

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Ibn Khaldoun –Tiaret–

Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Mémoire de Master en Didactique des Langues Etrangères

Intitulé du mémoire :

**Gestion de l'hétérogénéité cognitive lors de la compréhension écrite  
en FLE : apports de la traduction humaine et automatique  
(Cas des élèves de 3<sup>e</sup> année scientifique)**

Présenté par :

Mlle Benamara Yasmina

Sous la Direction de

Pr. Mehdi Amir

Membres du jury :

**Président** : M. Mostefaoui Ahmed, Professeur, Université de Tiaret

**Rapporteur** : M. Mehdi Amir, Professeur, Université de Tiaret

**Examineur** : M. Benfarhat Hakim, MCA, Université de Tiaret

Année universitaire : 2024/2025

## REMERCIEMENTS

Avant tout, je tiens à remercier le Tout-Puissant, qui m'a donné la force, la patience et le courage nécessaires pour mener à bien ce travail.

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mon encadrant, **Monsieur MEHDI Amir**, qui a bien voulu superviser ce mémoire. Ses précieux conseils, sa disponibilité et sa bienveillance ont grandement contribué à la réalisation de ce travail.

Je remercie également du fond du cœur ma chère famille, pour son soutien indéfectible, ses encouragements constants et sa présence tout au long de ce parcours.

## **DEDICACES**

Je dédie ce modeste travail à ma chère famille, pour son soutien, sa  
bienveillance, ses sacrifices et son amour.

À mon cousin *Djilali BEN MAMMAR*, à mon enseignante de littérature *Malika  
ABED AL AZIZ*, et à mon amie *Malak*, qui ont quitté ce monde trop tôt.

# Sommaire

<b>Remerciements</b> .....	I
<b>Dédicaces</b> .....	II
<b>Sommaire</b> .....	III
<b>Introduction générale</b> .....	7
<b>Première partie : Cadre théorique</b> .....	<b>13</b>
<b>Chapitre 1 : La diversité cognitive des apprenants</b> .....	14
<b>Chapitre 2 : L'enseignement et la compréhension de l'écrit face à l'hétérogénéité cognitive</b> .....	21
<b>Deuxième partie : Cadre pratique</b> .....	<b>31</b>
<b>Chapitre 3 : La gestion de l'hétérogénéité : apport de la traduction humaine et automatique</b> .....	32
<b>Chapitre 4 : Analyse expérimentale de l'impact de la traduction sur la compréhension</b> .....	52
<b>Conclusion générale</b> .....	70
<b>Références bibliographiques</b> .....	72
<b>Table des matières</b> .....	IV
<b>Annexes</b> .....	V

# Liste des tableaux

<b>Tableau 1:</b> Degré de perception de l'hétérogénéité cognitive chez les apprenants en classe de FLE (secondaire).....	34
<b>Tableau 2 :</b> Manifestation de l'hétérogénéité cognitive selon les types de séances en FLE (classement par ordre décroissant) .....	35
<b>Tableau 3:</b> Perception de l'hétérogénéité cognitive par les enseignants de FLE (entre avantage et inconvénient).....	36
<b>Tableau 4 :</b> Difficultés rencontrées par les enseignants face à l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE .....	38
<b>Tableau 5 :</b> Impact positif de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement et d'apprentissage .....	39
<b>Tableau 6 :</b> Impact positif et négatif de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement et d'apprentissage.....	41
<b>Tableau 7 :</b> Manifestation de l'hétérogénéité cognitive lors de la compréhension de l'écrit ..	42
<b>Tableau 8:</b> Les profils d'apprenants les plus impactés par l'hétérogénéité cognitive .....	44
<b>Tableau 9 :</b> Les systèmes d'aide les plus adaptés pour gérer l'hétérogénéité cognitive lors de la séance de compréhension de l'écrit.....	46
<b>Tableau 10 :</b> Les principaux obstacles à la mise en place des systèmes d'aide en classe de FLE .....	48
<b>Tableau 11 :</b> La gestion de l'hétérogénéité cognitive des apprenants de FLE au secondaire ..	50
<b>Tableau 12:</b> Impact de la traduction automatique sur l'identification des prédicats et arguments en compréhension écrite.....	59
<b>Tableau 13 :</b> Impact de la traduction humaine sur l'identification des prédicats et arguments en compréhension écrite.....	60

# Liste des figures

<b>Figure 1:</b> Degré de perception de l'hétérogénéité cognitive chez les apprenants en classe de FLE (secondaire).....	34
<b>Figure 2 :</b> Manifestation de l'hétérogénéité cognitive selon les types de séances en FLE (classement par ordre décroissant) .....	35
<b>Figure 3:</b> Perception de l'hétérogénéité cognitive par les enseignants de FLE (entre avantage et inconvénient). .....	36
<b>Figure 4:</b> Difficultés rencontrées par les enseignants face à l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE .....	38
<b>Figure 5:</b> Impact positif de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement et d'apprentissage .....	40
<b>Figure 6 :</b> Impact positif et négatif de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement et d'apprentissage.....	41
<b>Figure 7 :</b> Manifestation de l'hétérogénéité cognitive lors de la compréhension de l'écrit.....	42
<b>Figure 8 :</b> Les profils d'apprenants les plus impactés par l'hétérogénéité cognitive .....	44
<b>Figure 9 :</b> Les systèmes d'aide les plus adaptés pour gérer l'hétérogénéité cognitive lors de la séance de compréhension de l'écrit.....	46
<b>Figure 10 :</b> Les principaux obstacles à la mise en place des systèmes d'aide en classe de FLE .....	48
<b>Figure 11:</b> La gestion de l'hétérogénéité cognitive des apprenants de FLE au secondaire .....	50
<b>Figure 12 :</b> Impact de la traduction automatique sur l'identification des prédicats et arguments en compréhension écrite.....	59
<b>Figure 13:</b> Impact de la traduction humaine sur l'identification des prédicats et arguments en compréhension écrite.....	60

"Tant que l'école restera indifférente aux différences des apprenants, beaucoup d'apprenants  
resteront indifférents à l'école."

**Louis LEGRAND ,1986**

# **Introduction générale**

Au XXe siècle, la notion « hétérogénéité » a connu une évolution de sens, notamment grâce aux travaux de la psychologie différentielle qui ont dévoilé huit dichotomies de portraits d'apprenants : « les observateurs et les réfléchis, les manuels et les intellectuels, les pratiques et les spéculatifs, les positifs et les rêveurs, les actifs et les passifs, les rapides et les lents, les intuitifs et les imaginatifs ainsi que les critiques et les logiques ». (Huteau et Lautrey, 1999)

Cette variation en matière d'apprentissage scolaire est due à trois causes possibles : « les caractéristiques stables des apprenants, les situations didactiques employées et l'activité mentale des apprenants durant la tâche d'apprentissage » (Huteau et Lautrey, 1999). Ces recherches montrent à quel point il est important de prendre l'hétérogénéité cognitive en considération lors de l'enseignement du FLE.

L'hétérogénéité cognitive des apprenants est un phénomène omniprésent dans les établissements scolaires. Suscitant un débat au sein de la communauté scientifique, certains la perçoivent comme étant un obstacle à un enseignement efficace, tandis que d'autres affirment qu'elle est un atout dans les classes, que sa présence a un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage.

Cette diversité qui existe en milieu scolaire peut se présenter sous plusieurs formes : « hétérogénéité des prérequis, hétérogénéité socioculturelle... ». Toutefois, notre travail portera précisément sur l'hétérogénéité cognitive, étant donné que les styles et stratégies d'apprentissage varient d'un apprenant à un autre. L'ignorance de ces détails peut mettre en péril la réussite scolaire de l'apprenant.

