituant qui nous a semblé aller de soi est que l'apprentissage doit avoir un sens, et que l'élève puisse répondre à la question « pourquoi dois-je assimiler telle notion, mémoriser tels éléments et effectuer telles tâches ? » Le second élément s'inscrit dans la continuité du premier : si l'apprentissage a une raison d'être, il faut aussi que le travail personnel et collectif des élèves porte ses fruits et n'apparaisse pas ainsi comme vain. Il faut pour cela non seulement que l'apprenant puisse apprécier ses progrès, mais aussi une autonomie suffisante pour qu'il prenne bien conscience que c'est lui qui a accompli les objectifs par son travail. Le troisième élément s'en dégage de façon tout aussi logique : pour que les élèves aient les moyens de progresser, il faut également une différenciation pédagogique qui permette à chacun d'arriver aux objectifs d'apprentissage, tout en agissant sur le sentiment de compétence.

Ainsi, il convient de préciser que si les réflexions de ce mémoire sont bien de nature pédagogique, ils ne sont en revanche pas de nature didactique. Elles ne portent pas en effet sur la façon de favoriser l'acquisition des compétences et la maîtrise des connaissances et des capacités, mais plus sur le regard que l'élève pose sur ces objectifs et le travail qu'il entreprend et où il s'implique pour y parvenir. De même, les moyens expérimentaux décrits dans la partie pratique pour renforcer la motivation des élèves sont des dispositifs pédagogiques comme des situations de classe, une conception différente des tâches et des activités, mais pas de nouvelles pistes de didactisation pour rendre les savoirs accessibles aux apprenants. Nous n'aborderons pas non plus l'attitude et la posture générales de l'enseignant, qui sont pourtant tout aussi importantes pour la motivation des élèves, telles que la bienveillance, l'encouragement, l'équité. Ce sont là des nécessités générales, quelle que soit la problématique étudiée, et il est en outre malaisé de porter une auto-évaluation objective sur sa pratique dans ce domaine.

Comment la pratique enseignante d'un professeur de langue vivante peut-elle positivement influencer la motivation de l'élève à s'impliquer dans ses apprentissages ?

Nous verrons dans un premier temps en quoi l'implication des élèves nécessite de donner du sens aux apprentissages proposés. Nous aborderons ensuite le sentiment de progrès et d'autonomie personnels et son importance encourageante pour les élèves. Nous nous tournerons enfin vers la différenciation pédagogique comme moyen de motiver les élèves, en s'efforçant de la faire contribuer au sentiment de compétence de l'élève. Pour chacune de ses trois thématiques, nous nous proposons de traiter : d'une part les observations en classe ayant amené à une réflexion ainsi que l'éclairage des recherches scientifiques et institutionnelles sur ces questions dans une première partie ; d'autre part les dispositifs expérimentés en classe pour améliorer le cadre d'apprentissage et le bilan de chacun d'eux dans une seconde partie.

I- Constats en classe et partie théorique

A/ Motivation par le sens donné aux apprentissages

1) La nécessité d'un enseignement explicite

a. Constats

Il apparaît évident qu'on ne peut pas demander à un élève un investissement dans le groupe classe et dans son travail d'apprenant s'il n'a pas d'idée du sens et de l'utilité de son apprentissage. Ce sens ne peut quant à lui pas s'imposer clairement à l'esprit de l'élève si l'enseignant ne l'a pas explicité. Or, en début d'année surtout, je n'étais pas suffisamment confiant dans mes séances pour penser qu'elles arriveraient à faire acquérir tous les objectifs de la séquence. Et ce manque de confiance m'incitait à ne pas me lancer devant les élèves dans un exposé des différents éléments travaillés, de quelles compétences seraient à acquérir et de quelles tâches seraient à réaliser. Ce mauvais effet de « suspens » s'explique avant tout par la difficulté de gestion du temps de classe : je redoutais à chaque fois que les activités et contenus annoncés ne soient finalement pas travaillés au cours de la séance, décrédibilisant ainsi mon plan de cours. Cette absence d'explicitation constituait toutefois un frein majeur à l'adhésion des élèves aux apprentissages, et au-delà, à ce qu'ils donnent du sens à leur apprentissage. D'où des aberrations telles que celle survenue lors de la première séquence. Celle-ci tournait autour de la découverte de femmes artistes du monde arabe. À cette occasion, nous avons notamment abordé, après la poétesse syrienne Marām al-Maṣrī, la chanteuse algérienne Su'ād Māsī et la romancière égyptienne Nawāl al-Sa'dāwī, la diva libanaise Fayrūz (couramment orthographiée Fayrouz), dans sa chanson *Šādī* (voir annexe 1). Cette chanson est écrite en dialecte libanais, ce qui, selon les programmes, ne constitue en aucun cas un problème. Mais, faute d'avoir explicité la démarche du cours qui présentait la chanson à titre d'*illustration* d'une artiste du monde arabe, alliant dans son œuvre poésie et engagement, je me suis retrouvé au bout de la troisième séance consacrée à ce support avec la question suivante : « Monsieur, je ne comprends pas : on est ici pour apprendre l'arabe littéraire ; alors pourquoi est-ce que vous nous faites étudier le dialecte libanais ? » Il était absolument certain que l'objectif ici n'était nullement *d'apprendre* le dialecte libanais, mais d'étudier une chanson qui se trouvait en comporter ; encore fallait-il expliciter en amont, et si possible en début de séquence, la raison pour laquelle cette chanson allait être étudiée. Ajoutons à cela

une certaine maladresse dans la didactisation du support, mettant trop l'accent sur la compréhension du dialecte libanais, pas étonnant que cette élève se soit méprise sur les objectifs du cours. Ainsi, rendre les enseignements plus explicites, dans leur pourquoi comme dans leur comment, a constitué l'un des premiers aspects à rectifier dans les séquences (dès la troisième), juste après la différenciation et la gestion du temps. J'y ai aussi provisoirement remédié en rendant explicites les attendus lors de la tâche finale en publiant le barème à l'avance et le tenant à disposition des élèves (voir annexe 2).

b. Éclairage théorique

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, l'explicitation des objectifs et des attendus de la séquence constituent une puissante motivation pour les élèves. Cette explicitation est d'autant plus nécessaire qu'en son absence, seule une partie des élèves saura deviner d'elle-même ce qu'on attend d'elle et à quoi lui servent les apprentissages du cours. En effet, les réflexions sociologiques semblent indiquer que l'enseignement implicite, assez enraciné dans le système scolaire français, ne permet qu'aux élèves venant de classes sociales favorisées de saisir ce que l'école attend d'eux et comment parvenir aux résultats qu'elle demande¹. Ainsi, l'école reproduirait les mêmes codes culturels que les classes dominantes, que les enfants de celles-ci pourraient comprendre grâce à leur « capital culturel »¹, mais pas les autres. Et, en exigeant « des connaissances qu'[elle]-même n'enseigne pas »¹, elle rendrait la réussite scolaire immensément plus difficile aux élèves venus d'autres classes sociales.

À l'inverse, un enseignement explicite semble donc plus égalitaire, et cela ne peut avoir que des effets bénéfiques sur la motivation des élèves car, en donnant à chacun les clefs nécessaires à la compréhension de son apprentissage (comment résoudre tel type de situation ? et pourquoi me demande-t-on d'apprendre cela ?), elle donnerait à tous les élèves de la classe la conviction qu'il est en leur pouvoir de réussir ce qui leur est demandé. L'explicitation se situe donc à deux niveaux. Premièrement, en amont des activités proposées. Les recommandations suivantes listent les points qui se doivent d'être abordés au moment de donner une activité :

- Rappeler ce que l'on a appris antérieurement – Énoncer pourquoi on va apprendre quelque chose de nouveau et s'assurer que cela est compris – S'assurer que la consigne est comprise, notamment en la faisant reformuler – S'assurer que le lien entre l'objectif énoncé et la tâche est perçu, que les élèves en appréhendent le sens.²

¹ Pierre BOURDIEU

² Bureau d'éducation prioritaire de la DGESCO. *Enseigner plus explicitement*. Décembre 2016.

Ceci par aussi par le fait de donner aux apprenants les moyens de s'imaginer quel type de travail effectuer pour que l'activité soit réussite. C'est ce qui est communément appelé les « critères de réussite » qui permettent à l'élève de répondre à des questions comme : « Qu'est-ce que le professeur attend de moi dans cette activité ? À quoi ressemblera mon activité si j'ai réussi ? » Deuxièmement, l'explicitation se situe après les activités de manipulation. Il s'agit en effet de permettre ce que Roland Goigoux appelle la secondarisation des apprentissages. Il s'agit de passer du savoir mobilisé dans le contexte d'une activité précise à une connaissance transférable à d'autres situations. C'est donc un processus de décontextualisation ou « d'institutionnalisation » qui est en jeu. Lors de la secondarisation, l'apprenant se demande quel travail cognitif se trouve derrière l'activité proposée pour ne pas seulement rester au stade de cette dernière. Or, le constat de R. Goigoux est que les élèves venant de milieux sociaux défavorisés ont plus de mal que les autres à construire cette secondarisation parce qu'ils resteraient attachés au sens premier des tâches ; et ont par conséquent besoin que les procédures mentales soient rendues explicites par l'enseignant. La démarche de celui-ci est donc essentielle pour permettre ou non aux apprenants de construire leurs connaissances « secondarisées » qu'ils pourront réutiliser dans un autre contexte :

[Les] constructions sociales des significations et des tâches, [les] modes d'ajustement des enseignants aux élèves et [les] façons dont les objets de travail sont présentés et construits. Tous ces éléments concourent, par la configuration qu'ils constituent et pour des motifs au demeurant différents (conceptions de l'apprentissage, de la conduite de classe, de la motivation, de l'aide, du contenu d'enseignement...), à entraver ou à favoriser le travail de secondarisation et de décontextualisation des élèves en brouillant ou en faisant reconnaître les enjeux cognitifs et langagiers des tâches, entraînant l'élève dans des interprétations erronées ou pertinentes des visées des activités et des attendus scolaires.¹

2) Un système de buts peu propice à un apprentissage serein

a. Constats

Au-delà de l'explicitation des activités et des objectifs d'apprentissage, il apparaît par ailleurs nécessaire que les élèves, pour être sainement motivés, aient une vision vertueuse de la raison de leur présence en cours d'arabe et plus généralement dans l'institution scolaire. Sont-ils là

¹ BAUTIER, Élisabeth et GOIGOUX, Roland. « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratique enseignante » in *Rvue française de pédagogie*. 2004, n° 148, pp. 59-100

pour avoir de bonnes notes et être félicités par l'enseignant (quoi que cela puisse avoir d'agréable) ou pour acquérir des connaissances et des compétences, et progresser avec leurs camarades ? Cette interrogation s'est posée de manière globale à la vue d'un certain esprit de compétition qui pouvait régner au sein du groupe classe. Elle s'est aussi posée de manière particulière quand l'évaluation notée s'est révélée être à double tranchant. J'avais pour habitude de prendre en compte dans les contrôles les erreurs de langue (autres que celles concernant le fait de langue en faisant l'objet) sous forme de points ôtés récupérables. Après restitution des copies, je laissais ainsi l'opportunité aux élèves de corriger les erreurs que j'avais signalées au moyen d'un code précis (erreurs d'accord, d'écriture, choix de mot inapproprié, mot ou groupe de mots manquant etc.) et d'ainsi regagner les points « perdus ». La note était censée jouer ici le rôle de motivation. La première mauvaise surprise est venue quand j'ai ramassé des copies où les corrections n'étaient vraisemblablement pas l'œuvre des élèves, ce qui introduisait un sérieux problème d'égalité. J'ai cru y remédier en prévoyant que l'autocorrection se ferait désormais en classe et en autonomie, l'enseignant se plaçant à disposition des élèves pour éventuellement les guider ou répondre à leurs questions. C'est alors que j'ai pu être témoin de la deuxième mauvaise surprise : certains élèves (environ cinq), au lieu de se poser la question du type d'erreur qui a été fait et de quel processus conduirait à produire un énoncé correct, se contentaient de demander quelle était la « bonne réponse », attendant de l'enseignant qu'il la donne et refusant de procéder eux-mêmes aux raisonnements linguistiques. L'on peut tenter d'expliquer cette posture par un effet pervers de la motivation-note : comme une note de contrôle est obtenue par la comparaison du rendu de l'élève avec un modèle idéal¹, la préoccupation de l'élève peut se borner à être conforme avec le modèle idéal sans se poser la question de ce qui rend la proposition pertinente. Ici, l'élève qui serait tombé dans ce piège travaillerait en quelque sorte « pour la note » et non pour apprendre de ses erreurs et s'améliorer. Cette question est à prendre en compte dans notre réflexion sur le sens donné par les élèves à leur apprentissage.

b. Éclairage théorique

On voit une inversion des priorités semblable dans une logique de compétition quand celle-ci est poussée à l'extrême. Nous comprenons mieux pourquoi quand nous réalisons que toutes les motivations ne sont pas forcément bénéfiques. Benoît Galand caractérise la motivation d'un apprenant par ce qu'il appelle un « système de buts ». Le système de but désigne l'en-

¹ BOURGUIGNON, Claire. *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris : Delagrave, 2014

semble des buts poursuivis par l'apprenant et qui justifient son investissement dans son apprentissage. Or, certaines structures de but sont moins favorables à l'apprentissage que d'autres. Pour tenter une typologie simpliste, nous dirons que Galand distingue des structures de but centrées sur la maîtrise et des structures de but centrées sur la performance. Dans les structures centrées sur la maîtrise, « les pratiques pédagogiques valorisent et soutiennent la maîtrise, l'amélioration et le développement intellectuel, et où l'accent est donc mis sur le développement des compétences de tous les élèves, quel que soit leur niveau par rapport aux autres »¹. À l'inverse, dans les structures de but centrées sur la performance, « les pratiques pédagogiques favorisent la comparaison sociale et la compétition, et où l'accent est donc mis sur la sélection et promotion des élèves les plus performants »². La maîtrise de ressources nouvelles ou l'acquisition de nouvelles compétences n'est donc plus une fin en soi dans cette dernière structure de but, mais « un moyen parmi d'autres d'établir sa supériorité »³. Nous voyons ainsi que les problèmes soulevés dans les constats : le surinvestissement de la note, la quête de la « réponse juste » correspondant au maximum de points, l'esprit de compétition parfois malsain entre élèves, une grande partie de cela est imputable à une structure de buts centrée sur la performance. En outre, Benoît Galand indique que des comportements indésirables comme « la tricherie, l'absentéisme et l'agressivité des élèves » sont liés à une structure de buts centrée sur la performance⁴. Or, certes une partie de cette structure provient d'une culture scolaire générale encore trop méritocratique, mais l'enseignant a également un marge de manœuvre dans sa classe pour favoriser l'un ou l'autre type de structure de buts. Ainsi, Benoît Galand fait état de « recherches expérimentales » qui tendent à montrer que le niveau de compréhension ou de maîtrise (d'une capacité) est favorisé en l'absence de « stress physique ou psychologique », et de ce qu'il appelle des « incitants exogènes saillants » dans lequel il comprend les notes, les points ou les punitions⁵.

Je ne pense pas qu'il faille en conclure que toute note est malvenue (après tout, l'évaluation sommative a toute sa place et est complémentaire des autres types d'évaluation que sont l'évaluation-diagnostic et l'évaluation formative). Néanmoins, si on reprend le contexte d'autocorrection mentionné dans la première partie, il est vrai que l'objectif de réflexion sur ses propres erreurs et sur les réflexes linguistiques à mettre en place appelle plutôt à motiver les élèves dans le sens d'un accroissement de leur maîtrise du lexique ou de la grammaire. Il con-

¹ GALAND, Benoît et al. « Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves » in *Revue française de pédagogie*. 2006, n° 155, pp. 57-72.

² idem

³ idem

⁴ idem

⁵ idem

viendrait donc de placer les élèves dans une situation favorable à une structure de buts orientée vers la maîtrise.