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE), qui se focalise particulièrement sur les conditions, les méthodes et les processus d'enseignement en FLE. Elle actualise également ses contenus théoriques et pratiques afin de répondre aux besoins des classes hétérogènes.

Au secondaire, une grande partie du programme scolaire en FLE est consacrée à la compétence de compréhension de l'écrit, avec une durée allant de six à huit heures par séquence. C'est un moment d'apprentissage au cours duquel la diversité cognitive des apprenants se manifeste de manière significative.

Cette hétérogénéité rend la gestion de la classe particulièrement complexe, notamment pour les enseignants débutants. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre motivation à travailler sur cette thématique.

C'est à partir de ce postulat que la question principale est formulée :

- Comment gérer l'hétérogénéité cognitive des apprenants du secondaire dans une classe de FLE lors des séances de compréhension de l'écrit ?

Cette question soulève des questions corollaires :

- Comment l'hétérogénéité cognitive impacte-t-elle le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE au secondaire ? À quel niveau ?
- Quel système d'aide, à mettre en place, pour la gestion de cette hétérogénéité ?

C'est à partir des questions citées ci-dessus que découleront les hypothèses suivantes :

- L'hétérogénéité cognitive des apprenants influencerait le processus d'enseignement et d'apprentissage.
- L'hétérogénéité cognitive impacterait la compréhension de l'écrit, en particulier lors des activités liées à l'analyse et à l'interprétation des textes.
- La traduction humaine, en apportant des reformulations adaptées et en tenant compte des spécificités cognitives des apprenants, permettrait une meilleure compréhension des textes et faciliterait ainsi la gestion de l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE du secondaire.
- La traduction automatique, en offrant un accès rapide à des équivalences linguistiques et en simplifiant certains passages complexes, pourrait aider les apprenants à mieux comprendre les textes, contribuant ainsi à une gestion plus efficace de l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE du secondaire.

Pour confirmer ou infirmer les hypothèses mentionnées précédemment, une enquête sera menée sur le terrain auprès des enseignants de FLE du secondaire, à l'aide d'un questionnaire, afin de savoir s'ils sont conscients de l'hétérogénéité cognitive dans leurs classes.

Ce questionnaire explorera ensuite plusieurs aspects liés à cette hétérogénéité à savoir : comment celle-ci se manifeste lors des séances de compréhension de l'écrit, comment ils la

gèrent, et quel système d'aide leur semblerait le plus approprié pour y faire face dans ce contexte spécifique.

Une expérimentation sera également menée sur le terrain, afin de vérifier si les deux systèmes d'aide proposés sont réellement efficaces et utiles pour la gestion de ce phénomène au secondaire, lors des séances de compréhension de l'écrit.

Ce travail de recherche s'articulera autour de quatre chapitres principaux :

- Les deux premiers chapitres seront consacrés à l'ancrage théorique de notre étude. Nous y définirons les concepts clés en lien avec notre problématique, notamment ceux relatifs à l'hétérogénéité cognitive, à la compréhension de l'écrit et aux systèmes d'aide à l'apprentissage.
- Le troisième chapitre présentera l'enquête menée sur le terrain auprès des enseignants de FLE du secondaire. Nous y analyserons les données recueillies par le biais d'un outil « questionnaire », afin de mieux comprendre leurs perceptions et leurs pratiques face à l'hétérogénéité cognitive.
- Le quatrième chapitre portera sur l'expérimentation réalisée en classe. Il permettra d'évaluer l'efficacité des deux systèmes d'aide proposés (traduction humaine et traduction automatique) dans la gestion de l'hétérogénéité cognitive lors des séances de compréhension de l'écrit.

Ce travail de recherche se termine par une conclusion générale, à travers laquelle nous chercherons à confirmer ou à infirmer les hypothèses de départ. Nous proposerons également des pistes de réflexion et des perspectives de recherche.

# **Cadre théorique**

# **Premier chapitre**

*La diversité cognitive des apprenants : entre  
styles, stratégies et théories*

L'enseignement est devenu un domaine où les enjeux se multiplient pour les enseignants, notamment face à la diversité des profils d'apprenants. Cette hétérogénéité, particulièrement marquée dans les classes de FLE, se manifeste sous plusieurs formes : différences de niveaux, d'origines socioculturelles, de besoins ou encore de façons d'apprendre.

Parmi ces formes, l'hétérogénéité cognitive retient particulièrement notre attention, car elle soulève des défis importants en termes d'adaptation pédagogique et de réussite des apprenants. Comprendre l'hétérogénéité cognitive devient alors essentiel pour tout enseignant de FLE soucieux de répondre aux besoins variés de ses apprenants.

Ce chapitre a pour objectif de définir la notion d'hétérogénéité cognitive. Pour cela, nous commencerons par expliciter les deux notions qui la composent : l'hétérogénéité et la cognition. Nous analyserons ensuite les principales théories, stratégies et styles d'apprentissage, afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à la diversité cognitive chez les apprenants du FLE.

## **1.1 L'hétérogénéité**

Selon le dictionnaire *Le Larousse*, l'hétérogénéité « *se dit d'un tout qui est formé d'éléments dissemblables, disparates, souvent contraires* ».

Nous retrouvons l'hétérogénéité dans plusieurs domaines, entre autres le secteur éducatif sur lequel elle a une grande influence.

Comme cette étude s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, notre attention se focalisera sur l'omniprésence de l'hétérogénéité dans un microcosme qui est la classe de FLE.

Dans cette optique, l'hétérogénéité renvoie à : « *la diversité des origines socioéconomiques des apprenants, à celle de leur niveau scolaire* ». (Dupriez & Draelants, 2004, pp. 145–165)

Selon Bernard Sarazzy, le substantif « *diversité* » serait le synonyme le plus approprié à la notion étudiée.

Dans son ouvrage *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, Astolfi (1995) cite les sept postulats de Burns, qui résument bien l'hétérogénéité des apprenants, comme suit :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

L'hétérogénéité peut avoir plusieurs origines, nous citerons à titre d'exemple les éléments suivants : l'hétérogénéité des âges, l'hétérogénéité des prérequis, l'hétérogénéité socioculturelle, l'hétérogénéité socioéconomique, l'hétérogénéité des cadres scolaires, etc.

## **1.2 La cognition**

Le substantif « cognition » vient du latin *cognoscere*, qui signifie « connaître ». Le site CogniFit explique la notion comme la capacité qu'a l'être humain d'assimiler et de traiter les informations qui lui parviennent de l'extérieur à travers « *la perception, l'expérience, la croyance...* », afin de les transformer en connaissances. La cognition fait intervenir plusieurs processus cognitifs, tels que l'apprentissage, l'attention, la mémoire, le langage, le raisonnement, la prise de décision, etc.

Les disciplines qui se sont intéressées à la cognition sont multiples : on peut citer la neurologie, l'anthropologie, la philosophie et les sciences de l'information. Toutefois, la psychologie a été la première à analyser l'impact du traitement de l'information sur le comportement de l'homme et les diverses relations qu'entretenaient les processus mentaux entre eux, au moment de l'acquisition des connaissances.

Vers les années 1950, une sous-discipline de la psychologie voit le jour, intitulée psychologie cognitive ; elle présente de nombreuses théories sur le développement et l'apprentissage cognitifs.

### **1.3 Les théories d'apprentissage**

#### **1.3.1 Le béhaviorisme**

Les origines théoriques du béhaviorisme remontent à :

- Aristote, qui s'intéressait aux liens qui existaient entre les phénomènes naturels comme la foudre et l'éclair.
- Darwin et sa théorie concernant le développement de l'homme et l'adaptation à son environnement.

La notion de béhaviorisme est apparue concrètement au début du XXe siècle, en étant introduite par le psychologue américain John Watson, influencé par les travaux du physiologiste russe Ivan Pavlov. Watson voulait faire de la psychologie une discipline qui se base sur l'expérience scientifique afin d'obtenir des résultats fiables. C'est à partir de là qu'il va développer la théorie du stimulus-réponse : « conditionnement classique ». Pour lui, l'homme arrive au monde avec des réflexes et deux émotions, qui sont l'amour et la rage. Les autres actes sont des stimuli-réponses provoqués par le conditionnement.

#### **1.3.2 Le constructivisme**

Ce mouvement est né en réaction au béhaviorisme, qui affirme que l'apprenant doit faire énormément d'efforts pour bâtir ses connaissances. Le psychologue américain Jérôme Bruner présente la théorie constructiviste de 1966, selon laquelle l'apprentissage est un processus à travers lequel de nouvelles connaissances vont être construites, en se basant sur des connaissances déjà préétablies. Des schémas mentaux vont se développer chez l'individu et seront en constante évolution et en changement. Ces derniers se produisent quand il y a interaction avec l'environnement et les expériences inédites.

#### **1.3.3 Le cognitivisme**

Contrairement à l'approche béhavioriste, qui accorde de l'importance aux facteurs environnementaux lors de l'apprentissage, l'approche cognitiviste s'intéresse aux processus cognitifs internes du cerveau qui interviennent lors de l'apprentissage, aux « *représentations et à*

*l'organisation des connaissances dans la mémoire, l'analyse de la tâche d'apprentissage et de la performance en termes de processus cognitifs* » (Rocheleau, 2009, p. 1).

La théorie cognitiviste définit l'apprentissage comme « *une série de transformations de l'information qui s'opèrent à travers les structures du cerveau, d'où l'importance de se pencher sur son anatomie et son fonctionnement* » (Rocheleau, 2009, p. 1). Ainsi, dans le cognitivisme, le cerveau est le centre où se construit l'apprentissage.

## **1.4 Les processus cognitifs**

Ce sont des processus utilisés par l'être humain pour intégrer de nouvelles connaissances et prendre des décisions en fonction de la situation dans laquelle il se trouve. Ils nous permettent d'interagir avec notre environnement et de comprendre ce qui nous entoure. Parmi ces processus, nous pouvons mentionner : la mémoire, la pensée, le langage et l'apprentissage.

### **1.4.1 La mémoire comme processus cognitif**

La mémoire est la fonction cognitive qui garde, conserve et ressort les informations dès qu'on y a recours. C'est le processus principal pour chaque apprentissage. Il existe deux types de mémoire :

#### **1.4.1.1 La mémoire à court terme**

Elle se charge de mémoriser l'information temporairement. Par exemple, si nous sollicitons une personne afin de retenir une série de 15 chiffres, l'individu ne gardera en tête que 5 à 8 chiffres, car le stockage de la mémoire courte est limité à 7 éléments.

#### **1.4.1.2 La mémoire à long terme**

Elle concerne les savoirs et les souvenirs qui sont conservés pendant une longue période. Elle se divise en :

##### **1.4.1.2.1 Mémoire déclarative**

L'individu garde les connaissances en relation avec l'expérience personnelle : sentir l'odeur de la tarte aux pommes déclenche des souvenirs d'enfance chez les grands-parents.

#### **1.4.1.2.2 Mémoire procédurale**

Elle renvoie à l'apprentissage de routine : apprendre à faire du patin à roulettes.

#### **1.4.2 La pensée comme processus cognitif**

Elle permet d'assembler l'ensemble des informations et de créer des liens entre ses composantes. Pour réaliser ces procédures, elle fait appel au raisonnement, à la synthèse et à la résolution de problèmes : il s'agit des fonctions exécutives.

#### **1.4.3 Le langage comme processus cognitif**

Le langage est l'outil que l'on utilise pour s'exprimer, entrer en contact avec l'autre et transmettre l'information de façon logique et claire. Le langage et la pensée évoluent simultanément et sont étroitement liés.

#### **1.4.4 L'apprentissage comme processus cognitif**

Il s'agit du processus cognitif employé pour construire de nouvelles connaissances, en plus des connaissances préétablies. Ce processus ne s'applique pas uniquement à l'école ou dans un contexte formel d'apprentissage : il intervient également dans notre vie quotidienne — apprendre à conduire une voiture, à interagir avec les autres ou à faire pousser des plantes, par exemple.

### **1.5 Les styles d'apprentissage**

Selon Legendre (2008, p.8) Le style d'apprentissage est

Un mode préférentiel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir à une situation pédagogique. Cette caractéristique propre à chacun se traduit par une orientation marquée vers les personnes ou vers les tâches, par des capacités perceptuelles différentes.

Cette définition démontre que les styles d'apprentissage sont des aptitudes et des penchants de l'apprenant dans une situation d'enseignement et d'apprentissage.

Selon Keefe (1979, p.4) les styles d'apprentissage sont :

Les styles d'apprentissage sont des comportements cognitifs, affectifs et physiologiques caractéristiques des individus et qui servent comme indicateurs relativement stables de la manière dont les apprenants perçoivent, interagissent et répondent dans un environnement d'apprentissage.

Ainsi, ils renvoient aussi à des traits de la personnalité propres à chaque apprenant.

À travers nos recherches, nous déduisons que donner aux styles d'apprentissage une définition exacte semble compliqué, étant donné que les définitions sont multiples, différentes et n'abordent pas la notion sous les mêmes aspects.

## **1.6 Les stratégies d'apprentissage**

Les stratégies d'apprentissage sont définies comme « des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage » (Boulet, Savoie-Zajc, & Chevrier, 1996).

Il existe diverses catégories de stratégies d'apprentissage, cependant, nous porterons notre intérêt précisément sur :

### **1.6.1 Les stratégies d'apprentissage cognitives**

Elles renvoient à « la manière d'apprendre, d'acquérir, de mémoriser, de se rappeler l'information et ce, au moment opportun » (Larue, 2005). Elles se divisent en :

- Stratégies d'élaboration et stratégies d'organisation qui retiennent les informations à long terme (faire des plans, faire des liens entre les idées, la schématisation, associer des mots à des images, etc.).
- Stratégies de répétition qui favorisent un apprentissage en détail (réaliser une liste des concepts principaux d'un cours, garder des mots-clés, etc.).

## **1.6.2 Les stratégies d'apprentissage métacognitives**

Elles donnent l'occasion à l'apprenant de se remettre en question sur sa façon de réfléchir, de travailler, d'évaluer sa performance et d'ajuster ou corriger une défaillance, selon Lasnier (2000) : « Elles ont pour but de gérer toutes les autres catégories de stratégies d'apprentissage. »

Les stratégies métacognitives se présentent à leur tour sous forme de trois sous-catégories : les stratégies de planification, les stratégies de contrôle et les stratégies de régulation.

## **1.7 L'hétérogénéité cognitive**

À partir de ce qui a été mentionné précédemment, nous déduisons que l'hétérogénéité cognitive renvoie à la diversité des processus, styles et stratégies d'apprentissage employés par un apprenant lors d'une situation d'apprentissage pour assimiler des connaissances.

En 1987, Neil Fleming a créé le modèle VARK, afin de répondre à la question suivante : Comment plusieurs apprenants traitent-ils les mêmes informations différemment ?

L'acronyme VARK renvoie à quatre styles d'apprentissage : « Visuel, Auditif, Lecture-écriture et Kinesthésique ». En se basant sur la théorie de Fleming, chaque apprenant utilise un de ces styles d'apprentissage pour traiter et garder les informations. Être conscient du style d'apprentissage qui lui convient le plus permet à un apprenant d'améliorer ses connaissances et ses résultats scolaires.