B/ Motivation liée à l'impression de progresser

1) L'autonomie par le travail en groupes de tailles différentes

a. Constats

Un élément important dans le regard que l'élève porte sur sa progression est le sentiment d'être soi-même acteur de son apprentissage. L'autonomie, en plus d'être un élément au programme, est donc un élément de motivation des plus importants. Le travail en autonomie peut prendre différentes formes et n'est pas nécessairement synonyme de travail individuel : il peut tout aussi bien s'agir d'un travail de groupe. Sa mise en place n'a toutefois pas été simple et n'a pas eu dans un premier temps d'effets directement positifs sur l'apprentissage des élèves. À titre d'exemple, prenons un moment de la première séquence autour des noms de métiers puis du pluriel régulier masculin (l'arabe a deux sortes de pluriel : un pluriel irrégulier, majoritaire, où le radical est complètement modifié lors du passage au pluriel ; et le pluriel régulier où il suffit d'ajouter un suffixe au singulier). L'activité, en groupe, consistait à proposer par groupe six noms de métiers et à donner le pluriel de chacun, en s'aidant éventuellement du dictionnaire pour trouver un pluriel inconnu ou pour traduire un nom de métier que les élèves du groupe n'auraient qu'en français. Le but de l'activité était, à partir des exemples de chaque groupe, pouvoir remarquer une récurrence dans la formation du pluriel (le pluriel régulier est particulièrement représenté parmi les noms d'agent, donc par excellence au sein des noms de métier), et ainsi introduire le pluriel régulier masculin. Bien que l'activité ait pu se faire et servir d'introduction à la leçon de grammaire, on ne peut pas considérer que l'activité a été positive d'un point de vue de la gestion de classe et de la motivation des élèves. Pour essayer de relever ce qui a été un facteur d'échec de ce point de vue-là, nous remarquerons tout d'abord que certains élèves, en début d'année, répugnaient à travailler avec certains de leurs camarades ; or la composition des équipes avait été fixée par l'enseignant. Cela a constitué un premier élément de résistance à l'activité. Nous relèverons ensuite qu'une majeure partie des échanges à l'intérieur du groupe s'est faite en français, et que les seuls mots d'arabe utilisés étaient les termes qui allaient être proposés à la classe. La communication en arabe dès les

plus petits niveaux est pourtant plus que fortement préconisée en sections internationales, comme le signale le bulletin officiel (BO) portant définissant les programmes pour les sections internationales arabes au collège : « On privilégie [...] l'arabe moyen pour la communication orale dans la classe. »¹ On est tenté d'expliquer cette prédominance du français dans une activité censée favoriser l'autonomie linguistique des élèves par le fait qu'aucune production de nature langagière n'était demandée par la consigne : il s'agissait simplement d'énumérer des mots... Nous verrons quels moyens de remédiation peuvent être envisagés dans la partie pratique de ce travail.

b. Éclairage théorique

Le Conseil National d'Étude des Systèmes Scolaires (CNESCO), dans sa conférence de consensus sur la différenciation pédagogique, réaffirme toutefois la place du travail de groupe au sein d'une pratique pédagogique qui favorise la réussite de chacun à avec ses difficultés et ses spécificités.² Il préconise par ailleurs que la taille des groupes soit à géométrie variable et que, si les groupes ont des tâches différentes à accomplir, la répartition des élèves par groupe soit autant que faire se peut libre, en évitant justement les « groupes de niveau »³. Cette dernière préconisation vient effacer le problème soulevé plus tôt au sujet des groupes imposés auxquels les élèves n'étaient pas contents de participer et dans lesquelles des tensions ont gâché la qualité du travail. De plus, la crainte de voir l'interaction orale en langue cible évitée par un recours au français au sein du groupe, à mon avis, doit nous inciter à chercher le problème non dans le fait même de travailler en groupe, mais plutôt dans la nature de la tâche donnée à accomplir à ce groupe de travail. En effet, il serait illusoire de penser que les élèves, à moins d'être très motivés, s'expriment les uns avec les autres dans une langue différente de celle qu'ils utilisent quotidiennement pour communiquer entre eux **à moins que le travail de groupe ne doive donner lieu à une production de nature langagière** (orale ou écrite). Donner systématiquement aux groupes de travail comme consigne de produire un écrit ou une expression orale à présenter à la classe permettrait de bénéficier des avantages du travail de groupe en terme d'interactions sociales stimulantes et d'autonomie des élèves tout en garantissant qu'il sera bel et bien fait usage de la langue cible.

La conférence de consensus des 13 et 14 mars 2019 sur les langues vivantes étrangères, quant à elle, parmi les recommandations-phares du jury, inclut l'objectif suivant : « Guider les élè-

¹ *Programme de langue et littérature des sections internationales arabes au collège*. Juillet 2015.

² CNESCO. « Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ». *Différenciation pédagogique*. Mars 2017.

³ idem

ves vers l'autonomie, en s'appuyant notamment sur les outils numériques »¹. En vérité, nombre des mesures citées (travail des activités langagières en autonomie afin de ne pas exclure les élèves les plus fragiles, recueil des propositions des élèves sous formes d'images, textes, sons... interaction avec d'autres élèves apprenant la même langue)² peuvent se transposer en l'absence du matériel informatique adéquat à un petit groupe de travail.

2) Rythme des séquences et diversités des tâches

a. Constats

La motivation de l'élève à travailler et à s'investir dans la classe est bien évidemment liée au sentiment qu'il a que son travail est efficace, qu'il n'est pas vain. Il est préférable à cet effet que la progression (à laquelle on mesure l'efficacité du travail et de l'investissement fournis par l'élève) soit observable par l'élève à un terme qui ne soit pas trop long. Or, des activités ou des séquences interminables peuvent donner à certains l'impression qu'ils ne progressent pas, toujours avec l'idée que si l'on avait progressé, l'on serait déjà passé à autre chose.

Mettons vis-à-vis de cette considération de l'élève l'acharnement de l'enseignant à ce que tous les objectifs d'enseignements soient atteints, surtout s'il a été trop « gourmand » ou a mal calibré sa progression pédagogique : il peut alors se retrouver dans un cercle vicieux, phénomène dont j'ai personnellement été témoin. Toujours dans la première séquence, l'étude de Nawāl al-Sa'dāwī et de Fayrouz s'est quelque peu étalée, du fait qu'elle était placée en fin de séquence et mise en œuvre par des simples activités de compréhension orale ou écrite en classe entière, sous forme de questions-réponses, donc sans grande variété. D'où l'ennui prévisible de certains élèves et leur démotivation.

Ce sentiment a d'ailleurs été exprimé sans ambiguïté par certains élèves au cours d'une sorte de « vie de classe » improvisée, un mercredi matin où l'atmosphère de travail était particulièrement difficile à obtenir. Il en est ressorti des réflexions qui intéressent notre sujet. Un élève a notamment indiqué que « même si on aime beaucoup un texte ou une chanson, au bout d'une semaine, on a[vait] envie de faire autre chose ». Cette réflexion dénote une grande maturité et appelle évidemment un changement dans le temps alloué pour chaque activité ou pour le travail de chaque support.

¹ CNETSCO. *Langues vivantes étrangères : Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Mars 2019 .

² idem

Les résultats du questionnaire que j'ai soumis aux élèves viennent corroborer cette importance de ne pas s'éterniser sur une activité ou un support. En effet, à la question « Es-tu plus motivé(e) à étudier... : », 31,25% ont répondu une vidéo, 18,75% ont répondu une chanson, 12,5% ont répondu un texte ou une exposition et 25% ont répondu que leur motivation ne dépendait pas du support utilisé. Ces résultats sont répartis de façon plutôt homogène et on ne peut pas conclure que le type de support soit un facteur non équivoque dans la motivation des élèves pour l'ensemble de la classe. En revanche, à la question « Au bout de combien de séances es-tu lassé(e) de travailler sur le même support (vidéo, texte, dialogue...), 62,5% ont répondu « deux à trois séances », 25% ont répondu « trois à cinq séances » et seuls 6,25% ont répondu « une séance » et « je ne sais pas ». Cette large majorité tend à montrer que la durée de travail sur un même support est bel et bien un élément déterminant dans la motivation de la classe dans son ensemble.

b. Éclairage théorique

La mobilisation semble difficile à conserver sur le long terme si une activité ou l'étude d'un support s'éternise, et une progression menée avec un rythme satisfaisant (deux à trois séances maximum pour un support) joue un rôle important dans la motivation des élèves. Le rapport de la conférence de consensus du CNETCO sur la différenciation pédagogique ajoute au critère quantitatif (les activités ne devraient durer trop longtemps) un critère qualitatif, à savoir qu'il préconise de varier le plus possible les « types de tâches »¹ qui donnent lieu à des évaluations ; mais nous pouvons évidemment étendre cela au-delà de la seule démarche d'évaluation. En effet, une part de la lassitude des élèves (et donc de leur démotivation) vient aussi de la monotonie des activités de cours. En variant les types de supports, les types d'activités de compréhension ou de manipulation des éléments nouveaux, ainsi que bien sûr les consignes des tâches complexes où doivent se réemployer les diverses ressources ayant fait l'objet d'un apprentissage, l'enseignant épargne ainsi à ses élèves l'impression que le cours d'arabe n'est qu'un éternel recommencement. C'est le travers qui pourrait résulter par exemple d'un mauvais usage du manuel qu'on finirait par considérer, non comme une référence pour la progression linguistique et une ressource de supports et d'exercices à adapter et intégrer dans une perspective plus large, mais comme un plan de séance pas-à-pas. Outre la variété des supports qui vient d'être présentée, les programmes insistent sur la variété des situations de travail pour permettre de briser la monotonie des séquences, ce qui donne

¹ CNETCO. « Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ». *Différenciation pédagogique*. Mars 2017.

une nouvelle importance à ce qui a été dit dans la partie précédente. Le travail de groupe n'est donc pas seulement un moyen de développer l'autonomie de l'élève, mais aussi un outil parmi d'autres au service d'un rythme préservant la motivation des élèves. Le programme de langue vivante du cycle terminal, pour ne citer que lui, après avoir énuméré la diversité des supports sur lesquels les élèves peuvent être amenés à travailler, indique que « la diversité des formes de travail en classe (individuel, binômes, en groupes, en classe entière...) favorise les apprentissages et donne du sens au projet de la classe, tout en contribuant à rythmer les séances. »¹

En plus des raisons que nous avons exposées, le CNETCO voit comme raison supplémentaire de ne pas s'attarder trop longuement sur une activité ou un support, l'exigence de la différenciation pédagogique permettant à tous les élèves de progresser. Pour ce faire, le Conseil d'évaluation estime que des objectifs « précis, présentant un défi modéré et atteignables à court terme » valent mieux que des « objectifs généraux et éloignés dans le temps »². Dans une perspective d'enseignement explicite, ces activités ou tâches atteignables à court terme présentent un intérêt certain, mais de façon complémentaire avec des tâches complexes de fin de séquence auxquelles les élèves ont pu se préparer sur le long terme : à chaque nouvelle tâche ou activité simple est attaché un objectif que les élèves peuvent visualiser et qu'ils escomptent atteindre en peu de temps.

3) Gérer les difficultés individuelles en maintenant le rythme

À côté de ce rythme d'apprentissage nécessaire au maintien de la motivation, nous devons toutefois prendre en compte la gestion des difficultés que peuvent rencontrer certains élèves pendant le cours. En effet, quand je réponds aux sollicitations d'élèves, ces échanges allongent de façon non négligeable le temps passé sur une activité. Or, le constat dans la classe de 5^e qui nous préoccupe est que ces échanges parfois très intéressants avec un élève dont les questions peuvent profiter à toute la classe n'obtiennent pas l'attention de celle-ci : la classe se déconcentre et met du temps à se focaliser à nouveau sur l'activité qui l'occupe. La réflexion sur le temps nécessaire à l'accomplissement d'une activité oblige à se poser la question suivante : en quoi le souci d'assurer à tous la maîtrise des contenus de cours peut-il se concilier avec un rythme d'apprentissage suffisamment soutenu pour ne laisser personne ? C'est en effet que les questions et les remarques des élèves constituent un inestimable matériau de

¹ *Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel*. Janvier 2019

² CNETCO. « Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives » . *Différenciation pédagogique*. Mars 2017.

cours, de même que leurs erreurs linguistiques, le répètent les programmes, sont « un moyen de progression » qui « fait partie intégrante des apprentissages »¹. Mais auquel il ne faudrait pas non plus sacrifier, comme j'ai pu le faire, l'attention des élèves. Répondre à cette double exigence appelle entre autres la précieuse aide de la différenciation pédagogique.

C/ L'influence de la différenciation pédagogique sur le sentiment de compétence

1) L'écueil de la stigmatisation

a. Constats

Étant donné l'hétérogénéité de la classe, ce en quoi elle ne se distingue nullement de la moyenne des classes de langue, sa gestion par la différenciation pédagogique a constitué, et ce dès la première séquence, une priorité de travail. Elle a été mise en œuvre notamment par des activités différenciées sur des supports communs à toute la classe afin de conserver au maximum des objectifs communs quant aux contenus des apprentissages. Toutefois, si elle s'est globalement révélée positive en ce qui concerne les aspects purement didactiques de l'apprentissage, elle a soulevé quelques problématiques en termes de gestion de classe et de motivation. En effet, comme le temps a souvent manqué pour produire une véritable individualisation des tâches, la différenciation en réalité a plutôt pris la forme d'une adaptation à seulement deux niveaux : un groupe qui pour l'activité langagière programmée sera considéré comme « moins avancé » et un second qui sera considéré comme « plus avancé ». Typiquement, en exercice de compréhension orale, le groupe « moins avancé » aura des textes à trous ou des choix multiples et le groupe « plus avancé » aura des questions ouvertes ou des vrai/faux à justifier par une phrase de l'audio (voire annexes 3 et 4). Outre l'inconvénient d'une approche qui est plutôt quantitative (ce groupe-ci réussit moins bien dans ce type d'exercice que celui-là) là où elle devrait être qualitative (ces élèves-ci doivent travailler en priorité tel point et ceux-là tel autre point), elle pourrait si l'on n'y prend pas garde être intégrée par des élèves voire par toute la classe comme la désignation de deux groupes stables et définis au sein de la classe auxquels les élèves seraient rattachés. En s'appliquant à des élèves en difficulté, cela pourrait avoir un effet contre-productif et générer ou conforter un sentiment d'infériorité.

¹ *Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel. Janvier 2019*

Ainsi, la séquence 3, tournant autour du thème des *Mille et Une Nuits*, avait pour objectif la description physique d'un personnage, en vue de réutiliser cette compétence plus tard pour la rédaction d'un conte « à la manière » des *Mille et Une Nuits*. Le prérequis grammatical nécessaire à la description physique était ici l'adjectif et son accord différent selon qu'il soit épithète ou attribut (en arabe, l'épithète s'accorde également en définition avec le nom auquel il se rapporte, tandis que l'attribut demeure indéfini). En me fondant sur les productions écrites précédentes des élèves, j'ai déterminé ceux qui maîtrisaient l'accord de l'adjectif et ceux qui avaient besoin de l'apprendre pour acquérir correctement la compétence de description physique. Cette estimation m'a ensuite conduit à distinguer deux groupes qui auraient pendant une partie de la séance des objectifs et des consignes différentes : ceux qui ont besoin d'une leçon sur l'adjectif la feraient avec tandis que le reste, au fond de la classe, ferait une activité créative, à savoir imaginer le contenu des bulles d'une bande dessinée travaillée en classe sans le texte (voir annexe 5). Cette disposition était peut-être maladroite du fait que la grammaire est une activité qui peut être jugée rébarbative par les élèves ; tandis que l'autre activité est perçue comme créative et valorisante par les élèves, surtout dans l'optique d'une présentation de l'aboutissement du travail devant les camarades après-coup. Cette répartition des activités pouvait donc apparaître aux yeux de certains comme une « punition » pour les élèves qui — ils n'y peuvent rien —, ne savent pas encore accorder l'adjectif en définition avec le nom. Mais surtout, et c'est cela qui a déclenché un véritable malaise, a donné l'occasion à certains de se sentir catalogués dans un groupe « fort » ou « faible ». Un des élèves, par ailleurs en difficulté dans la matière s'est alors levé et s'est indigné d'être compté dans « le groupe des nuls ». Notons qu'il n'est pas nécessaire que l'enseignant dise : « faible » ou « nul » pour que l'élève puisse se sentir catalogué. La situation avait donc probablement glissé sur le terrain de l'affectif, d'où l'inefficacité de mes précisions selon lesquelles il ne s'agissait pas de groupes de niveau mais d'un groupe de travail sur un point précis de langue que j'avais estimé insuffisamment acquis au regard des productions écrites précédentes. Notons finalement que cette répartition entre deux groupes, l'un fort et l'autre faible, n'est pas forcément ressentie que par les élèves du groupe perçu comme faible. Ainsi, l'un des élèves à qui j'avais demandé de travailler sur la BD a justifié l'attitude de son camarade qui avait quitté la salle en disant : « C'est normal, monsieur : vous l'avez mis dans le groupe des *faibles* », encore une fois utilisant l'adjectif « faible » que je n'avais pas plus utilisé que « fort ».