Mais ce modèle peut également être utilisé par l'enseignant comme guide, afin de diversifier les activités qu'il propose dans sa classe et de travailler avec l'ensemble du public hétérogène.

## **1.8 Les styles d'apprentissage du modèle VARK**

### **1.8.1 Le style Visuel**

Les apprenants qui utilisent ce style ont besoin d'images, de vidéos, de schémas et de couleurs afin d'apprendre. Ils ont une très bonne mémoire visuelle.

### **1.8.2 Le style Auditif**

Ces apprenants ont recours aux enregistrements, aux conférences et aux podcasts pour une meilleure assimilation des savoirs. Ils ont une très bonne mémoire auditive.

### **1.8.3 Le style Lecture-écriture**

Les apprenants qui l'emploient utilisent la prise de notes, les listes et les livres en vue d'un bon apprentissage.

### **1.8.4 Le style Kinesthésique**

Les apprenants qui adoptent ce style se basent sur l'expérience et l'application concrète sur le terrain pour bâtir leurs savoirs

Pour arriver à la définition de l'hétérogénéité cognitive, nous avons commencé par définir séparément les deux concepts : hétérogénéité et cognition. Ensuite, nous avons exploré les principales théories, stratégies et styles d'apprentissage. Cette démarche nous a permis de comprendre que les savoirs ne sont pas construits de la même manière chez tous les apprenants. D'où l'existence de cette hétérogénéité cognitive, qui reflète la diversité des façons de percevoir, traiter et assimiler l'information en situation d'apprentissage.

En guise de conclusion partielle, nous pouvons affirmer que l'hétérogénéité cognitive est une réalité bien présente dans les classes de FLE. Elle oblige les enseignants à revoir leurs méthodes, car tous les apprenants n'apprennent pas de la même manière. Comprendre cette diversité ne se résume pas à en prendre acte : c'est aussi chercher comment y répondre de manière concrète. Dans ce qui va suivre, nous aborderons les solutions suggérées par les pédagogues et les didacticiens pour gérer l'hétérogénéité cognitive lors de la séance de compréhension de l'écrit dans les classes de FLE du secondaire.

## **Deuxième chapitre**

*L'enseignement, l'apprentissage et la  
compréhension de l'écrit face à l'hétérogénéité  
cognitive des apprenants*

L'hétérogénéité cognitive est une réalité de plus en plus observée » dans les classes de FLE du secondaire. Les apprenants y présentent des profils divers en termes de fonctionnement cognitif, ce qui rend les démarches d'enseignement et d'apprentissage plus complexes.

Face à cette diversité, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux moyens qui permettraient de contrôler ce phénomène. Parmi les dispositifs proposés, les systèmes d'aide à la compréhension de l'écrit apparaissent comme des outils intéressants pour accompagner les apprenants, en tenant compte de leurs particularités cognitives.

Nous commencerons par définir les notions d'enseignement et d'apprentissage du FLE, afin de poser un cadre théorique clair. Nous nous intéresserons ensuite aux principaux modèles de compréhension de l'écrit, qui permettront de mieux comprendre les processus cognitifs mobilisés, lors de la lecture d'un texte par un apprenant. Enfin, nous analyserons les systèmes d'aide à la compréhension de l'écrit, qui pourraient être des outils pédagogiques pertinents pour répondre aux défis posés par l'hétérogénéité cognitive dans les classes de FLE du secondaire.

## **2.1 L'enseignement**

### **2.1.1 Approches théoriques de la notion d'enseignement**

Les disciplines et les courants qui se sont attelés à définir la notion de « l'enseignement » sont nombreux. Nous citerons : la philosophie de l'éducation et l'étude de l'enseignement.

La philosophie de l'éducation et l'étude de l'enseignement s'intéressent, dans leurs recherches sur « l'enseignement », aux apprenants ayant l'âge de raison, qui commence à partir de 7 ans.

L'acte d'enseigner se produit lorsque « une personne P qui possède un contenu C et qui a l'intention de communiquer ou transmettre C à une personne, E, qui initialement n'a pas C, afin que P et E s'engagent dans une relation pour que E acquière C » (FENSTERMACHER, 1986 : 31). À partir de là, nous constatons que, pour la philosophie de l'éducation, l'enseignement est un acte à travers lequel l'enseignant va transmettre à l'apprenant des savoirs et des connaissances de façon intentionnelle. Cette intentionnalité est une des conditions majeures pour la réussite de ce processus.

Pour le courant anglo-saxon « l'étude de l'enseignement », l'enseignement est : « La communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prise de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique » (Dessus, 2008 : p 139-158).

Contrairement à ce qui a été dit précédemment, ce courant considère que le choix et l'application des méthodes et stratégies d'enseignement par l'enseignant (afin de réaliser l'objectif qu'il s'est fixé au début) sont des conditions indispensables pour assurer la tâche d'enseignement.

Pour réussir l'acte d'enseigner, plusieurs conditions fondamentales doivent être réunies chez l'enseignant, à savoir : une solide maîtrise des contenus disciplinaires, une bonne connaissance des caractéristiques des apprenants, des compétences didactiques et communicationnelles, une capacité à gérer la classe, à différencier les approches selon les besoins, à évaluer les apprentissages de manière pertinente, ainsi qu'une posture réflexive et un engagement professionnel constant.

### **2.1.2 L'enseignement dans le cadre du FLE**

Dans le cadre du FLE et selon Puren (2001), l'enseignement est le fait de concevoir des situations d'apprentissage donnant la possibilité à l'apprenant de développer des compétences communicatives dans la langue cible en fonction de son niveau, ses besoins et son contexte socioculturel.

En d'autres termes, l'enseignement, et particulièrement l'enseignement du FLE, implique de fournir un savoir et des capacités relatives à la communication de manière à ce que l'apprenant puisse s'y adapter, sans oublier un certain nombre d'exigences comme son niveau, ses besoins, son rythme, ainsi que son cadre socioculturel.

## **2.2 L'apprentissage**

### **2.2.1 Évolution et définitions de la notion d'apprentissage**

Le terme « apprentissage » vient du mot « apprenti ». Au XIV<sup>e</sup> siècle, le mot *apprentissage* désignait « l'action d'apprendre un métier » (CNRTL, 2014). Au XV<sup>e</sup> siècle, il renvoyait au « temps d'apprentissage » (CNRTL, 2014), c'est-à-dire le temps que passait un apprenti avec son

responsable pour apprendre l'exercice d'un métier particulier. Actuellement, la conception de la notion « d'apprentissage » a largement évolué.

Dans le domaine de l'éducation, l'apprentissage est défini de deux manières :

- « C'est le moment où l'information est perçue, décodée et traitée » (Vienneau, 2005). Donc, il s'agit d'un processus à travers lequel l'apprenant va construire un savoir.
- Pour le béhaviorisme, il y a apprentissage lorsque l'apprenant donne la réponse voulue. En d'autres termes, il y a apprentissage lorsqu'il y a le résultat convoité.

Nous constatons qu'il existe une complémentarité entre les deux définitions citées ci-dessus, puisque nous ne pouvons avoir le résultat voulu que s'il y a une construction des savoirs.

### **2.2.2 L'apprentissage dans le cadre du FLE**

Concernant le FLE, nous parlons d'apprentissage comme étant « l'ensemble des opérations mentales et des démarches personnelles qu'un apprenant met en œuvre pour s'approprier la langue française dans un cadre non natif ». (Cuq, 2003).

Dit différemment, cette définition met en avant la phase où un apprenant utilise différentes méthodes, stratégies et styles d'apprentissage pour adopter une langue étrangère — dans ce cas-ci, le français — dans un contexte de non francophonie.

### **2.3 L'impact de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE**

Dans une classe de FLE, le profil cognitif varie d'un apprenant à un autre. Une situation qui complique encore plus la tâche de l'enseignant, qui doit, dans un temps limité, adapter son savoir à plusieurs profils d'apprentissage, mais également pour l'apprenant, qui doit se retrouver rapidement dans cette diversité complexe pour assimiler ces connaissances. Ainsi, cette complexité révèle la nécessité primordiale de recourir à des systèmes d'aide, susceptibles de simplifier la tâche aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

## **2.4 La compréhension de l'écrit**

La compréhension de l'écrit constitue l'une des quatre compétences fondamentales en didactique des langues, aux côtés de la compréhension de l'oral, de la production orale et de la production écrite. Ces compétences sont essentielles dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère.

### **2.4.1 Définition de la compréhension de l'écrit**

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, la compréhension est définie comme « l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte »

Foulin (1988) précise que comprendre un texte peut être conçu comme

Un ensemble d'opérations cognitives visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte, en combinant deux sources complémentaires d'information : l'une, de nature textuelle, issue du décodage des données graphiques ; l'autre, issue des connaissances permanentes du lecteur présentes dans sa mémoire à long terme

Ces définitions soulignent que la compréhension de l'écrit implique une activité mentale complexe, mobilisant à la fois des processus cognitifs (décodage, inférence, mise en relation) et des savoirs antérieurs stockés dans la mémoire de l'apprenant. Ainsi, comprendre un texte ne se limite pas à la lecture linéaire, mais nécessite une interaction dynamique entre le texte et les connaissances du lecteur.

### **2.4.2 Les modèles de compréhension de l'écrit**

Lorsqu'un lecteur aborde un texte, il cherche à en comprendre les informations essentielles. Pour expliquer comment le sens se construit pendant la lecture, plusieurs chercheurs ont proposé des modèles théoriques. Dans ce qui suit nous parlerons des modèles de compréhension de l'écrit de Van Dijk et Kintsch de 1978 à 1998.

### **2.4.2.1 Le modèle de compréhension de l'écrit de Van Dijk et Kintsch (1978)**

Pour expliquer comment un lecteur comprend un texte, Van Dijk et Kintsch (1978) ont proposé un modèle centré sur trois opérations qui se produisent simultanément lors du processus de lecture. (Mehdi et Benyoucef :2024)

- Le niveau de surface d'un texte comprend les mots et les unités de phrase qui sont visibles sur la page et associées à son arrangement grammatical.
- Le niveau de base d'un texte va plus loin : il saisit la représentation mentale qu'un lecteur construit à partir des phrases. Ce sont des idées qui sont exprimées explicitement, mais qui ne se produisent que si une personne traite l'information de manière logique.
- Le modèle de la situation est l'interprétation globale qu'un lecteur construit dans son esprit. Il intègre le matériel de lecture à ce qu'il sait sur le monde à partir de ses expériences passées et du contexte environnant.

En intégrant tous les trois niveaux, un lecteur forme une image mentale d'un texte qui est composé d'un ensemble de propositions ; des phrases de sens faites d'une prédication (ce qui est dit) et d'une argumentation (de qui ou de quoi on parle).

Autant ce modèle a de la signification, il a reçu des critiques principalement parce qu'il se concentre trop sur l'aspect linguistique tout en ignorant l'impact de la culture, qui est crucial sur la manière dont chaque lecteur interagit avec un texte.

#### **2.4.2.1.1 L'analyse prédicative dans le traitement du texte**

Selon Van Dijk et Kintsch (1978, cités par Mehdi, 2017), comprendre un texte implique en partie un processus d'analyse prédicative. Dans ce processus, le lecteur décompose mentalement le contenu en propositions. Chaque proposition se compose d'un prédicat, qui représente ce qui est affirmé (souvent une action ou un état), et d'un ou plusieurs arguments, qui sont les entités liées au prédicat. Ce découpage aide à structurer l'information de manière logique, facilitant ainsi son intégration. L'analyse prédicative est donc une étape clé pour au sens global du texte.

#### **2.4.2.2 Le modèle de compréhension de l'écrit de Van Dijk et Kintsch (1983)**

Contrairement au modèle cité précédemment, qui se limite à une représentation propositionnelle, le modèle présenté par Van Dijk et Kintsch (1983), tel qu'expliqué par Mehdi et Benyoucef (2024) repose sur l'idée que comprendre un texte va au-delà du décodage des mots et de l'interprétation des phrases ; il implique de construire une représentation mentale de l'ensemble de la situation décrite dans le texte. C'est ce que ces auteurs appellent le *modèle de situation*. Le lecteur doit former une image mentale de la situation présentée dans le texte en mobilisant ses connaissances antérieures, son expérience du monde et le contexte.

#### **2.4.2.3 Le modèle de compréhension de l'écrit de Kintsch (1998)**

Selon l'explication de Mehdi et Benyoucef (2024), le modèle proposé par Kintsch (1998), dans la continuité de celui développé avec Van Dijk se concentre sur la manière dont les lecteurs construisent et intègrent le sens d'un texte en rappelant des informations de leur mémoire et de leurs connaissances antérieures. Ce modèle repose sur l'hypothèse que comprendre un texte va au-delà du simple décodage des mots ou de la reconnaissance des caractéristiques linguistiques ; cela implique de construire une représentation mentale cohérente de la situation décrite. Ce processus se déroule en deux phases : la construction et l'intégration.

- La construction est la première phase où le lecteur est susceptible de générer de nombreuses idées qu'elles soient liées au texte ou non. Le lecteur fait des sélections, établit des associations et des connexions sur la base de ses connaissances tout en filtrant les informations non pertinentes.
- L'intégration, ensuite, aide à anciennement une compréhension cohérente du texte en combinant les informations essentielles avec les connaissances pertinentes du lecteur.

Deux niveaux de représentation sont évoqués :

- La base textuelle, qui contient les éléments linguistiques et propositionnels tels que les phrases et les idées explicites ;
- Le modèle de situation, qui fait référence à la compréhension globale du texte enrichie par les connaissances et l'expérience pertinente, suggère par le lecteur.

## **2.5 Définition des systèmes d'aide à la compréhension de l'écrit**

Selon Mehdi et Benyoucef (2024) Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, les systèmes d'aide à la compréhension de l'écrit désignent l'ensemble des dispositifs – traditionnels ou numériques – mis à disposition des apprenants pour faciliter l'accès au sens d'un texte. Ces systèmes ont pour but d'accompagner le lecteur dans l'interprétation du contenu écrit, en lui fournissant des repères linguistiques, culturels ou sémantiques.

### **2.5.1 Les types de systèmes d'aide à la compréhension de l'écrit**

#### **2.5.1.1 La traduction automatique**

Les systèmes d'aide à la compréhension fondés sur la traduction automatique se présentent sous forme de plateformes, d'applications ou de logiciels. Ils permettent aux lecteurs de traduire un texte rédigé dans une langue étrangère vers sa langue maternelle, afin de faciliter l'accès au sens global du texte. (Mehdi & Benyoucef, 2024).

#### **2.5.1.2 Résumé automatique**

Il s'agit de systèmes d'aide qui extraient les informations essentielles d'un texte rédigé dans une langue étrangère, afin d'en faciliter la compréhension globale par le lecteur. (Mehdi & Benyoucef, 2024).

#### **2.5.1.3 Dictionnaire et glossaire**

Le dictionnaire et le glossaire sont des outils qui offrent des définitions, traductions ou explications de mots ou expressions inconnues. Ils permettent au lecteur de mieux comprendre le vocabulaire spécifique ou difficile d'un texte en langue étrangère, favorisant ainsi une lecture plus fluide. (Mehdi & Benyoucef, 2024).