Se pose donc pour nous avec acuité la question de savoir comment mettre en œuvre la différenciation pédagogique pour qu'elle soit le plus efficace possible en termes de didactique tout

en évitant, du point de vue du climat d'apprentissage, d'être ressentie comme une stigmatisation.

b. Éclairage théorique

Cette répartition, faite dans l'esprit des élèves et parfois encouragée voire créée par l'enseignant, obéit à une mécanique que Douglas Mac Iver appelle la stratification dans son article « Classroom environment and the stratification of pupils' ability perception » (« Environnement de classe et la stratification de la perception qu'ont les élèves de leurs capacités »)¹. Dans sa terminologie, le terme « stratification » s'applique à une perception interne, celle que l'élève a de ses propres capacités. Il décrit le phénomène selon lequel les capacités des élèves ont plus ou moins tendances à se regrouper en strates (ou couches) définies sur l'échelle d'auto-évaluation (telles que « faible » ou « fort »). Ce phénomène a été quantifié et analysé à partir de classes de mathématiques mais le raisonnement qui suit pourra aussi s'appliquer à notre cours.

Les observations de Mac Iver tendent à montrer que la stratification, bien que procédant de l'auto-perception, dépend de variables auxquelles le cours et l'enseignant ne sont pas étrangers. En effet, le phénomène de stratification a tendance à suivre la perception que l'enseignant lui-même a du niveau de l'élève.² Cela montre bien que, malgré toute l'impartialité et la bienveillance dont s'efforcent les enseignants (et je ne prétends pas faire exception), un jugement implicite et parfois même inconscient de leur part peut éventuellement conditionner les élèves à se dévaluer. Cependant, la stratification des élèves en fonction des éléments de jugement renvoyés par leur enseignant varie d'une situation à une autre. Les statistiques collectées par Douglas Mac Iver tendent à lui faire dire que le phénomène de stratification est d'autant plus fort que les niveaux de compétence des élèves sont peu dispersés (« low talent dispersion »).³ Paradoxalement, cela voudrait dire qu'une classe hétérogène ou certains élèves ont un niveau très franchement décalé par rapport au reste de la classe résisterait mieux au phénomène de stratification. Mais ce qui nous intéresse le plus, car il touche à la pratique pédagogique de l'enseignant, à laquelle nous pouvons quelque chose, c'est que la stratification est d'autant plus forte que les activités et les évaluations sont peu différenciées.⁴ La clef serait donc la différenciation. Mais pourtant, n'avons-nous pas signalé au contraire

¹ MAC IVER, Douglas. « Classroom environment and the stratification of pupils' ability perceptions » in *Journal of education psychology*. 1988, n° 4, pp. 495-505.

² idem

³ idem

⁴ idem

que certaines pratiques de différenciation pouvaient avoir pour effet d'assigner justement aux élèves une « strate » ? Il faut pour y voir plus clair, examiner de manière plus approfondie ce que Douglas Mac Iver nomme la « différenciation ». Il y parle comme d'un plus large choix de tâches parmi celles à réaliser et d'une plus grande autonomie dans l'organisation du travail personnel. À en croire ces recherches (qu'il faut toutefois prendre avec précaution étant donné la discipline d'étude, ainsi que le système scolaire et la relation enseignant-élève qui présente tout de même des différences entre les États-Unis et la France), le remède à une différenciation qui séparerait la classe en deux groupes et rendrait publique l'appartenance de chaque élève à l'un ou l'autre, serait un système où l'apprenant choisirait lui-même les tâches qui constituent pour lui le travail le plus réaliste et le plus utile.

2) L'écueil de « l'injustice »

a. Constats

Le corollaire de cette bi-catégorisation entre « élèves forts » et « élèves faibles » présente un nouveau risque pour la motivation des élèves à progresser chacun le plus possible. En effet, par la mauvaise compréhension de la différenciation pédagogique qu'elle induit, les camarades ne sont pas vus comme des élèves ayant besoin de moyens différents pour parvenir aux objectifs prévus pour tous mais comme des « mauvais élèves », produisant un « mauvais travail » et envers qui le professeur se montre indulgent parce que « ce n'est pas de leur faute s'ils ne sont pas bons ».

Dans cette configuration, et peut-être était-ce dû aussi à l'esprit de compétition qui caractérise ce groupe classe et à l'élitisme des sections internationales, certains élèves ont eu du mal à accepter le principe d'indicateurs de réussite différents lors des contrôles. C'est ainsi que j'ai dû recevoir la plainte d'une élève qui s'estimait lésée d'avoir eu une note inférieure à l'un de ses camarades alors qu'elle était « meilleure que [lui] ». Ce genre d'injustice ressentie peut conduire à l'extrême à des annonces telles que la promesse de faire un moins bon travail, attendu que le mauvais travail semble mieux récompensé que le bon travail. De tels sentiments me semblent provenir d'une différenciation négative (ce concept sera explicité dans la partie théorique), renvoyée pour partie par l'implicite de la pratique de l'enseignant et pour partie du système scolaire où elle est généralisée.

De l'autre côté, j'ai pu observer une réaction presque aussi négative en maintenant avec des élèves en difficulté des exigences aussi importantes que celles qui étaient imposées à leurs ca-

marades. En effet, même si les critères de réussite étaient jaugés différemment par rapport au reste de la classe, je n'ai pas pu me résoudre à avoir des attendus différents en terme d'assimilation de contenu (grammaire, vocabulaire, données culturelles) et d'effort de remobilisation en situation de production (essentiellement dans le cadre de l'interaction orale). Or, comme la différenciation pédagogique ne s'est pas accompagnée d'une plus grande autonomie dans le choix des tâches, l'attribution de celles-ci et les différences dans les critères de réussite ont accompli le travail de stigmatisation décrit plus haut. L'humiliation qui résulte pour l'un de ces élèves de cette stigmatisation le rend mal à l'aise avec la fréquence de mes sollicitations (dont le but est d'augmenter son temps de parole et de l'entraîner plus que les autres aux opérations cognitives que nécessite l'emploi des structures apprises). Ces sollicitations répétées tendant vers les mêmes objectifs de maîtrise que le reste de la classe produisent dans les meilleurs des cas du découragement, et au pire une sensation d'acharnement. Dans d'autres cas cependant, elles ont pu avoir un effet positif et de redonner confiance aux élèves en leurs capacités.

b. Éclairage théorique

Ainsi, si l'on veut permettre aux élèves de progresser sans perdre la motivation d'apprendre, il convient de ne pas confondre la différenciation pédagogique avec la simple indulgence, un peu à la manière dont les élèves mentionnés précédemment qui estimaient qu'on se contentait somme toute « d'être gentil » avec ces élèves pour ne pas les noter trop sévèrement. Le CNESEO met ainsi en garde les enseignants contre la tendance à renoncer à donner aux élèves en difficultés les mêmes outils qu'au reste de la classe. Sur le long terme, de telles pratiques finissent par faire que ceux-là même qui nécessitent un niveau d'exigence plus ambitieux et un soutien renforcé ne suscitent chez les enseignants que des attendus médiocres et voient même leur soutien baisser.¹ En plus d'occasionner les effets négatifs que nous devinons sur l'apprentissage de l'élève, ce nivellement par le bas de ce qui est attendu des élèves en difficulté, compensé dans la notation par une simple indulgence ou un barème facilité, est à même de susciter chez les camarades des réactions négatives d'injustice telles que décrites plus haut. Ces réactions peuvent aller jusqu'à la malveillance voire — alerte le CNESEO — jusqu'au harcèlement scolaire.²

Dominique Lafontaine semble considérer que, même au niveau institutionnel, il y a une préférence du système scolaire pour ce qu'il appelle la « différenciation structurelle négative » à la

¹ CNESEO. « Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ». *Différenciation pédagogique*. Mars 2017.

² idem

« différenciation structurelle positive »¹. La première correspond à la logique du redoublement (maintenir l'élève à un niveau de classe inférieur car il mettrait plus de temps que ses camarades à acquérir les éléments attendus) et la seconde à celle de l'avancement. Nous pouvons reprendre les mêmes observations en les transposant du domaine institutionnel à celui de la pédagogie et de la gestion de classe. Il y a une tendance dans la façon de mener la différenciation pédagogique qui consiste à partir des critères de réussite attendus de la moyenne des élèves, pour ensuite abaisser ces critères pour les élèves estimés plus fragiles dans la compétence visée. Pour réemployer le terme, nous pourrions parler de « différenciation pédagogique négative ». À l'inverse, une « différenciation pédagogique positive » consisterait à partir de la moyenne des élèves pour concevoir ensuite des activités correspondant à un niveau de compétence plus élevé. Cette prédominance de la différenciation négative sur la différenciation positive peut expliquer en partie la mauvaise perception, y compris par eux-mêmes des élèves bénéficiant d'une activité ou d'un support différencié.

À la croisée de ces deux écueils, le défi est donc de trouver des situations d'enseignement qui continuent à prévoir pour tous les élèves des attendus ambitieux, tout en évitant de stigmatiser les élèves en difficulté par des sollicitations trop importantes qui peuvent rappeler à certains leur préjugé d'incompétence. Autrement dit, comment maintenir un niveau d'exigence élevé, mais qui mette l'élève en confiance sur ses capacités à réussir ? Pour ce faire, toutes les pistes précédemment ouvertes dans cette partie théorique peuvent être mises à contribution : la création, autant que faire se peut, d'un climat d'apprentissage où prédomine une structure de buts orientée vers la maîtrise ; le développement de l'esprit de collaboration et de non-compétition par le travail en équipe ; l'annonce explicite et régulière pour les tâches d'objectifs atteignables à court terme par les élèves qui peuvent se rendre compte de leur niveau de réussite dans les objectifs ; le développement de l'autonomie dans le choix des tâches, de manière à éviter de la part du professeur toute assignation de niveau, même si telle ne serait pas son intention.

III- Partie pratique et résultats

A/ Redonner sens aux apprentissages pour remotiver

¹ CNESCO. « Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ». *Différenciation pédagogique*. Mars 2017.

1) Expliciter les objectifs et les démarches

L'un des défis principaux a donc consisté à faire part aux élèves des buts poursuivis par les différents apprentissages, l'objectif étant que les élèves puissent comprendre la raison pour laquelle ils apprennent et ainsi, en donnant du sens au cours, donner la motivation d'avancer. Les buts en question sont déjà fixés par les programmations de séance et la progression annuelle mais il s'agissait ici d'en faire part aux élèves. La question qu'il importe donc de se poser est celle de la fréquence : combien faut-il attendre entre le moment où j'annonce les activités abordées et leur utilité et le moment où je referai une annonce de ce type ? Répondre à cette question, quand on réfléchit dans une optique de motivation, force à s'en poser une nouvelle, celle des objectifs de séquence. Autrement dit, quels types d'objectifs sont à même de susciter chez les élèves la motivation suffisante pour s'investir efficacement dans leurs apprentissages. Dans une perspective actionnelle, où la communication est pensée comme l'utilisation des éléments avec un destinataire d'une culture donnée en vue d'accomplir une ou plusieurs actions, l'on peut dire que la raison d'être finale d'une séquence est l'acquisition de compétences, donc de savoir manier la langue dans une situation d'usage ; soit le but final d'une séquence est d'apprendre à *faire quelque chose* en utilisant la langue. Apprendre à faire quelque chose étant évidemment la source la plus sûre de motivation, c'est donc l'annonce de ces fameux objectifs actionnels qui auront l'impact le plus positif sur la motivation des élèves. Or, comme l'acquisition des compétences demande la maîtrise d'un nombre important de connaissances ou l'entraînement dans un certain nombre de capacités, on peut estimer que leur acquisition complète intervient plutôt à la fin de la séquence. Cela signifie-t-il qu'il faille réserver les annonces (donc l'explicitation) aux objectifs de séquence, au motif que ceux-ci seraient sûrement plus motivants que des objectifs purement langagiers ou l'entraînement à de simples activités de communication ? La pratique en classe semble suggérer le contraire. En effet, j'avais annoncé ces objectifs-là lors de la première séquence, celle-là même qui ont donné lieu au malentendu expliqué dans la première partie. J'avais en effet annoncé que la tâche finale consisterait en l'interview à deux élèves d'une artiste du monde arabe, qui serait l'occasion de présenter son parcours, ses engagements éventuels et qui serait l'occasion de débattre sur un sujet en particulier et crédible avec la vie de l'artiste. Seulement, une séquence peut mettre un certain temps à rassembler toutes les ressources pour que la tâche puisse être accomplie par les élèves. De ceci l'on doit retenir une observation importante : la simple annonce en début de séquence des objectifs généraux qui seront atteints à la fin laisse trop de

distance entre l'annonce des compétences et leur acquisition effective. L'objectif pour les séquences qui ont suivi a donc été d'annoncer en début de séquence les objectifs en termes de compétence (et de veiller à bien les formuler comme tels) et de rappeler ensuite en quoi chaque activité intermédiaire se rattachait et était au service des objectifs de compétence finaux.

Mettre en pratique ce procédé a amené à résoudre deux problèmes. Premièrement, comment annoncer les objectifs de chaque activité en sachant que ma gestion du temps en cette première année est très variable et que je peux souvent me laisser surprendre par la fin d'une séance ? Faut-il annoncer des objectifs que l'on sait qu'on ne pourrait peut-être pas tenir ? Répondre « oui » à cette question a avant tout été une question de confiance. Mais en effet, malgré des séances où le temps a parfois manqué, ce rythme d'explicitation a pu peu à peu s'installer. J'ai même été étonné de voir au fil du temps que l'annonce des objectifs, loin de décrédibiliser le cours au cas où l'on n'aurait pas le temps de tout aborder, peut même engager la classe à être plus efficace. Il n'a donc pas été rare que les élèves se reprennent entre eux spontanément, s'enjoignant de ne pas perdre de temps car sinon on n'arriverait pas à voir ceci ou cela avant la fin du cours. Je dis « au fil du temps » car de telles interventions spontanées, surtout quand l'activité à venir est perçue comme ludique ou plus gratifiante, n'ont pas toujours eu lieu pour les bonnes raisons. Ainsi, au cours d'une séance en novembre, nous devions en première heure mettre en commun les différents résumés que les élèves avaient fait d'une vidéo travaillée en compréhension orale, sur le deuxième voyage de Sindbad, en vue d'élaborer en interaction un résumé commun où les apports de chacun pourraient se compléter. La deuxième heure devait être consacrée à des recherches personnelles en salle informatique devant donner lieu à une production écrite sur le récit-cadre des *Mille et Une Nuits*, à savoir l'histoire de Shéhérazade et Chahriar. Une remarque a bien eu lieu vers le dernier quart d'heure du type : « Concentrez-vous ! On doit finir pour aller en salle informatique. » Mais cette remarque a été faite par une élève qui a tenté d'accélérer le cours des choses en lisant à haute voix son résumé qu'elle tenait pour très bon et l'imposer comme synthèse commune. L'intervention était manifestement plus liée à l'impatience de travailler en salle informatique que de véritable adhésion aux objectifs de séance et du temps accordé à chacun. La situation s'est améliorée comme je l'ai dit au fil du temps. C'est ainsi qu'en mars, dans le cadre de l'initiation à la découverte du dictionnaire, j'ai annoncé que je procéderais en première demi-heure à un cours « classique » sur le dictionnaire (j'énonce les principes généraux et donne des mots à chercher avant d'explicitier rétrospectivement la démarche pendant la correction) ; et que le reste de séance serait consacré à un petit jeu de manipulation du dictionnaire. La

perspective de jouer leur rôle et motivé, mais ce n'est pas allé au point de leur faire négliger la partie où se faisait l'apprentissage de la capacité visée. Ce changement positif est peut-être à expliquer par la structure de buts.