#### **2.5.1.4 Surlignage et annotation**

Ce système d'aide permet au lecteur de surligner certains mots ou expressions et d'y ajouter ses propres annotations. Ces notes personnelles facilitent la compréhension du texte en langue étrangère en renforçant la mémorisation et en clarifiant les passages difficiles. (Mehdi & Benyoucef, 2024).

### **2.5.1.5 L'intelligence artificielle**

Les systèmes d'aide basés sur l'intelligence artificielle permettent d'adapter dynamiquement la compréhension du texte en fonction des besoins du lecteur. Ils peuvent proposer des reformulations, des explications contextuelles, des traductions personnalisées ou encore répondre aux questions de l'apprenant pour l'aider à accéder au sens du texte de manière plus fine et ciblée. (Mehdi & Benyoucef, 2024).

### **2.5.1.6 La traduction humaine**

La traduction humaine est un système d'aide à la compréhension de textes rédigés dans une langue étrangère, reposant sur l'intervention d'un locuteur compétent (traducteur ou enseignant) qui reformule le contenu dans la langue cible de l'apprenant. Elle permet de lever les obstacles linguistiques en proposant une version fidèle du texte, adaptée au niveau du lecteur, et contribue ainsi à une meilleure compréhension globale, sans déformer le sens original. (Mehdi & Benyoucef, 2024).

## **2.6 Les limites des systèmes d'aide à la compréhension de l'écrit en FLE**

Bien que ces systèmes d'aide soient utiles à la compréhension de l'écrit, ils présentent certaines limites. D'abord, les budgets restreints rendent difficile l'accès aux outils numériques comme la traduction automatique ou la synthèse vocale. Ensuite, leur intégration nécessiterait une révision du programme et plus de temps pour l'enseignant, ce qui reste peu réaliste sur le terrain. Enfin, leur usage excessif pourrait freiner le développement de l'autonomie des apprenants en créant une forme de dépendance.

Ce chapitre nous a permis de poser les bases théoriques de notre travail en abordant les notions essentielles d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre du FLE, les principaux modèles de compréhension de l'écrit, ainsi que les systèmes d'aide associés. Ces dispositifs jouent un rôle important dans l'accompagnement des apprenants, en facilitant l'accès au sens du texte et en renforçant leur autonomie. Ils constituent également des outils pertinents pour aider l'enseignant à mieux gérer la diversité cognitive au sein de la classe.

**Deuxième chapitre :** l'enseignement, l'apprentissage et la compréhension de l'écrit face à l'hétérogénéité cognitive

---

Ces fondements théoriques constituent la base de la suite de notre recherche, à savoir l'élaboration du questionnaire et la mise en œuvre de l'expérimentation, dont nous présenterons les résultats et l'analyse dans les chapitres suivants.

# **Cadre pratique**

## **Troisième chapitre**

La gestion de l'hétérogénéité cognitive dans la  
compréhension de l'écrit : apport de la  
traduction humaine et automatique comme  
systèmes d'aide

Nous avons choisi d'entamer la partie pratique en utilisant un questionnaire. Cet outil nous permettra de déterminer si les enseignants de FLE au secondaire perçoivent l'hétérogénéité cognitive de leurs apprenants en classe de FLE, dans quelle séance elle est la plus marquante, ainsi que son impact sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous chercherons également à identifier les profils d'apprenants les plus impactés, en outre, quel serait le système d'aide le plus approprié à la gestion de ce phénomène.

### **3.1 Présentation du questionnaire**

Ce questionnaire de onze questions est destiné aux enseignants du secondaire. L'expérience de ce staff permettra la récolte d'informations concrètes et véridiques.

Une version papier du questionnaire a été distribuée dans quatre établissements secondaires de la wilaya de Tiaret, ce qui nous a permis de recueillir un total de vingt réponses.

Les quatre premières questions portent sur la détection de l'hétérogénéité cognitive, la séance où elle se manifeste le plus et son impact sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les cinq autres questions traitent des différentes formes de manifestation de cette hétérogénéité en classe, du profil des apprenants les plus touchés par cette diversité, des systèmes d'aide les plus appropriés pour la gérer, des obstacles majeurs à leur mise en œuvre sur le terrain et la capacité des enseignants à gérer réellement cette hétérogénéité dans la pratique

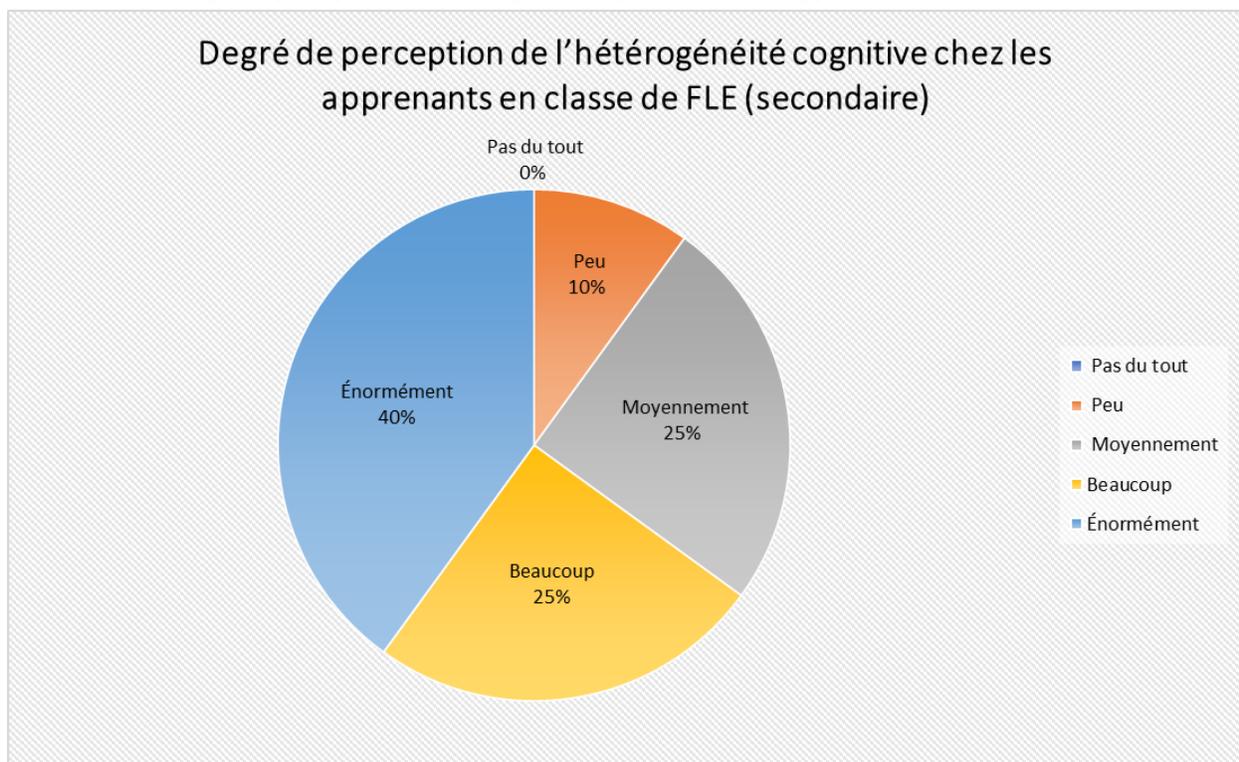
## 3.2 Interprétation des résultats du questionnaire

### 3.2.1 Réponse à la question numéro 01

Lors de la présentation des cours en classes de FLE au secondaire, observez-vous une hétérogénéité cognitive chez vos apprenants ?