Le deuxième problème qui s'est posé est celui de la langue. D'une part, comme l'explicitation des objectifs et des démarches relève de la stratégie pédagogique et de la métacognition, il semble indiqué de le faire en français. Mais d'autre part, il est souhaitable, et particulièrement en section internationale, que l'enseignement se fasse le plus possible en langue cible. La réponse à cette question dépend essentiellement du niveau de classe. Ainsi, avec les troisièmes, l'explicitation des objectifs de séquence se fait en arabe, mais dans les récapitulations intermédiaires, quand on relie l'activité présente aux objectifs futurs, je me permets de le faire en arabe. Avec les cinquièmes, sur qui ce mémoire se concentre, le français concentre l'essentiel des explicitations.

2) Instauration d'un climat scolaire qui donne la priorité aux apprentissages

Pour parvenir réellement aux objectifs que nous lui avons fixés, l'explicitation des objectifs ne doit pas se contenter d'être source de motivation pour les élèves. La motivation ainsi engendrée doit aussi être ordonnée à une *structure de buts* qui mette réellement au premier plan le fait d'apprendre et d'acquérir des compétences. Le risque couru sinon est de motiver les élèves mais pour des raisons qui seront ensuite un frein à une scolarité saine et une ambiance de classe non hostile à la différence. Les structures de buts ne sont pas toutes aussi favorables à l'apprenant. Ce constat ne pourrait que nous résoudre à une triste fatalité (« les élèves assistent à mon cours en poursuivant un but qui n'est pas directement lié à leur apprentissage ») si la pratique de l'enseignant n'avait pas de possibilité sur la structure de but adoptée par les élèves. Les situations de classe peuvent avoir leur importance sur l'utilité et le sens donné pour les élèves aux activités entreprises. Et l'explicitation n'échappe pas à la règle.

Pour reprendre l'exemple de la séquence 1 et des types d'annonce d'objectifs qu'elle pouvait comprendre, nous reprendrons la déclaration selon laquelle la tâche finale consisterait en une interview dans laquelle il faudra présenter une artiste du monde arabe, son activité et ses engagements et initier avec elle un débat. Certes, les différents éléments (lexique du monde artistique et littéraire, maîtrise du présent, connaissance culturelle d'une artiste du monde arabe, compétence pragmatique exprimer son point de vue et son accord/désaccord avec le point de vue de l'interlocuteur...) sont présents. Cependant, l'explicitation des buts véritables de la séquence n'est que partielle : la formulation « la tâche finale consiste en... » ne revient pas exactement à la même chose que « au bout de cette séquence, vous devriez être capables

de... » L'une met l'accent sur une perspective d'évaluation qui est encore trop associée dans la tête des élèves à une formalité scolaire et l'autre met l'accent sur la maîtrise d'une compétence, ce qui est d'autant plus motivant. En liant chacune de ces deux formulations et ce qu'elles impliquent à la théorie des structures de buts développées par Benoît Galand, nous pouvons aisément dire que la première tend à conditionner l'apprenant dans une structure de buts basée sur la performance (ce que nous tâchons d'éviter) car elle justifie les apprentissages de la séquence par l'attribution d'une note chiffrée dans une situation où sa propre production sera comparée avec celles des camarades. La seconde quant à elle veut plus l'amener à adopter une structure de buts basée sur la maîtrise car elle justifie les apprentissages de la séquence par l'acquisition de compétences précises qui pourront l'enrichir. Présenter les objectifs comme suit aurait ainsi été plus bénéfique pour les structures de buts que la formulation favorise : « À la fin de cette séquence, vous serez en mesure de parler de la vie d'une artiste contemporaine du monde arabe car vous aurez le vocabulaire nécessaire. De plus, vous serez capables d'exprimer votre point de vue à une autre personne. Et comme vous aurez fait des recherches et appris des choses des artistes femmes du monde arabe, vous pourrez imaginer une interview entre l'une d'elle et un journaliste. C'est en cela que consistera la tâche finale. » L'autre avantage de ce type d'explicitation mettant l'accent sur la maîtrise des ressources ou l'acquisition des compétences est qu'il rend plus visible les liens entre les ressources intermédiaires et les compétences finales. Pour illustrer ceci, je donnerai en annexe 6 un exemple de déroulé de séance. Celui-ci contient les consignes orales données par l'enseignant. Elles contiennent d'une part le rappel des prérequis venant de la séance précédente (les étapes d'un résumé) et d'autre part le contenu de la séance en question (entre autres, réviser la formation du passé). Cet objectif est lui-même relié à celui plus général de la séquence qui est d'écrire un conte. Ainsi, la compétence complexe (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) « écrire un conte à la manière des *Mille et Une Nuits* » est liée à la capacité linguistique « raconter un événement au passé », elle-même reliée à la capacité grammaticale encore plus simple « conjuguer un verbe à l'accompli ». Dans les séances suivantes, on trouvera une nouvelle capacité linguistique « décrire une situation au passé en utilisant l'imparfait », liée à la capacité grammaticale « conjuguer et utiliser le verbe *kāna* ». Ces annonces et réactivations en cours tentent de maintenir le cap que je me suis fixé en termes d'explicitation à partir de la troisième séquence. J'ai essayé de souligner l'interdépendance des éléments en utilisant des expressions telles que « pour pouvoir », qui incitent à concevoir le contenu de cours comme des compétences plutôt que comme de simples item de notation ou « cases à cocher » au sein de la séquence.

Pour vérifier comment ces mesures ont été accueillies par les élèves, mon moyen d'observation le plus courant et le plus abondant a été les bilans de fin de séance et, au cas où une activité se trouverait à cheval sur deux séances, des rappels lors de la deuxième séance sous forme de questions à la classe comme : « À quoi cela sert-elle déjà, cette leçon/activité que l'on est en train de faire ? » ou « Ce vocabulaire/cette structure/cette règle de grammaire/ le fait de savoir faire..., à quoi cela va-t-il nous servir ? » L'adhésion ainsi mesurée des élèves aux objectifs d'enseignement a de la même manière évolué positivement au cours de l'année, ce qui permet d'espérer que les élèves effectuent un peu moins le travail parce que je le leur demande et un peu plus parce qu'ils savent pourquoi ils le font. Une autre explication de cette évolution positive serait une amélioration générale de l'ambiance de classe et de la relation enseignant-élève. B. Galand estime en effet qu'une mauvaise relation entre un enseignant et un élève a tendance à induire chez ce dernier l'adoption de buts de performance. Ceci permettrait d'expliquer pourquoi les élèves avec qui persistent des difficultés pour ce qui est de la motivation ou de la discipline se montrent souvent anxieux quant à leurs notes dans ma matière ou se comparent fréquemment à leurs camarades (valorisation par la note et comparaison à autrui sont deux caractéristiques d'une structure de buts orientée vers la performance).¹ D'autres élèves à l'inverse, avec qui la relation pédagogique est meilleure, sont plus en difficulté d'un point de vue de la réussite dans les activités de cours ou la maîtrise des ressources, mais sont moins inquiets à l'idée de leurs notes, ce qui leur permet de mieux progresser. On ne saurait toutefois rien en conclure de catégorique quant à l'amélioration générale de la relation à l'enseignant dans la classe. En effet, motivation et climat d'apprentissage ont tendance à s'entre-influencer,² ce qui signifie qu'on ne peut pas dire *a priori* si c'est un meilleur climat d'apprentissage qui motive mieux les élèves ou si les élèves sont plus motivés parce que le climat d'apprentissage est plus favorable.

B/ Des rythmes et pratiques favorisant le sentiment de progresser

1) Des activités plus variées et mieux enchaînées

La capacité des élèves à apprécier eux-mêmes leur progression dans les apprentissages (ce qui n'empêche pas de les encourager) étant un important élément de motivation, l'un des défis les

¹ GALAND, Benoît et al. « Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves » in *Revue française de pédagogie*. 2006, n° 155, pp. 57-72.

² idem

plus importants à relever était un rythme plus soutenu dans les activités. En outre, il a fallu songer à diversifier ces activités, sans quoi la monotonie épargnée par un enchaînement suffisamment rapide est retrouvée dans la ressemblance de toutes les activités entre elles. Or, à regarder ce qui s'est déjà écoulé de l'année en cours, la difficulté à tenir le temps prévu pour chaque activité demeure, et jusqu'à maintenant, l'une des imperfections les plus saillantes de ma pratique pédagogique. Il convient donc de trouver un moyen d'apporter aux élèves diversité et enchaînement dans les activités, tout en prenant en compte ma capacité médiocre pour ce qui est de tenir pour une activité un temps strictement égal à celui que je m'étais fixé pour l'accomplir. L'équation semble insoluble si l'on n'y inclut que cette seule variable. Cependant, en y faisant rentrer également le besoin d'autonomie des élèves (qui est un autre défi), et une structure de buts qui s'oriente un peu plus vers la maîtrise (ce qui est un progrès) et des élèves prêts à « jouer le jeu », on peut imaginer une situation d'apprentissage en semi-autonomie. On peut l'envisager à ce stade de l'année grâce à un climat de classe plus favorable construit tout au long des trimestres. Pour illustrer concrètement ce principe de semi-autonomie, nous nous proposons de l'appliquer à une séquence qui n'a pas encore eu l'occasion d'être faite en classe. Cette séquence prévoit l'introduction à l'univers journalistique, à l'arabe moyen, la négation du futur ainsi que la formalisation de deux structures de subordonnées complétives (déjà rencontrées mais pas encore théorisées) construites respectivement avec les particules *'anna* et *'an*. L'une exprime entre la principale et la subordonnée un rapport de certitude, de constat, de supposition, de doute, de rêve etc. tandis que l'autre exprime le souhait, la volonté, l'ordre, l'interdiction, la crainte etc. Le premier dialogue de l'unité correspondante dans le manuel *Kullo Tamâm* donne l'occasion d'introduire un nouveau type de présent, utilisé aussi bien avec les complétives en *'an* qu'avec la négation du futur. La programmation de la séquence prévoit ensuite l'étude en compréhension de l'oral de l'interview de la chanteuse algérienne Su'ād Māsī, déjà rencontrée dans la première séquence. Le risque ici serait de s'éterniser sur la leçon de grammaire et les exercices de manipulation et/ou sur la compréhension de l'oral, comme je sais d'expérience que cela a des chances de se produire. Aussi, après la leçon de grammaire où les concepts et les démarches sont exposés à tout le groupe classe pour la construction et l'usage de ce nouveau temps, le cours pourrait passer directement à une première écoute de l'interview suivie d'une interaction orale sans passer d'abord par les exercices d'application. Ensuite, les élèves auraient un nombre de séances limité (deux, qu'on peut étendre à trois si du retard a été pris) pour faire les exercices d'application et remplir la fiche de compréhension de l'oral. Ils pourraient ainsi exercer leur autonomie et le résultat pour eux en termes de rapidité de passage d'une activité à une autre serait meilleur. Les élèves

travaillant en même temps sur les exercices se regroupent ensemble et doivent d'abord confronter leurs réponses et leurs démarches avant de s'adresser à l'enseignant pour une validation, et ce dans l'optique de détourner la focalisation des élèves sur une opposition bonne réponse/mauvaise réponse, mais de mettre l'accent sur les démarches mises en œuvre par les élèves pour accomplir le travail.

Je n'attends pas de ce type de dispositif une réussite immédiate dès sa première mise en œuvre en cours. Tout d'abord, ce système est tout à fait différent de ce qui a été institué dans la classe jusqu'ici. Il faudra un certain temps pour voir s'il porte des fruits positifs. De plus, un autre écueil est à craindre : celui que la difficulté à aller au plus rapide ne se reporte sur le temps de réponse aux sollicitations des élèves lors du travail en semi-autonomie. Il est déjà arrivé, par exemple lors de la séquence 5 quand les groupes avançaient sur la rédaction de leur tâche finale, que je doive chronométrer (ou plutôt désigner un élève « maître du temps ») le temps passé avec chaque groupe pour que je puisse voir chacun d'eux suffisamment avant la fin de la séance. Pour éviter cet écueil, on peut imaginer une sorte de fiche de suivi à remplir lors des dernières cinq minutes de cours, dans lequel l'élève écrit ce qu'il a voulu faire, ce qu'il a fait et ce qui lui reste à faire, ainsi que les éventuels difficultés ou blocages rencontrés. Cette fiche, consultée entre deux cours par l'enseignant, permettra à la séance suivante d'aller droit au but avec l'élève sur ce qui lui pose difficulté grâce à une remédiation préparée. Cette tentative d'apporter une solution se fonde sur le principe empirique selon lequel une explication ou une remédiation me prendra d'autant moins de temps en cours avec l'élève qu'elle aura été préparée et réfléchie « à froid ».

2) Des jeux comme travail de groupe orienté vers la production

Le travail de groupe a un effet positif sur la motivation des élèves, mais il serait dommage que cette énergie et cette motivation sollicitées à l'élève ne se perdent finalement dans une activité certes stimulante pour lui mais qui ne le fasse pas avancer sur le plan langagier. En réponse à la préconisation que nous nous sommes donnée dans la première partie d'exiger à chaque travail de groupe d'une production de nature langagière. Cette demande trouve une réalisation particulièrement heureuse avec le jeu. En effet, mise en œuvre en groupe et avec un objectif de communication, la pratique du jeu allie le facteur motivant qu'on lui prête souvent et la production écrite ou orale qui fait du jeu un véritable entraînement aux activités langagières et non pas une sous-activité. Cette production langagière peut être aussi basique que la simple récapitulation lexicale, mise en œuvre notamment avec le jeu du pendu qui est devenu un rituel de classe du mercredi matin : chaque semaine, deux élèves font deviner par le jeu du

pendu un mot qui a été abordé en classe au cours de la séquence. Mais elle peut également être au service d'une compétence plus complexe. Ainsi, dans la séquence 3, un jeu inspiré du Qui est-ce ?[®] a permis d'exercer la compétence de description physique en interaction orale. Le jeu consistant en une alternance de questions et de réponses, le risque de dispersion linguistique en usage du français est plutôt minime. Le contrôle de connaissance de la semaine suivante indique que la compétence a plutôt bien été assimilée, avec une note minimale à trois sur cinq ; et l'on peut espérer que ce soit en partie dû au jeu.

Toutefois, l'efficacité comme moyen d'exercer son autonomie pourrait être améliorée. En effet, ce jeu inspiré du Qui est-ce ?[®] n'offre qu'une situation assez guidée avec relativement peu de place laissée à l'initiative de l'élève comme usager de la langue. Le jeu du menteur (*lu'bat al-kaḍḍāb*) que j'ai imaginé mais non encore mis en place pour la séquence à venir laisse plus de place à l'individualisation du guidage. Chaque élève dispose de cartes sur un sujet précis vu en classe. À son tour, le joueur pose une carte face cachée sur la table en faisant une affirmation sur le sujet de sa carte. Or, sur les quatre cartes que l'élève doit poser pour gagner une manche, le joueur doit dire deux mensonges. C'est donc aux autres joueurs, s'ils s'aperçoivent du mensonge, d'empêcher le joueur de poser sa carte en s'écriant : « *kaḍḍāb!* » (c'est-à-dire « menteur ») avant de corriger la phrase en donnant la réponse qu'ils pensent être exacte. L'objectif linguistique de ce jeu est d'exercer la négation du futur et réactiver celles du présent et de la phrase nominale. L'avantage de ce jeu est qu'il permet d'individualiser le niveau de guidage car l'inscription portée sur la carte peut aller d'une simple thématique à un énoncé complet (l'élève devra alors comprendre l'énoncé et décider s'il le répète tel quel ou s'il transforme l'affirmation en négation et vice-versa pour en faire un mensonge). Ainsi, le travail de groupe, dont le jeu n'est qu'une forme, tentera d'exercer l'autonomie de l'élève en se rapprochant au mieux de la zone proximale de développement.

3) Remédier aux difficultés de compréhension sans ralentir le groupe

Le problème de pouvoir remédier aux difficultés d'un élève à comprendre tel point de langue, de culture ou tel objectif tout en gardant un rythme assez soutenu s'est avéré assez difficile à résoudre. En effet, même s'il est dommage de ralentir le cours et d'ainsi risquer une baisse de la motivation et une déconcentration du groupe classe, on ne peut pas laisser un élève sans comprendre au moment de passer à l'étape suivante de la programmation. Résoudre ce dilemme m'a donc amené à opérer une dichotomie entre l'explicitation et la formalisation des apprentissages d'une part et d'autre part le travail pour l'acquisition des savoirs et des capacités. En effet, si un élève ne peut pas être laissé sans comprendre ou réussir un processus, cela tient

à la formalisation des apprentissages, dont il ne peut pas se passer. Tandis que si un élève se déconcentre ou pire, s'ennuie parce que l'enseignant s'arrête sur la difficulté d'un élève, cela tient à son travail personnel (correspondant à une activité) pour maîtriser connaissances et capacités dont le rythme n'est pas assez soutenu pour maintenir sa motivation. L'idée m'est donc venue, afin de mieux séparer explicitation des savoirs et travail sur les connaissances et capacités, de travailler en demi-groupes.

Ainsi, au cours de la séquence 6, tandis que la moitié de la classe a travaillé avec moi pendant une séance sur le pluriel des noms non-humains (qui a la particularité en arabe de s'accorder au féminin singulier même s'il s'agit d'un pluriel, et quelque soit son genre), l'autre moitié a avancé en autonomie dans un travail sur le dictionnaire, en application d'une séance précédente de découverte du fonctionnement de cet outil. La séance suivante a vu s'inverser les groupes. L'objectif de cette expérimentation était que les uns se sentent à l'aise pour se tromper, poser des questions, demander des précisions, d'autant qu'ils étaient en petit groupe ; et pour les autres d'avancer dans leur entraînement à la capacité « trouver la racine d'un mot arabe pour pouvoir le chercher dans un dictionnaire franco-arabe », sans être freinés par d'éventuelles questions. Notons qu'un tel fonctionnement oblige à travailler en décalé, c'est-à-dire qu'on ne peut pas s'entraîner sur une connaissance ou une capacité qui a été abordée dans la séance même. Outre qu'il est peut-être un peu artificiel de vouloir séparer l'explicitation des contenus de cours et leur application dans des activités, le résultat de ce dispositif s'est révélé plutôt mitigé. Le cours s'est certes correctement déroulé dans l'ensemble mais certains élèves se sont trouvés frustrés de leur appartenance à l'une ou l'autre demi-classe. Le cours a ainsi été émaillé de diverses stratégies d'évitement comme : « Monsieur, si je ne sais pas comment faire [pour chercher dans le dictionnaire], je peux faire le cours avec vous ? » même de la part d'élèves qui avaient déjà participé à la leçon la séance d'avant. Ces stratégies d'évitement montre que l'on peut difficilement présumer de l'intérêt que prendra un élève à telle ou telle activité, et montre l'impact psychologique négatif que peut avoir l'assignation à un groupe que l'élève n'a pas librement choisi. Cela nous amène à la répartition en groupes dans le cadre de la pédagogie différenciée qui sera abordée dans la prochaine partie.

C/ Une différenciation plus valorisante

1) Une différenciation qui cherche à faire progresser tous les élèves

Nous avons tiré de la partie théorique un certain nombre de recommandations concernant la différenciation pédagogique, afin qu'elle ne participe pas d'un système qui stigmatise certains élèves ou les juge moins capables de réussite. À la lumière de ces recommandations, j'ai essayé de concevoir une séquence qui mettrait en œuvre une différenciation positive. En effet, après avoir été témoin du malaise produit quand un élève s'est senti catégorisé comme « mauvais » quand je lui ai demandé de participer à une leçon où toute la classe n'était pas présente, j'ai pensé que le meilleur moyen de mettre en œuvre cette différenciation positive était de les laisser choisir leur groupe ou la tâche qu'ils estiment être la plus utile pour eux.

J'ai donc imaginé au sein de la séquence 5 une séance mettrait tout le monde en activité autour du même objectif (ce qui permet d'éviter des malentendus comme ceux décrits précédemment) mais avec différents niveaux de guidage, que les élèves pourraient sélectionner en fonction de l'auto-évaluation de leurs facilités à accomplir l'exercice. L'activité centrale de la séquence 5 était le résumé, tenant à la fois de la compréhension de l'écrit, de l'expression écrite et de la médiation. L'entraînement au résumé est encouragé par le programme des sections internationales au collège qui prévoit dans la partie « écrire » de la phase d'adaptation d'entraîner les élèves « à produire différents types d'écrits relevant de genres variés ([...], résumés, récits fictifs...) »¹. Il s'est fait progressivement et à partir d'extraits des *Mille et Une Nuits*, textes adaptés ou dessins animés. Au moment où intervient la séance, la classe s'est déjà exercée avec un résumé collectif d'une vidéo regardée en classe ainsi qu'avec un résumé d'extrait de conte fait par groupes de trois ou quatre élèves. Évidemment, le niveau de réussite n'est pas le même dans les deux activités langagières concernées dans une classe hétérogène. J'ai donc adapté une fable du patrimoine classique tirée de *Kalila et Dimna*, « Le lion et le chacal » (*al-Asad wa ibn āwā*) et j'y ai joint un vocabulaire à remplir et dont certains mots sont donnés. J'ai également prévu un vocabulaire plus complet, et qui donne systématiquement une traduction en français ou un équivalent arabe connu. Enfin, j'ai également prévu une ébauche de résumé, mais dont les parties sont dans le désordre (annexe 7). L'élève qui choisirait ce dernier exercice, isolerait en fait la seule activité langagière compréhension de l'écrit pour se concentrer sur elle. Le même texte a donc été distribué à tous les élèves et il relevait de l'appréciation de chacun d'estimer s'il avait besoin du lexique seul, du lexique approfondi et/ou du résumé à remettre.

Bien que l'objectif de ce dispositif ait été partiellement atteint, ses résultats demeurent toutefois assez décevants. En effet, beaucoup d'élèves qui selon mon diagnostic auraient été capab-

¹ Programme de langue et littérature des sections internationales arabes au collège. Juillet 2015.

les de s'en sortir sans le résumé dans le désordre, ont choisi de s'en servir et ont fini l'activité bien plus tôt que je n'aurais pensé, cinq minutes après avoir demandé : « Monsieur, je peux avoir la galère [sic] ? » L'on pourrait ici être tenté d'accuser la paresse des élèves en question ; mais, à y réfléchir honnêtement, l'explication la plus satisfaisante que nous puissions nous semble encore être celle du sentiment d'efficacité personnelle. Ici encore, il s'agit d'une perception ou d'un jugement porté par l'élève sur ses propres capacités. Or, le sentiment d'efficacité personnelle ne dépend pas uniquement des capacités objectives de l'élève, mais d'un grand nombre d'autres facteurs (les résultats précédemment obtenus dans la matière, les encouragements ou humiliations, la comparaison avec les pairs, la confiance en soi...).¹ Ce qui explique que certains élèves, ayant un sentiment d'efficacité personnelle peu élevé, sous-estiment leur capacité à produire un texte de résumé et leur font choisir d'utiliser le résumé dans le désordre. En effet, si un sentiment d'efficacité élevé augmente la chance qu'un élève « choisisse des activités qui présentent un défi pour [lui] et engage [son] habileté plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'[il est assuré] de maîtriser »², l'inverse est également vrai...

2) Une différenciation qui donne à tous des tâches stimulantes

Quelles mesures auraient pu être prises pour éviter de telles situations qui, même quand l'enseignant ne constitue pas lui-même de groupes, poussent les élèves à agir selon des *a priori* que les élèves ont eux-mêmes de leur niveau ? Il me semble que la réponse doit encore être cherchée dans les concepts de différenciation négative et différenciation positive. La situation précédente, bien qu'elle soit bienveillante dans sa démarche et tente de stimuler l'autonomie des élèves, n'en demeure pas moins à bien y réfléchir un exemple de différenciation négative. En effet, elle part d'un niveau standard (celui d'un élève qui, à partir d'un lexique partiel et d'un dictionnaire, arrive à produire un résumé de A à Z) et abaisse peu à peu la difficulté pour les élèves qui ont un niveau inférieur. L'accent est donc mis sur le fait que les élèves *ne peuvent pas* atteindre le niveau standard (ce qui est un jugement négatif).

Une situation de différenciation serait donc celle où les élèves ayant le plus besoin de progresser pour parvenir aux objectifs communs soient sollicités par des tâches plus stimulantes que les autres. Outre l'intérêt cognitif certain (puisque les élèves travaillent sont d'autant plus sol-

¹ GALAND, Benoît et VANLENDE, Marie. « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation » in *Savoirs*. 2004, hors-série, pp. 91-116.

² idem

licités qu'ils ont de chemin à parcourir), une telle pratique aurait sans doute des effets bénéfiques sur la confiance des élèves et leur sentiment d'efficacité personnelle.

On pourrait par exemple demander aux élèves ayant le plus besoin de progresser dans un domaine seraient mis à contribution pour donner des recommandations au reste de la classe après avoir eux-mêmes cherché la solution au problème auquel ils faisaient face. Cela se conçoit assez bien avec des contenus de nature linguistique.

Ainsi, si l'on voulait reprendre rétrospectivement la situation décrite dans la première partie, (I- C/ 1), l'on peut imaginer le scénario suivant (dans l'hypothèse où il s'est instauré entre enseignant et élèves une relation suffisamment bonne et bienveillante pour que nul ne se sente jugé d'aller dans l'un ou l'autre groupe).

La classe sera scindée en deux groupes, mais cette fois-ci les deux travailleront à un moment ou à un autre sur la BD figurant en annexe 5, car il est toujours plus valorisant de travailler sur un support artistique. L'enseignant écrit deux expressions au tableau, l'une où l'adjectif est épithète (ex : *al-bayt al-kabīr*) et s'accorde en définition avec le nom et l'une où il est attribut (ex : *al-bayt kabīr*) et reste indéfini. Il dit que ceux qui ont du mal à comprendre la différence entre ces deux expressions vont travailler sur la règle qu'il y a derrière puis s'en serviront pour faire la présentation des personnages de la BD. Ainsi, les élèves ayant des connaissances à acquérir en plus que les autres (ici grammaticales) sont mis à l'action, donc leur travail d'apprentissage, non seulement a lieu mais est valorisé par le rendu d'une tâche. Il s'agira, à partir d'une fiche du professeur avec des exemples et des questions de guidage, d'essayer de déduire la règle de l'accord de l'adjectif. Ce travail se fait individuellement puis les résultats sont confrontés à l'échelle du groupe. C'est ainsi le moment propice à la justification des hypothèses et la métacognition, pour lesquelles le français est admis. L'enseignant vient contrôler la conclusion finale. Puis le groupe s'attelle à présenter les trois personnages de la BD. Il faudra d'abord trouver un moyen de désigner chacun d'eux, avec un adjectif épithète, dans une formule comme *al-rajul ma'a al-qamīṣ al-abyaḍ* (« l'homme à la chemise blanche »). Les élèves le décriront ensuite de la manière la plus complète possible, en utilisant le nombre de phrases qu'il le faut, avec cette fois-ci des adjectifs attributs comme *ša'ru-hu qaṣīr wa-sayfu-hu ṭawīl* (« Ses cheveux sont courts et son épée est longue. ») Le rendu valorise le travail et le sentiment de compétence, de même qu'il ancre le point de langue étudié dans les objectifs de séquence (faire la description physique d'un personnage de conte des *Mille et Une Nuits*). Le reste de la classe, de son côté, tente toujours d'imaginer ce que dit chaque personnage dans les bulles.

À la fin, chaque groupe peut exposer devant l'autre les résultats de son travail. Quand c'est au groupe qui a travaillé sur le point de grammaire qui passe, l'enseignant demande aux élèves d'explicitier leur savoir nouvellement acquis par des questions comme « pourquoi avez-vous mis l'article défini ici ? » Les deux rendus seront au service d'un même projet qui pourra être une tâche intermédiaire : confection d'un petit dépliant comme le programme d'une pièce de théâtre, avec en premier lieu la présentation et la description des personnages, puis un condensé de l'histoire jouée sur scène grâce à la bande dessinée. Cette situation pédagogique théorique est évidemment rendue plus facile par le faible effectif du groupe-classe : seize élèves, ce qui donne des groupes d'à peu près huit élèves.

Conclusion

L'interrogation initiale sur la motivation des élèves et leur implication dans les apprentissages m'ont conduit au fil des réflexions et des expérimentations à questionner plus largement l'ensemble de mes pratiques pédagogiques, à commencer par la gestion de classe ; et ce dans les trois domaines que nous avons choisis d'étudier comme étant des éléments de motivation.

Je me suis notamment rendu compte à quel point il est facile de considérer des concepts pédagogiques élémentaires comme la motivation, l'autonomie ou la différenciation comme appris une bonne fois pour toutes lors de la formation à l'INSPE ; et de ne plus se poser de questions au sujet de leur mise en œuvre. Or, la pratique (et c'est en cela qu'elle est indispensable à la formation complète du futur enseignant) montre en quoi appliquer ces concepts sans prendre en compte la situation de classe et sans se demander comment les dispositifs pédagogiques seront perçus par les élèves peut faire émerger nombre d'effets pervers à ces recommandations vertueuses.

Ainsi la motivation. Il ne suffit pas de mettre en place des situations d'enseignement encourageant les élèves à s'impliquer dans les apprentissages et à participer aux activités de classe. Encore faut-il que cet encouragement se fasse dans le sens de leur apprentissage et de la maîtrise de nouvelles compétences et non pas dans le but de surpasser les autres. De même, j'ai pu introduire dans mes séquences avec grand enthousiasme mais pas assez de réflexion des travaux en groupe pour développer l'autonomie langagière, et la pratique a démontré qu'il fallait subordonner ces travaux à une production langagière précise pour que leurs objectifs fussent réellement atteints. De façon semblable, la différenciation pédagogique peut donner lieu à des effets pervers imprévus, à moins de bien réfléchir à ce que les dispositifs différenciés renforcent l'autonomie de l'élève et son sentiment de compétence. On se rend ici mieux compte du refus des enseignants de l'INSPE à donner des « méthodes miracles » que le stagiaire pourrait appliquer presque sans l'adapter à n'importe quelle classe. Tel dispositif peut être en effet très valorisant pour les élèves dans une situation donnée, qui peut au contraire amener les élèves à douter de leur capacité dans un autre contexte. J'en ai fait l'expérience avec la constitution de groupes poursuivant des activités différentes : chance de développer l'autonomie et de travailler à effectif réduit, pensais-je ; mais perçue par des élèves comme une occasion de parler français ou une dévalorisation de leurs capacités.

Les expériences menées en classe pour tenter de répondre à ces problématiques n'ont pas toutes eu l'effet positif attendu. Avec certaines, on a pu mesurer un progrès dans le climat d'apprentissage, tandis que d'autres ont mis à jour de nouvelles problématiques.