Degré de détection	Nombre	Pourcentage
Pas du tout	0	0%
Peu	2	10%
Moyennement	5	25%
Beaucoup	5	25%
Énormément	8	40%

**Tableau 1:** Degré de perception de l'hétérogénéité cognitive chez les apprenants en classe de FLE (secondaire)



**Figure 1:** Degré de perception de l'hétérogénéité cognitive chez les apprenants en classe de FLE (secondaire)

Nous remarquons que **40% des enseignants** détectent **énormément** l'hétérogénéité chez les apprenants en classe de FLE, tandis que **25%** la perçoivent **beaucoup** et **25% moyennement**. Une minorité, soit **10%**, ne la détecte que **peu**, et aucun enseignant n'a répondu "**pas du tout**".

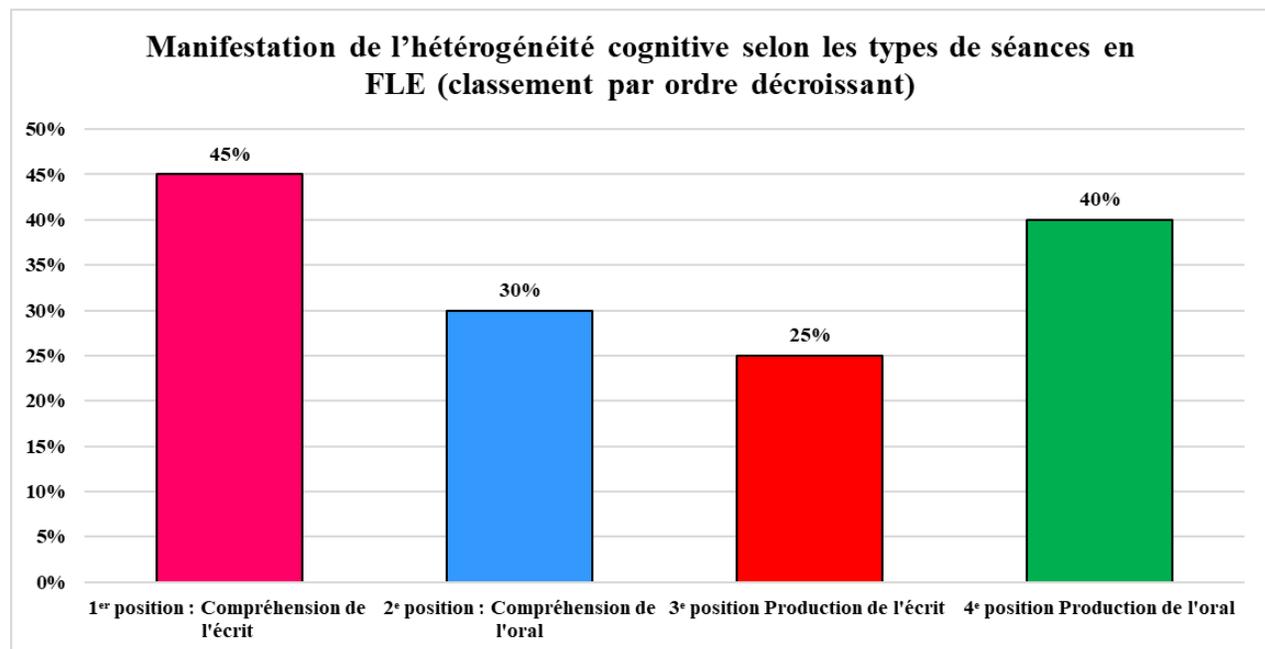
À partir de ces résultats, nous constatons que la majorité des enseignants perçoivent une forte hétérogénéité dans leurs classes, cela confirme que la diversité des profils, des niveaux d'apprentissage et des rythmes d'acquisition constitue une réalité incontournable dans l'enseignement du FLE au secondaire. Cette hétérogénéité représente un défi quotidien pour les enseignants, qui doivent adapter leurs pratiques pédagogiques, différencier leurs approches et mettre en place des dispositifs capables de répondre aux besoins variés de leurs apprenants. Elle souligne également l'importance de la formation continue et du soutien institutionnel pour aider les enseignants à gérer efficacement cette diversité.

### 3.2.2 Réponse à la question numéro 02 :

Dans quelle séance cette hétérogénéité se manifeste-t-elle le plus ? Classez les options suivantes par ordre croissant, de la séance où elle est la plus marquée à celle où elle l'est le moins :

Les séances par classement	Pourcentage
1 <sup>er</sup> position : Compréhension de l'écrit	45%
2 <sup>e</sup> position : Compréhension de l'oral	30%
3 <sup>e</sup> position : Production de l'écrit	25%
4 <sup>e</sup> position : Production de l'oral	40%

**Tableau 2 :** Manifestation de l'hétérogénéité cognitive selon les types de séances en FLE (classement par ordre décroissant)



**Figure 2 :** Manifestation de l'hétérogénéité cognitive selon les types de séances en FLE (classement par ordre décroissant)

Le graphique montre que la **compréhension de l'écrit** est considérée comme l'activité la plus marquée par l'hétérogénéité (45%), suivie de près par la **compréhension de l'oral** (30%). Ensuite, on retrouve la **production de l'écrit** (25%), et enfin la **Production de l'oral** (40%), qui semble être la moins affectée par la diversité des niveaux.

Ces résultats suggèrent que les activités de compréhension, qu'elles soient orales ou écrites, sont perçues comme présentant davantage de disparités entre les apprenants. Les enseignants doivent donc adapter leurs stratégies d'enseignement pour gérer cette hétérogénéité plus marquée lors des séances de compréhension, tout en continuant à différencier les tâches de production pour soutenir l'apprentissage de tous les apprenants.

### 3.2.3 Réponse à la question numéro 03 :

Considérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants comme un avantage ou un inconvénient dans votre pratique enseignante ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Un avantage	05	25%
Un inconvénient	07	35%
À la fois un avantage et un inconvénient	08	40%

Tableau 3: Perception de l'hétérogénéité cognitive par les enseignants de FLE (entre avantage et inconvénient).

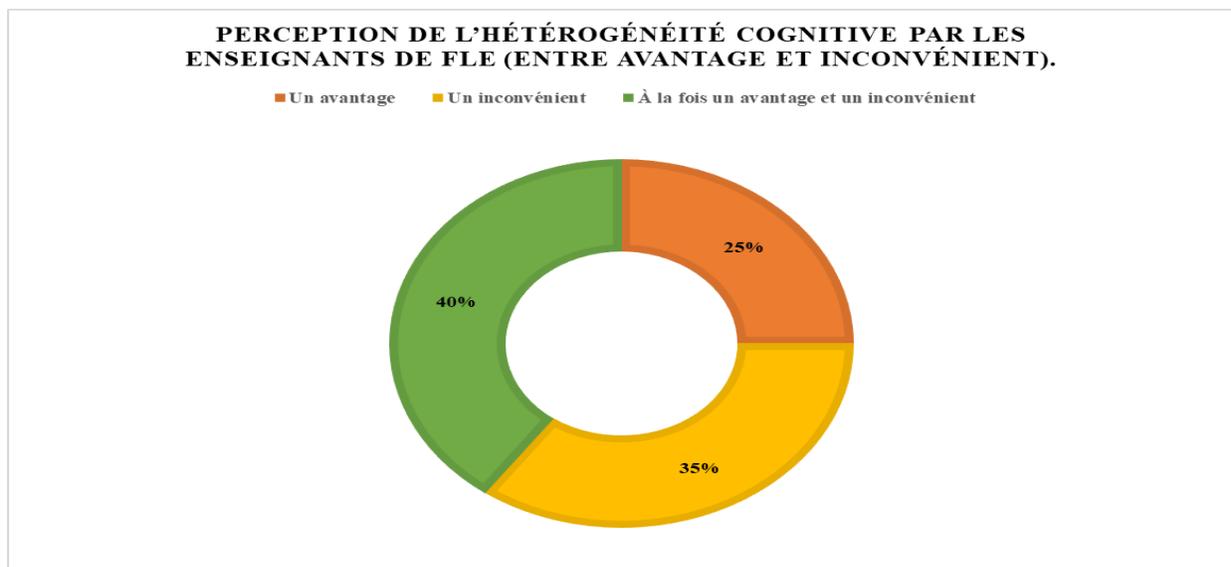


Figure 3: Perception de l'hétérogénéité cognitive par les enseignants de FLE (entre avantage et inconvénient).