Réfléchir sur sa pratique enseignante a demandé de distinguer plusieurs aspects de la motivation des élèves. Néanmoins, en essayant de corriger ma pratique pédagogique, je me suis bien rendu compte que celle-ci est un tout et que ses différents éléments s'influencent les uns les autres. Ainsi, pour tenter de mettre en œuvre une pédagogie différenciée, il m'a fallu utiliser ce ressort que constitue le travail de groupe. Par ailleurs, la nature du climat d'apprentissage et la qualité de la relation enseignant-élève ont une influence sur la façon dont les situations de classe proposées par l'enseignant sont perçues par les élèves. Ce même climat d'apprentissage est conditionné par le système de buts adopté par les élèves et le conditionne en retour. Cela rend à mon avis difficile d'évaluer véritablement le succès ou l'échec de tel ou tel dispositif pédagogique expérimental. La méthode scientifique exige en effet pour chaque expérience une situation témoin qui soit identique à celle de l'expérimentation, à l'exception du paramètre qui est testé, ce qui nous fait justement défaut avec ces variables interdépendantes.

Bien qu'il semble malaisé, pour toutes ces raisons, de dresser un bilan rigoureux de ces phases de réflexion et d'expérimentation, je dirais que la motivation des élèves a progressé pour ce qui est du sens donné aux apprentissages. La classe semble adhérer aux objectifs d'enseignement et aux tâches et contenus proposés pour y parvenir. Cependant, les dispositifs de différenciation pédagogique et ceux destinés à favoriser l'autonomie et le sentiment de progresser ne me semblent pas être parvenus à leur objectif de motivation, qui était de conforter le sentiment de compétence et redonner confiance dans la capacité à maîtriser les compétences attendues. Cela passera sans doute par un meilleur calibrage des séquences pédagogiques ainsi que par repenser les tâches donnant lieu à une production langagière.

Bibliographie

BAUTIER, Élisabeth et GOIGOUX, Roland. « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle » in *Revue française de pédagogie*. 2004, n° 148, pp. 89-100.

BOURGUIGNON, Claire. *Enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*. Paris : Delagrave, 2014. ISBN 2206400278.

Collectif, piloté par le bureau d'éducation prioritaire de la Direction générale de l'Enseignement scolaire. *Enseigner plus explicitement* [dossier]. Décembre 2016 [consulté le 14 avril 2020]. Disponible sur le Web : < https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf >

GALAND, Benoît, PHILIPPOT, Pierre et FRENAY, Mariane. « Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux » in *Revue française de pédagogie*. 2006, n°155, pp. 57-72.

GALAND, Benoît et VANLENDE, Marie. « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? » in *Savoirs*. 2004, hors-série, pp. 91-116.

MAC IVER, Douglas. « Classroom environment and the stratification of pupils' ability perceptions » in *Journal of education psychology*. 1988, n° 4, pp. 495-505.

Centre national d'étude des systèmes scolaires. *Langues vivantes étrangères : Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* [dossier de synthèse] [en ligne]. Mars 2019 [consulté le 7 avril 2020]. Disponible sur le Web : < http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Dossier_synthese_Langues_.pdf >

Ministère de l'Éducation nationale. *Programme de langue et littérature des section internationales arabes au collège* [en ligne]. Juillet 2015 [consulté le 7 avril 2020]. Disponible sur le Web : < https://langue-arabe.fr/IMG/pdf/si_ar_college.pdf >

Ministère de l'Éducation nationale. *Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel* [en ligne]. Janvier 2019 [consulté le 14 avril 2020].

Disponible sur le Web : < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/70/3/spe585_annexe2CORR_1063703.pdf >

Centre national d'étude des systèmes scolaires. « Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? » in *Différenciation pédagogique* [conférence de consensus] [en ligne]. Mars 2017 [consulté le 7 avril 2020]. Disponible sur le Web : < <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/> >

Annexes

Annexe 1 : paroles de la chanson *Anā wa-Šādī*

أنا وشادي

كلمات ولحن: الأخوين الرَّحْبَانِي

غناء: فيروز

سنة الصدور: ١٩٨٧

من زمان أنا وصغيرة
كان فيه صبي بجي من الحراش
ألعب أنا وإياه
كان اسمه شادي

أنا وشادي غنينا سوى
لعبنا على اللج
ركضنا بالهوا
كتبنا ع الأحجار قصص صغار
ولوحننا الهوا

ويوم من الأيام ولعت الدني
ناس ضد ناس علخوا بهالدني
وصار القتال يقرب ع التلال
والدني دني

و[الحرب] علقت ع اطراف الوادي
شادي ركض بيفرّج
خفت وصرت انده له:
"وينك رايج يا شادي؟"
انده له وما يسمعي
ويبعد يبعد بالوادي
ومن يومتها ما عدت شفته
ضاع شادي

واللج اجا وراح اللج
عشرين مرّة اجا وراح اللج
وانا صرت اكبر وشادي بعده صغير
عم يلعب ع اللج

Prononciation du dialecte libanais

- le هـ qui correspond à la 3e personne du singulier (هو) se prononce [o]
- le ت se prononce parfois comme un س, parfois comme un ث. Ici, تلج se prononce تلج
- le ق se prononce comme une hamza (ء)
- de leur côté, les hamza ne sont pas toujours prononcées et on a tendance à faire une liaison sans faire une « coupe » dans la voix. Ex : أنا وياه se prononce وياه

Quelques clefs pour le dialecte libanais

- les phrases existentielles (il y a/il n'y a pas) sont exprimées par فيه/ما فيه
- dans la majorité des cas, la préposition في est remplacée par بـ alors qu'en arabe littéraire, on utilise l'une et l'autre dans des contextes différents
- la préposition على est souvent abrégée en sa première lettre ع
- le démonstratif singulier a une forme longue (هَيْدَا/هَيْدِي) et une forme courte (ها). Ici, il faut comprendre هَيْدَا/هَيْدِي comme هَيْدَا/هَيْدِي في هذه الدنيا (ها=هذه et بـ=في)
- صار conjugué+verbe au présent = se mettre à.../commencer à... ex : صار القتال يقرب : les combats **ont commencé** à se rapprocher
- ما عدت شفته conjugué+verbe conjugué = ne plus... ex : je ne l'ai **plus** revu
- le progressif (« être en train de... ») comme l'anglais be+ing se rend en libanais de deux façons : le participe actif du verbe (ex : رايح en train d'aller) ou le verbe au présent précédé de عم (يلعب) il est en train de jouer

مفردات الأغنية

صَبِي (ج) صَبِيَان	علق يعلق
إِجَا بَجِي*	قاتل يقاتل =< قَتَال
خُرَاش*	تَلَّة (ج) تَلَال
أنا وياه*	طَرَف (ج) أَطْرَاف
سَوَى*	وادي
هَوَا*	نُقْرَج يَنْقَرَج*
حَجَر (ج) أَحْجَار	نده بنده
لَوْح يَلْوَح	وبين*
يوم من الأيام	راح يروح =< رايح*
ولع يولع	شاف يشوف*
دِنِي*	ضاع يضيع
	بَعْد+pronom personnel

*تنتمي الكلمة إلى اللهجة اللبنانية

* : appartient au dialecte libanais

Annexe 2 : barème d'évaluation de la tâche finale de la deuxième séquence

Barème du dialogue entre artiste du monde arabe et journaliste

Rappels :

— l'artiste doit appartenir au monde arabe

— le dialogue doit durer au moins une minute pour les groupes de deux, au moins une minute et demie pour les groupes de trois

— les informations données sur l'artiste doivent être véridiques ou crédibles : si on invente certaines informations qu'on n'a pas pu trouver, il faut qu'elles soient cohérentes avec ce que l'on sait d'autre part de l'artiste

Informations intéressantes sur l'artiste /5	Respect des codes du débat : présence du vocabulaire "exprimer son point de vue" /3	Respect des codes du débat : échange de points de vue /3	Qualité générale /4	Langue /5
Le groupe ne s'est donné la peine que de donner les informations les plus basiques (nom, âge, nationalité...) 1pt	Pas de mots appartenant au vocabulaire ou tous utilisés de manière incorrecte 0pt	Il n'y a pas de débat : le dialogue se limite à un jeu de questions-réponses 0pt	Effort de présentation, mise en scène, décor /2	Le groupe s'exprime en arabe, mais on a besoin de faire des efforts ou de demander une reformulation pour bien comprendre 1pt
Le groupe a essayé de donner un aperçu de la vie de l'artiste en utilisant le lexique approprié pour pa et de ses principales caractéristiques/ idées/ engagements 2-3pts	Moins de quatre mots du vocabulaire ou certains mal utilisés 1-2pts	Des points de vue différents sont échangés mais le débat reste superficiel 1-2pts	Ton de la voix adéquat, effort pour jouer de façon convaincante, aisance à l'oral /2	Le groupe s'exprime de façon compréhensible, mais le vocabulaire n'est pas très varié et on remarque plusieurs erreurs sur des règles qui ont été vues en cours 2-3pts
Le groupe a su utiliser des exemples précis d'œuvres pour parler avec finesse des caractéristiques/ idées/ engagements de l'artiste 4-5pts	Quatre mots du vocabulaire au moins et utilisés à bon escient 3pts	Des point de vue différents sont échangés et ils sont pertinents par rapport à ce que l'on sait ou imagine de l'artiste 3pts		Le groupe a travaillé au mieux pour diversifier son vocabulaire et si quelques erreurs persistent, elles portent sur des règles non essentielles ou non encore vues en classe 4-5pts

Bonus : trouvailles, humour, réflexions qui donnent particulièrement à réfléchir **+ 1-2pts**

Annexe 3 : Fiche de compréhension de l'oral d'une vidéo sur Nawāl al-Sa'dāwī à destination des élèves les plus avancés

فهم شفهي لفيديو

Compréhension orale d'une vidéo

مرأة تُشعل النيران

أ/ حياة الفنانة

- ما اسم الفنانة؟
- ما جنسيتها؟
- متى ولدت؟
- ما مهنتها؟
- أين ذهبت في عهد الرئيس أنور السادات؟

خطّط/خطّطي عناوين المؤلفات التي لم تكتبها.

Barre les titres des livres qu'elle **n'a pas** écrits.

- الوجه العاري للمرأة العربية عائد إلى حيفا الخبز الحافي
- سقوط الإمام أولاد حارتنا كسر الحدود

صندوق الكلمات

vaincre => victoire	انتصر ينتصر => إنتصار
défaite	هزيمة
on la compte parmi	تصنّف على أنّها من
défendre	دافع يدافع عن => مدافع عن
liberté	حرّية (ج) حرّيات
droit	حقّ (ج) حقّوق
droits de l'Homme	حقّوق الإنسان
personnage/personnalité	شخصية (ج) شخصيات
une personnalité soumise	شخصية منمرّدة
	مؤلف (ج) مؤلفات = كتاب (ج) كتب
un caractère polémique	طابع جدلي
sauvage	وحشي
(ici) dangereux	خطير

ب/ المقولة الأولى

<i>Aide :</i> <i>La tournure</i> لا يفعل إلا... <i>équivalent à peu près à</i> يفعل فقط....

..... حسب نوال السعداوي، ما هو سبب الهزيمة؟

..... وما هو سبب الانتصار؟

ج/ أفكار نوال السعداوي

عمّا (عن+ماذا) تدافع نوال السعداوي؟

-
-

..... لماذا سُجّنت (لماذا ذهبت إلى السجن)؟

د/ مؤلفات نوال السعداوي

ضع/ضعي علامة في "صواب" أو خطأ وبيّن/بيّني بجملة من الفيديو.

Coche « vrai » ou « faux » et justifie par une phrase de la vidéo.

..... لماذا؟
□ خطأ □ صواب (١) كتبت كتباً كثيرة.

..... لماذا؟
□ خطأ □ صواب (٢) كلّ الناس يحبّون كتبها .

..... لماذا؟
□ خطأ □ صواب (٣) سقوط الإمام مترجم ثلاث عشرة لغة .

ه/ المقولة الثالثة

لماذا بدت نوال السعداوي وحشية وخطيرة لبعض الناس؟

Pourquoi Nawal el Saadawi est-elle apparue à certains comme sauvage et dangereuse ?

Annexe 4 : Fiche de compréhension de l'oral d'une vidéo sur Nawāl al-Sa'dāwī à destination d'élèves moins avancés

فهم شفهي لفيديو

Compréhension orale d'une vidéo

مرأة تُشعل النيران

أ/ حياة الفنانة

دور/ دورتي الجواب الصحيح

Entoure la bonne réponse

ما اسم الفنانة؟ منال السعداوي نوال العدساوي نوال السعداوي

ماجنسيتها؟ مصرية تونسية عراقية

متى ولدت؟

ما مهنتها؟ طبيبة ومعلمة كاتبة وممثلة كاتبة وطبيبة

اكتب/ اکتبي الكلمة الناقصة وترجمها/ وترجميها

Écris le mot manquant et traduis-le

شخصيتها المتمردة قادتها في عهد الرئيس أنور السادات.

ترجمة :-

خطط/ خططي عناوين المؤلفات التي لم تكتبها.

Barre les titres des livres qu'elle n'a pas écrits.

الوجه العاري للمرأة العربية عائد إلى حيفا الخبز الحافي

سقوط الإمام أولاد حارتنا كسر الحدود

صندوق الكلمات

vaincre => victoire	انتصر ينتصر => إنتصار
défaite	هزيمة
on la compte parmi	تصنّف على أنها من
défendre	دافع يدافع عن => مدافع عن
liberté	حرّية (ج) حرّيات
droit	حقّ (ج) حقّوق
droits de l'Homme	حقّوق الإنسان
personnage/personnalité	شخصية (ج) شخصيات
une personnalité soumise	شخصية متمرّدة
	مؤلف (ج) مؤلّفات = كتاب (ج) كتب
un caractère polémique	طابع جدلي
sauvage	وحشي
(ici) dangereux	خطير

ب/ المقولة الأولى

Aide :
La tournure
لا يفعل إلا ...
équivalut à peu près à
يفعل فقط

اكتب/اكتبي الكلمات الناقصة وترجمها/وترجميها
Écris les mots manquants et traduis-les

..... لا يفعل شيئاً إلا الهزيمة.
والانتصار لا يكون إلا
ترجمة : -
-

ج/ أفكار نوال السعداوي

اكتب/اكتبي الكلمات الناقصة وترجمها/وترجميها
Écris les mots manquants

تصنّف على أنها من عن وحقوق الإنسان وخاصة حقوق
دور/دوري الجواب الصحيحة

Entoure la bonne réponse

أفكارها المتمردة/شخصيتها المتمردة/كلماتها المتمردة قادتها للسجن.

د/ مؤلفات نوال السعداوي

ضع/ضعي علامة في "صواب" أو خطأ وبيّن/بيّني بجملة من الفيديو.
Coche « vrai » ou « faux » et justifie par une phrase de la vidéo.

(١) كتبت كتباً كثيرة. صواب خطأ
لماذا؟

(٢) كلّ الناس يحبّون كتبها. صواب خطأ
لماذا؟

(٣) سقوط الإمام مترجم لثلاث عشرة لغة. صواب خطأ
لماذا؟

ه/ المقولة الثالثة

اكتب/اكتبي الكلمات الناقصة وترجمها/وترجميها
Écris les mots manquants et traduis-les

قالوا : أنت وحشية وخطيرة.
قلتُ: أنا أتكلم

و..... هي وحشية وخطيرة.

ترجمة : -

-

Annexe 5 : BD « Les nouvelles aventures de Schéhérazade »





Annexe 6 : déroulé de la séance du 21 janvier 2020-05-

02

Séance du 21/01/2020

Place dans la séquence : troisième étape (le voyage n°2 de Sindbad en CO)

Objectifs du cours : - comme les élèves vont être confrontés pour la première fois à un texte brut des *Mille et Une Nuits* et que le résumé sera cette fois-ci à rédiger au passé, faire une réactivation du passé. Cela permet en outre de préparer l'imparfait
- compétence principalement travaillée : compréhension écrite puis expression écrite
- entraînement au résumé en autonomie et par groupe

Déroulement :

Entrée en classe

8h à 8h05 : - entrée en classe, salutations, rituel de la date (l'élève écrit, lit à voix haute et la classe dit si elle est d'accord ; sinon, l'élève peut se corriger)

8h05-8h10 : - rituel du lundi : مثل الأسبوع ، à recopier dans le cahier

8h10-8h15 : - reprise/bilan de la dernière séance

- annonce de la séance d'aujourd'hui :

اليوم أنتم ستلخصون نصاً : ستعملون في أفرقة* وكل فريق سيدرس جزءاً من حكاية السندباد وسيقدمه للجميع.

* : on s'arrête pour s'assurer que le mot est connu

Révision de l'accompli

8h15-8h25 : -Explicitation de l'objectif : les contes sont écrits au passé ; il faut donc être au clair sur la conjugaison du passé pour pouvoir comprendre les textes, et donc la suite de l'histoire. On a vu qu'un résumé peut se faire au présent comme au passé. Rappeler que la dernière fois, nous avons opté pour le présent. Cette fois, c'est un résumé au passé que je demande.

- Énumération des pronoms personnels

- la classe prend un verbe au hasard et on le conjugue personne par personne. Le professeur, au tableau, écrit. *Consigne : ne pas écrire tout de suite*

8h25-8h32 : même méthodologie qu'avec l'inaccompli : faire repérer ce qui d'une personne à l'autre est identique et ce qui change en fonction des personnes => arriver à l'idée de suffixe et les réécrire dans une couleur différente

- dans une troisième couleur, montrer les liens entre les pronoms personnels et les suffixes (facilitant la mémorisation), surtout à la deuxième personne

8h33-8h35 : copie

annonce d'exercices dessus le lendemain et travail de révision à la maison

Travail du résumé en groupe

- 8h35-8h40 : annonce de la consigne :

ستعملون في أفرقة. أخذت نهاية الحكاية وقسمتها* إلى أجزاء. كل فريق سيعمل على جزء من الحكاية.

ستفهمون الجزء بمساعدة الأسئلة، ثم ستلخصون النص، ثم ستختارون عنواناً للجزء.

وفي الآخر، كلّ فريق سيقدّم جزأه للصفّ، سيقرأ ملخصه للجميع. ثمّ ستضعون كلّ الأجزاء في الترتيب.
IMPERATIVEMENT REPETER LA CONSIGNE EN FRANCAIS !!!

- demander aux élèves de rappeler brièvement les étapes d'un résumé :

ذكروني يا شباب ما هي مراحل التلخيص ؟

Dire que cette fois-ci, le décor étant déjà planté, les n'auront qu'à s'occuper des événements.

8h40 – 8h55 : formation des groupes et début de travail en autonomie ; le professeur circule entre les différents groupes

Annexe 7 : ébauche de résumé dans le désordre d'une fable de Kalīla wa-Dimna donnée en compréhension de l'écrit

نرى في الأول أسداً يعيش مع ابن أوى في الغابة...

ذهب الحمار إلى الغابة مع ابن أوى. كان الأسد ينتظره هناك وحاول أن يأكله لكنّ الحمار ذهب. أراد الأسد أن يحاول مرّة أخرى.

عندما وصل الحمار إلى الغابة مرّة ثانية، قبض عليه الأسد لكنّ ابن أوى أكل مخّه وأذنيه بفضل حيلته لعب بكلمة "مُخّ". معنى هذا الكلمة مزدوج (un double sens) : "ما في الرأس" وكذلك "عقل". :

التقى ابن أوى بالحمار ليحضره للأسد. عرض عليه أن يذهب معه إلى الغابة لأنّ لا يوجد رجالاً هنالك. قيل الحمار لأته متعب بسبب الرجال.

الأسد مريض ويحتاج إلى أن يأكل مخّ حمار وأذنيه ليشفى(). يحاول ابن أوى أن يجد حماراً للأسد لأنه يحتاج إلى الأسد ليعيش.

ذهب ابن أوى إلى عند الحمار ليرجع معه إلى الغابة. كذب له لكي يظنّ الحمار أنّ لا يوجد أسداً في الغابة.

Annexe 8 : extrait de la progression pédagogique annuelle

Récapitulatif des objectifs et activités

Séquence	Unité de Kullo Tamâm correspondante	Support ou activité de mise en œuvre	Objectifs					Tâches	
			Savoirs et savoir-faire		Compétence communicationnelle				
			Notions culturelles	Savoir-faire	Compétence linguistique		Compétence sociolinguistique		Compétence pragmatique
		Aspect lexical	Aspect grammatical						
1 ^{re} séquence : القائدات في العالم العربي Thématique culturelle : Le sentiment à travers la poésie arabe, et l'art en général	Unité 7 : فنان في المدرسة	Audition des dialogues de l'unité. Objectif : CO, interaction orale sur le choix qu'ils ont à faire pour la personnalité à inviter. Aiguiller ensuite vers les divers « métiers » d'artistes mentionnés dans l'audio ou qu'ils connaissent par ailleurs.	Rapidement, les différents artistes mentionnés dans le dialogue ; relier chacun à sa spécialité et sa nationalité dans une activité orale qui servira de guide pour la présentation standard (ex : راعدة نعاغ هي ممكئة سورية		noms de métiers artistiques, ce qui permettra plus tard d'étendre aux noms de métiers en général.				
		Activité linguistique sur les noms de métiers. Les élèves sont par groupes de trois et donnent cinq des exemples de noms de métiers, soit par mémoire, soit en s'aidant du dictionnaire. Ils doivent mentionner pour chaque nom son pluriel. Objectif : constituer un stock de noms suffisant pour remarquer une récurrence dans les pluriel des noms de métier.		trouver un pluriel dans un dictionnaire dans le sens français-arabe		pluriel externe masculin et comment le construire. Faire remarquer qu'on le trouve plus souvent avec des noms d'humains, d'où son abondance dans les noms de métiers.			
		étude d'un poème non chanté de : مرام المصري : النساء مطلى Explication en classe du poème et lecture de la courte biographie. Interaction orale pour chercher à reprendre les idées principales du poème : quelle est cette injustice dont parle la poétesse ?	découverte d'un poème contemporain et d'une poétesse contemporaine	mémoriser un poème et sa prosodie. Utiliser un modèle sonore (l'enregistrement de la voix du professeur) pour s'autocorriger dans l'apprentissage par cœur	lexique né du poème lui-même et de l'interaction orale qui l'a suivi, se rapportant à la condition féminine : حزينة، تعبیر، ظلم، عنف، أجر مختلفة، قوي/ضعيف	rappel sur l'inaccompli et découverte pour certains élèves de la conjugaison de هُنَّ و فتنَّ.	se familiariser avec la langue poétique et imagée qu'il ne faut pas prendre au premier degré		
		activité semi-détente : découverte d'une chanteuse algérienne, à travers sa reprise d'un poème de أبو طيب المتنبي que les élèves connaissent bien et ont étudié en sixième. C'est l'occasion de chanter avec la musique, mais au-delà de la biographie, il n'y a pas d'objectif précis de CO ou CE, lexical, grammatical ou conceptuel.	découverte de Souad Massi, re-découverte de المتنبي	chanter avec la musique					Tâche intermédiaire : réciter le poème de مرام المصري étudié en classe. La différenciation pédagogique pour les élèves en difficulté se fera sur la partie à apprendre par cœur (l'intégralité ne sera pas demandée).
		visionnage du documentaire نوال السعداوي: امرأة تتسعل النيران. CO. Travail de CE à partir de brèves citations (مقولات) de Nawal al-Saadaoui.	découverte de la romancière et médecin نوال السعداوي et de ses engagements et opinions		<ul style="list-style-type: none"> lexique pouvant se rapporter à l'engagement et aux combats de certains artistes : شجاعة=شجاع، شخصية متمرضة، مواقف (ج) مواقف، دافع يدافع عن، حقيقة، سجن، حق (ج) حقوق enrichissement ultérieur avec ملودات الأندلس 				

		<p>Visionnage du clip vidéo de شادي de Fayrouz. Interaction orale avant les activités de compréhension satisfaisante puis fine. L'interaction est l'occasion de formuler des hypothèses sur les personnages et événements de la chanson, même avec une compréhension imparfaite, au besoin en s'aidant de la vidéo.</p>	<p>découverte de la chanteuse libanaise Fayrouz, brève allusion à la نكبة dont il est question dans la chanson</p>	<p>formuler des hypothèses sur les personnages et événements, en s'aidant au besoin de l'image. Préparation aux objectifs communicationnels de la prochaine séance (donner son avis, exprimer une opinion).</p>			<p>impregnation d'une chanson et compréhension satisfaisante d'une œuvre en dialecte, même si l'on n'en saisit pas toutes les subtilités. Dans le texte distribué, les mots marqués d'une astérisque sont spécifiques au dialecte, ce qui implique que le reste des termes peuvent être rapprochés d'un équivalent en فصحي</p>	
<p>2^e séquence : مقابلة مع فنانة عربية Thématique culturelle : Le sentiment à travers la poésie arabe, et l'art en général</p>	<p>فنان في : 7 وحدة المدرسة</p>	<p>ré-exploitation du premier dialogue de l'unité sous l'angle du choix que les quatre amis ont à faire et leurs échanges de point de vue. Essayer de dégager qui est d'accord avec qui et comment chacun l'exprime.</p>			<p>vocabulaire d'expression du point de vue : رأي (ج) آراء، أظن أنا/اعتقد أن، أنا موافق/موافقة، أعجبتني فكرتك</p>	<p>sans théorisation aucune, introduction des complétives en أن grâce aux verbes ظن et اعتقد. Imprégnation avant la séquence 6 où أن et أنا feront l'objet d'une leçon. Simple précision orale qu'après, il faut obligatoirement mettre un nom ou un pronom.</p>		<p><i>Tâche finale</i> interview d'une artiste du monde arabe. L'un des élèves incarne une artiste contemporaine du monde arabe, librement choisie par le binôme. L'autre sera un journaliste. L'interview commencera par la présentation de l'artiste et des points les plus intéressants ou marquants de sa carrière. Il y a un moment d'échange sur un sujet précis amené par l'interview et où chaque acteur doit défendre une position différente (avant d'arriver ou non à un accord).</p> <ul style="list-style-type: none"> • exprimer son point de vue lors d'un débat • en lien avec la séquence précédente, repérer les aspects intéressants de la vie d'un artiste pour les présenter à l'oral • préparer une saynète de deux à trois minutes et la jouer
		<p>activité d'enrichissement lexical en plus des expressions rencontrées dans <i>Kullo Tamam</i> pour donner aux élèves une palette la plus large possible afin d'exprimer son point de vue lors d'un débat.</p>			<p>vocabulaire pour exprimer son point de vue : وجهة نظر، في نظري، اكيد، طبعاً، لا شك أن، عندي شك، معك حق/الحق لك، ربّما، فعلاً</p>			
		<p>recherche internet sur l'artiste choisie pour collecter vidéos, images et informations. L'une des contraintes de la tâche finale est en effet de sélectionner des éléments biographiques ou de personnalité intéressants au sujet de l'artiste choisie ; ceci dans la continuité des exemples de femmes artistes dans la séquence précédente.</p>	<p>connaissance fine d'une artiste du monde arabe</p>	<p>se servir de l'outil informatique pour rechercher des informations pertinentes et en arabe sur une artiste et/ou ses œuvres (cf. domaine 2 du socle commun)</p>				
		<p>Activité d'anticipation sur les séquences suivantes : en salle informatique, recherche sur l'histoire-cadre des <i>Mille et Une Nuits</i> à partir de questions posées par l'enseignant ; puis élaboration collective en classe d'un paragraphe résumant l'histoire-cadre et en expliquant son lien avec les <i>Mille et Une Nuits</i>. Même si cette activité n'est pas directement liée aux objectifs de cette séquence, elle est nécessaire pour donner un contexte aux élèves et que ceux-ci soient en mesure de reconnaître Schéhérazade et Chahriar quand ils les retrouveront dans la prochaine activité et plus loin dans la progression pédagogique.</p>	<p>Connaissance de l'histoire-cadre des <i>Mille et Une Nuits</i>, des personnages شهزاد وشهریار. Prendre conscience des échanges culturels et historiques du monde arabe avec l'Iran et l'Inde.</p>	<p>Effectuer une recherche internet pour rechercher des informations précises demandées par l'enseignant.</p>	<p>ملك، أمير، حكاية/قصة، حكى بحكي، ذكي، حيلة</p>		<p>déduire d'après les noms propres l'origine non-arabe des personnages</p>	

<p>3^e séquence : أصنف شخصية من شخصية ألف ليلة وليلة Thématique culturelle : Le merveilleux dans les contes et récits</p>	<p>Interaction orale à partir de la BD حكايات شهرزاد الجديدة sans le texte des bulles. Les élèves tentent de deviner qui sont les personnages et ce qu'ils font. L'interaction s'oriente ensuite vers la description physique des trois personnages.</p>	<p>Savoir reconnaître à terme (même si pas immédiatement) les personnages de Schéhérazade et Chahriar et utiliser la connaissance qu'on a du récit-cadre pour deviner qui est le troisième personnage (le bourreau).</p>	<p>décrire une image, émettre des hypothèses sur un personnage et des événements en s'aidant de l'image</p>	<p>vocabulaire de l'activité mais ne faisant pas partie des objectifs lexicaux de la séquence : جلد</p>					
	<p>Activité d'enrichissement lexical : l'enseignant reprend les différents éléments de description qui ont été utilisés par les élèves lors de l'activité précédente et les inscrit au tableau en les répartissant en quatre parties : من هو/من هي؟ ما شكله/ما شكلها؟ كيف وجهه/كيف وجهها؟ ماذا يلبس/ماذا تلبس؟ Dans chaque catégorie, on enrichit en interaction semi-guidée (le professeur peut suggérer des éléments qui n'ont pas été abordés) jusqu'à constituer une palette satisfaisante pour pouvoir décrire un personnage. Pour les vêtements inconnus, s'aider de l'illustration p. 75 du <i>Kullo Tamâm</i>.</p>	<p>certaines costumes traditionnels du monde arabe</p>		<p>Lexique de la description physique</p>		<p>Sensibilisation aux différentes façons de désigner des vêtements semblables dans les différentes parties du monde arabe</p>	<p>Décrire physiquement un personnage ou une créature. En effet, l'objectif final des trois séquences étant de parvenir à la rédaction d'un conte, la description physique est une compétence à acquérir vu comme celle-ci abonde dans les contes en général. Il en va de même pour la compréhension.</p>	<p>Activité intermédiaire de manipulation : le jeu Qui est-ce ? Le principe du jeu est appliqué à des personnages divers et les élèves pourront recourir à l'ensemble du vocabulaire de la description physique (y compris taille, vêtements, couleurs des vêtements, gabarits...) sans se borner aux visages comme dans le jeu commercialisé. Le jeu est mis en œuvre en groupes de deux.</p>	
	<p>activité différenciée en deux groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour les élèves en ayant besoin d'après les rendus préalables, leçon de grammaire sur l'accord du nom et de l'adjectif, car cette capacité grammaticale est essentielle à la compétence « décrire physiquement ». pour le reste de la classe, activité collaborative d'imagination. Inventer un texte aux bulles de la BD de l'activité 2. Les groupes pourront mettre en scène cette adaptation sous forme de petite saynète. 				<ul style="list-style-type: none"> connaître le principe d'accord en genre et en nombre entre l'adjectif et le nom savoir reconnaître si une expression nominale est définie ou indéfinie être capable de différencier l'épithète et l'attribut pour savoir si l'on accordera en définition le nom et l'adjectif 				

<p>4^e séquence : العجب في كتاب ألف ليلة وأيلة: قصة السندباد</p> <p>Thématique culturelle : Le merveilleux dans les contes et récits</p>	<p>début du dessin animé <u>جكالات لا تنسى: سندباد</u> mettant en scène le deuxième voyage de Sindbad. CO apprentissage de la méthodologie du résumé et mise en pratique en écrivant ensemble les premières étapes du résumé de la vidéo : النوع، العنوان، الزمان، المكان، الشخصيات و علاقاتها. La dernière partie (أحداث) est à rédiger individuellement puis à mettre en commun en classe.</p>	<p>découverte ou re-découverte du personnage de Sindbad, marin, commerçant, repérer qu'il a effectué sept voyages</p>	<p>découvrir la méthodologie du résumé ; réaliser un résumé mais encore très guidé puisque les premiers jalons ont été posés en classe</p>	<p>vocabulaire de séquence, à pouvoir réutiliser lors de l'écriture du conte&nbns;: مغامرة، رحلة، بحار، تاجر، سفينة، جزيرة، زئان، ترك، تسلق، صعد</p>						
	<p>CE en groupes de quatre élèves de la suite du deuxième voyage de Sindbad. La vidéo de l'activité précédente a été interrompue en laissant l'histoire en suspens. Chaque groupe dispose d'un fragrant différent de la suite de l'histoire et devra donc résumer son extrait pour en rendre compte aux autres. Après la mise en commun de tous les résumés à l'oral, la classe tente de replacer les extraits dans l'ordre. La vidéo est ensuite diffusée jusqu'à la fin comme moyen de vérification.</p>	<p>la structure du récit laissant transparentes les interventions de Schéhérazade (mises en gras dans le texte), rappel du récit-cadre, mais que l'enseignant ne fait pas explicitement remarquer et n'exploite pas dans l'immédiat. Préparation de la séquence suivante où la structure d'un récit dans les <i>Mille et Une Nuits</i> sera mise en lumière et utilisée.</p>	<p>entraînement au résumé de texte inconnu donc moins guidé, mais en groupe</p>	<p>vocabulaire différent pour chaque groupe. Vocabulaire transversal aux plusieurs extraits ou important dans l'intrigue et pouvant faire partie des objectifs de séquence : طائر الرخ، طار، هبط، حية/ثعبان، ألمس، مغارة، نصر، تعلق</p>	<p>l'« imparfait » (structure (كان+مضارع) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • apprendre ou réviser la conjugaison de كان, préparant aussi à la séquence 6 où sera abordée la conjugaison des verbes concaves • savoir construire l'imparfait à partir de كان, réactivation de la conjugaison du présent • savoir quand employer le ماضي et quand employer la structure كان+مضارع 					<p>évaluation : réaliser le résumé d'un texte inconnu, mais dont le sujet est familier, en s'aidant du dictionnaire. Il s'agit d'un extrait du premier voyage de Sindbad. Les élèves ayant des difficultés en rédaction disposent d'un résumé des événements déjà constitués, mais dans le désordre et il s'agira de remettre les phrases dans l'ordre.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • apprentissage de la recherche dans un dictionnaire suivi d'une application à un texte inconnu (السوق الداخلي) (أحمد شوقي) • jeu du dictionnaire : les élèves sont par équipes de quatre à cinq. Chacune à son tour, les équipes choisissent un mot inconnu dans le dictionnaire et le font deviner aux autres équipes, équipées elles aussi d'un dictionnaire. La première équipe à trouver le mot et à dire sous quelle racine elle l'a cherché remporte un point. Les mots ne peuvent pour l'instant appartenir qu'à la forme I. 		<p>chercher un mot dans le dictionnaire en déterminant préalablement s'il s'agit d'un nom ou d'un verbe quelle est sa racine</p>		<ul style="list-style-type: none"> • trouver la racine d'un verbe ou nom découlant de la forme I et connaître les lettres qui sont souvent « ajoutées » à la racine mais n'en font pas partie • savoir passer de l'accompli à l'inaccompli et inversement pour pouvoir chercher un verbe dans le dictionnaire (c'est son accompli qu'il faut chercher) ou trouver comment se conjugue un verbe à l'inaccompli une fois qu'on l'a trouvé dans le dictionnaire (en utilisant la voyelle sur ou sous une ligne) • connaître les abréviations ات وون qui indiquent un pluriel régulier 	<p>raisonner par racine pour approcher le sens d'un mot inconnu. Ce procédé sera notamment utilisé lors de la confrontation à des textes ou audios en dialecte</p>				
	<p>entraînement en classe ensemble au résumé. Objectif, se préparer au résumé individuel noté (sur texte inconnu). Texte choisi : الأسد وابن أوى : كليلة ودمعة</p>		<p>entraînement au résumé de texte inconnu, moins guidé et sans un groupe, pour se rendre compte de ses propres difficultés, mais en classe pour pouvoir demander des précisions ou solliciter de l'aide</p>							

<p>5^e séquence : أكتب حكاية من حكايات ألف ليلة وليلة thématique culturelle : Le merveilleux dans les contes et récits</p>	<p>sortie pédagogique à l'Institut du Monde Arabe, ouverte aux élèves germanistes et hispanisants. Visite guidée et ateliers sur le thème Haroun al-Rashid et <i>Les Mille et Une Nuits</i></p>	<p>réactivation du récit-cadre, découverte du contexte historique et social où sont popularisées et transmises les histoires des <i>Mille et Une Nuits</i></p>						
	<p>Récapitulation en classe du lexique (noms, verbes et adjectifs) rencontré tout au long des trois séquences et que l'on trouve fréquemment dans les contes (il ne s'agit donc que du vocabulaire faisant partie des objectifs lexicaux). Présentation de la récapitulation sous formes d'images à légender en interaction orale en classe, puis toujours en interaction orale, le lexique est complété de façon collaborative par les uns et les autres. Objectif : rebarassage du vocabulaire et constitution d'une « réserve de mot » (صندوق الكلمات) dans laquelle ils pourront puiser pour écrire leur histoire.</p>				<ul style="list-style-type: none"> vocabulaire rencontré dans les différents supports audiovisuels et textuels des trois séquences, ayant trait au merveilleux ou représentant des personnes, lieux ou objets typiques des contes vocabulaire supplémentaire suggéré par les élèves (بساط، الريح، اكليل، قدر...) éléments d'enchaînement permettant de lier les événements aux autres dans un récit : واقف، ثم، عندما/لما، فجأة، فإذا بـ... 			
	<p>reprise des fragments du 2^e voyage de Sindbad, en faisant cette fois-ci attention aux éléments en gras, qui sont caractéristiques des contes des <i>Mille et Une Nuits</i> car ils font référence au récit-cadre. Ces expressions devront également être employées par les élèves dans leur production.</p>	<p>voir comment s'emboîte un récit dans un récit, procédé très courant dans la littérature arabe, notamment classique.</p>		<ul style="list-style-type: none"> فأدرك شهرزاد الصباح فسكتت عن الكلام المباح وفي الليلة السابعة... بلغني أيها الملك السعيد أن... 	<p>sans théorisation aucune, introduction des complétives en <i>أن</i> grâce à <i>بلغني أيها الملك السعيد أن...</i> Imprégnation avant la séquence 6 où <i>أن</i> et <i>أن</i> feront l'objet d'une leçon.</p>			
	<p>leçon de langue : reprise de différentes phrases rentrées dans la mémoire des élèves au fil de la séquence par leur récurrence. Ces phrases appliquent des règles de grammaire (voir colonne grammaire) qui permettront aux élèves de rendre leur utilisation des verbes plus naturelle, en vue de la rédaction d'un récit.</p>				<ul style="list-style-type: none"> جمع غير عاقل phrase d'introduction : le vers de Mutanabbi الخيل والليل والبيداء تعرفني car ils le connaissent tous par cœur de la 6^e le verbe peut être avant le sujet et le pronom personnel n'est pas obligatoire ; il a valeur d'insistance. phrase d'introduction : غرق السندباد في النوم ثم استيقظ le verbe placé avant le sujet est toujours au singulier, même si le sujet est pluriel phrase d'introduction : لماذا رحل البخارة وتركوني؟ 			
							<ul style="list-style-type: none"> écrire un récit au passé, en utilisant les verbes de façon naturelle et employant respectivement le passé et l'imparfait écrire un conte « à la manière » des <i>Mille et Une Nuits</i>, en utilisant notamment les éléments d'enchaînement et les éléments rattachant le conte au récit-cadre 	<p><i>Tâche finale</i> Par groupe de trois élèves maximum, réaliser une affiche de couleur racontant le huitième voyage de Sindbad (imaginé) illustré. Le conte doit utiliser à bon escient des verbes au passé et à l'imparfait, comprendre la description physique d'au moins un personnage ou une créature, et comporter les éléments de style caractéristiques des <i>Mille et Une Nuits</i>.</p>

		<p>activité préparatoire à la tâche finale, en salle informatique. Par groupe de tâche finale, les équipes ayant déjà mis au point leur intrigue mais n'étant pas encore passés à la rédaction se constituent un vocabulaire en fonction des mots spécifiques à leur histoire et qui ne sont pas couverts par le lexique de la séquence. Par ailleurs, ils cherchent sur internet les images avec lesquelles ils désirent illustrer leur conte. L'enseignant récupère les images à la fin de la séance pour les imprimer en vue de la confection de l'affiche</p>		<ul style="list-style-type: none"> chercher des images sur internet en lien avec l'histoire que l'on a imaginée utiliser un dictionnaire dans le sens français-arabe pour chercher les mots qui manquent pour construire son récit 					
		<p>Audition du premier dialogue de l'unité (CO), puis interaction orale de brassage lexical sur les médias, à cause des différents types de médias mentionnés dans le dialogue. Préparation au support suivant qui sera un article.</p>			<p>initiation aux différents types de média (dialogue puis activité d'enrichissement lexical)</p> <p>جريدة (ج) جرائد، صحفي، صحافة، مقال، إذاعة، تلفاز / تلفزيون، برنامج، موقع إلكتروني/موقع إنترنت</p>	<p>négation du futur (à partir des phrases de Bassim) et de là مضارع منصوب qu'on relie à أن, vu précédemment dans l'année mais jamais explicité.</p>			
		<p>activité de manipulation ludique du مضارع منصوب : "أمر" الأمير. Chaque élève à son tour passe au tableau pour une sorte de « Jacques a dit » indirect. Au lieu d'utiliser un impératif (non encore appris), l'élève utilise la structure ... أريد أن... L'enseignant passe préalablement au tableau pour donner l'exemple et montrer qu'on peut utiliser toutes les personnes, genres et nombre : on peut s'adresser à tout le monde, à un groupe d'élèves, à un élève en particulier... Le jeu s'étale sur plusieurs séances pour que l'ensemble de la classe passe sans lasser les élèves ni briser le rythme.</p>				<p>manipulation du مضارع منصوب</p>			

<p>6^e séquence : حقوق المرأة ومسائل أخرى في الصحافة والفن Thématique culturelle : le monde arabe au prisme de la littérature et de la presse</p>	<p>Unité 10 : الصحافة في المدرسة</p>	<p>Lecture de deux articles de presse sur les droits des femmes dans le monde arabe. CE avec une partie du vocabulaire à « deviner et non donné par l'enseignant. Puis récapitulation des idées de chaque article au moyen d'un court résumé.</p>	<p>الربيع العربي (sommairement)</p>	<p>réactivation résumé d'un texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> vocabulaire directement lié à la composante pragmatique (pouvoir expliquer les causes, détromper un interlocuteur) : لكن... لأن... سبب، حتى، رغم، لا... مثلا، مثل، ك réactivation de vocabulaire lié au thème de la séquence : تحسن، حسن، تراجع، تطور، مسألة (ج) مسائل، خطر، مساواة réactivation de حتى vocabulaire qui servira de base à la compréhension de l'interview : (الربيع العربي) mentionné dans le texte mais on s'attend à ce que le terme surgisse lors de l'interaction (مظاهرة، ثورة، مظاهرة) vocabulaire journalistique : خلال، عانى، بلغ، بالمئة (%)، بعض le reste du vocabulaire du texte ne fait pas partie des objectifs de séquence 	<ul style="list-style-type: none"> forme II et V, introduites à partir de verbes présents dans le texte qu'on peut lier à leur première forme ou à nom dérivé de cette dernière connus des élèves : حسن، تحسن، شجع، بين، تقدم، تطور، تحجر Subordonnées en أن، أن، لکن، لأن، لا، ni le fait qu'ils mettent le مبتدا au منصوب. Insistance sur la différence entre les complétives en أن et celles en أن (constat/pensée vs crainte/souhait/ordre etc.). 	<p>Familiarisation sans entrer dans la théorie avec la langue de la presse.</p>		<p>Tâche finale Se filmer comme un journaliste présentant un sujet qui lui tient à cœur et qui touche le monde arabe. L'élève devra d'abord exposer la situation telle qu'elle est en en explicitant les causes. Il devra ensuite se projeter dans l'avenir en disant ce qu'il faut faire et comment il imagine que la situation évoluera.</p>
		<p>Activité de manipulation des formes II et V : jeu du dictionnaire (cf. séquence 4) étendu aux deux formes en question.</p>				<p>manipulation des formes II et V</p>		<p>Expliquer un fait (B1) et essayer de convaincre (B1). Défendre un sujet qui nous tient à cœur en imaginant une évolution future, positive ou négative. Détromper un interlocuteur sur un sujet (A2-B1).</p>	
		<p>visionnage de l'interview de Souad Massi à propos de son album et des femmes dans le mouvement de contestation en Algérie. CO et résumé des idées principales. Puis écoute de la chanson <i>أنت وأنا</i>. Après la compréhension, interaction orale pour voir comment la chanson se rattache à la thématique de la séquence. La chanson sera à apprendre par cœur et à chanter ou réciter. Pour les élèves en difficulté avec le dialecte algérien, une autre de Souad Massi sur la liberté sera proposée.</p>	<p>réactivation Souad Massi. Découverte d'une chanson arabe contemporaine en dialecte.</p>	<p>réactivation résumé, cette fois-ci oral</p>		<p>conjugaison des verbes concaves</p>	<p>Se familiariser avec une langue poétique en dialecte. Pouvoir comprendre avec de l'aide une œuvre en dialecte, même si l'on n'en saisit pas toutes les subtilités, en s'aidant notamment des rapprochement entre racines pour pallier aux éventuels manque de vocabulaire.</p>		

	<p>Activité intermédiaire : jeu du menteur pour entraîner la compétence pragmatique « détromper un interlocuteur ». Par groupes de 5, les disposent chacun de cartes portant sur un sujet vu en classe. Chacun à son tour, un élève doit se défausser d'une carte face cachée en disant affirmant quelque chose sur le sujet en question. Le premier à avoir défaussé quatre cartes remporte la manche. Attention : l'élève doit dire au moins deux mensonges. Quand un élève a défaussé quatre cartes, on les retourne et vérifie qu'il s'est bien tenu au sujet imposé et qu'il a dit au moins deux choses fausses. Si un élève croit que son camarade dit un mensonge, il doit s'écrier : « كذّاب/كذّابه! », et la carte en question est retournée. S'il s'agissait réellement d'un mensonge, la carte est retirée de sa pile de défausse ; sinon, c'est l'élève qui a accusé de mensonge qui doit défausser l'une de ses cartes. L'élève qui signale un mensonge doit corriger selon ce qu'il croit être juste avec une phrase complexe. Différenciation possible : les cartes contiennent des énoncés entiers et justes. Si l'élève veut mentir, il peut mettre la phrase à la négation, même s'il est dispensé de devoir construire une affirmation de A à Z.</p>		Savoir rester respectueux des règles et des autres malgré la compétition (cf. domaine 3 du socle commun).		Manipulation de la négation du présent, du futur et de la phrase nominale.			
	<p>Activité préparatoire à la tâche finale : chaque élève choisit un sujet qu'il veut traiter. Il sélectionne les informations qu'il veut présenter dans sa vidéo à partir d'un dossier documentaire fourni par l'enseignant en fonction du sujet.</p>		Compréhension de l'écrit et savoir repérer et sélectionner ce qui sera utile au propos de l'élève.					
	<p><i>Si le temps le permet</i> Atelier sous-titrage en vue de sous-titrer les productions des élèves, si les parents et le chef d'établissement estiment que les travaux peuvent être mis en ligne.</p>		Sous-titrer en français une vidéo en arabe					