Le graphique révèle que **40%** des enseignants perçoivent l'hétérogénéité cognitive à la fois comme **un avantage et un inconvénient**, tandis que **35%** y voient essentiellement **un inconvénient**. Enfin, **25%** considèrent cette diversité comme **un avantage**.

L'analyse des réponses met en évidence une perception ambivalente de l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE. Une part importante des enseignants adopte une posture nuancée, reconnaissant à la fois les atouts et les limites de cette diversité. Cela montre qu'ils perçoivent le potentiel pédagogique que peut offrir la variété des profils cognitifs, notamment en termes de dynamisme, d'interaction et d'enrichissement mutuel entre apprenants. Cependant, ils sont également conscients des contraintes concrètes que cela implique au quotidien, comme la difficulté d'adapter les contenus, la gestion différenciée des rythmes d'apprentissage, ou encore le maintien d'un équilibre dans la progression collective.

Une autre partie des enseignants exprime une vision plus critique, en insistant sur les inconvénients de cette hétérogénéité. Ce point de vue traduit souvent un sentiment d'impuissance face à une charge pédagogique alourdie et à un manque de ressources ou de formation spécifique pour y faire face. En revanche, une minorité perçoit cette diversité uniquement comme un avantage, ce qui suggère une approche plus optimiste et peut-être plus expérimentée de la gestion des différences individuelles.

Ces résultats révèlent donc que, bien que la diversité cognitive soit une réalité reconnue, elle reste difficile à intégrer pleinement dans les pratiques pédagogiques. Il est important de proposer aux enseignants un accompagnement adapté pour qu'ils puissent transformer ce défi en opportunité pédagogique.

#### **3.2.4 Réponse à la question numéro 04 « a » :**

**a.** Selon vous, quelles sont les répercussions les plus contraignantes de l'hétérogénéité cognitive ?

<b>Réponses</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Gestion difficile de la classe</b>	07	50 %
<b>Charge de travail accumulé pour l'enseignant</b>	01	7,14 %

<b>Risque de décrochage chez certains apprenants</b>	01	7,14 %
<b>Évaluation plus complexe et moins équitable</b>	01	7,14 %
<b>Manque de ressources adaptées à la diversité des niveaux</b>	04	28,57 %

Tableau 4 : Difficultés rencontrées par les enseignants face à l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE

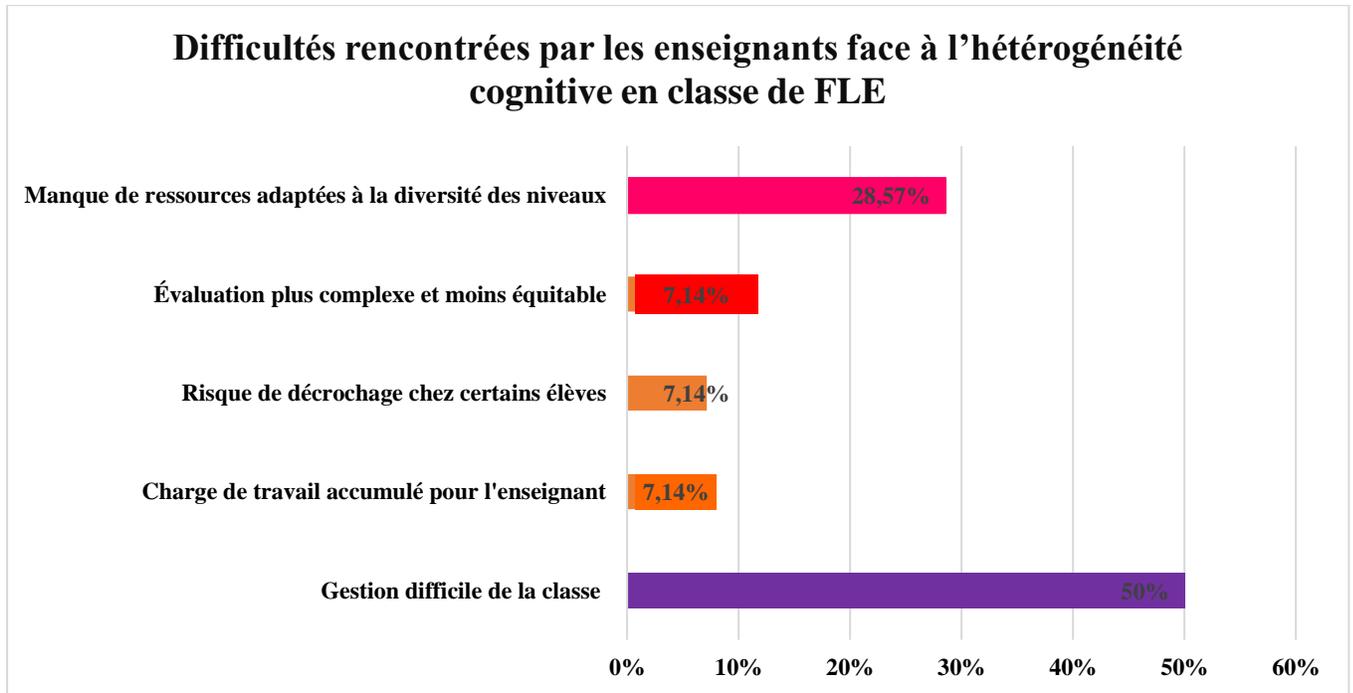


Figure 4: Difficultés rencontrées par les enseignants face à l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE

Le graphique met en évidence que **50%** des enseignants interrogés estiment que l'hétérogénéité cognitive rend la **gestion de classe** plus difficile. Vient ensuite le **manque de ressources adaptées à la diversité des niveaux** (28,57%), tandis que **7,14%** citent l'**évaluation plus complexe et moins équitable**, le **risque de décrochage chez certains apprenants**, ainsi que la **charge de travail accumulée pour l'enseignant**.

Les données issues du graphique révèlent que la principale difficulté rencontrée par les enseignants face à l'hétérogénéité cognitive concerne la gestion de la classe. Cela traduit un réel défi organisationnel, car la diversité des profils nécessite une attention constante, une adaptation des consignes, et souvent un fractionnement du groupe selon les besoins des apprenants.

En deuxième position, le manque de ressources adaptées apparaît comme un frein important. Cela suggère que les enseignants ne disposent pas toujours des outils pédagogiques nécessaires pour répondre efficacement aux écarts de niveau, ce qui limite leur capacité à individualiser l'enseignement.

D'autres obstacles, bien que moins souvent cités, méritent aussi d'être relevés. L'évaluation devient plus délicate, car il est difficile d'établir des critères équitables pour des élèves aux compétences hétérogènes. Le risque de décrochage scolaire, quant à lui, témoigne des effets potentiellement négatifs de cette diversité mal accompagnée, notamment pour les élèves les plus en difficulté. Enfin, la charge de travail accrue pour l'enseignant souligne les exigences supplémentaires imposées par la différenciation pédagogique.

Dans l'ensemble, ces résultats illustrent les multiples dimensions du défi que représente l'hétérogénéité cognitive, et rappellent la nécessité de repenser les dispositifs d'accompagnement, de formation et d'équipement pour aider les enseignants à faire face à cette réalité.

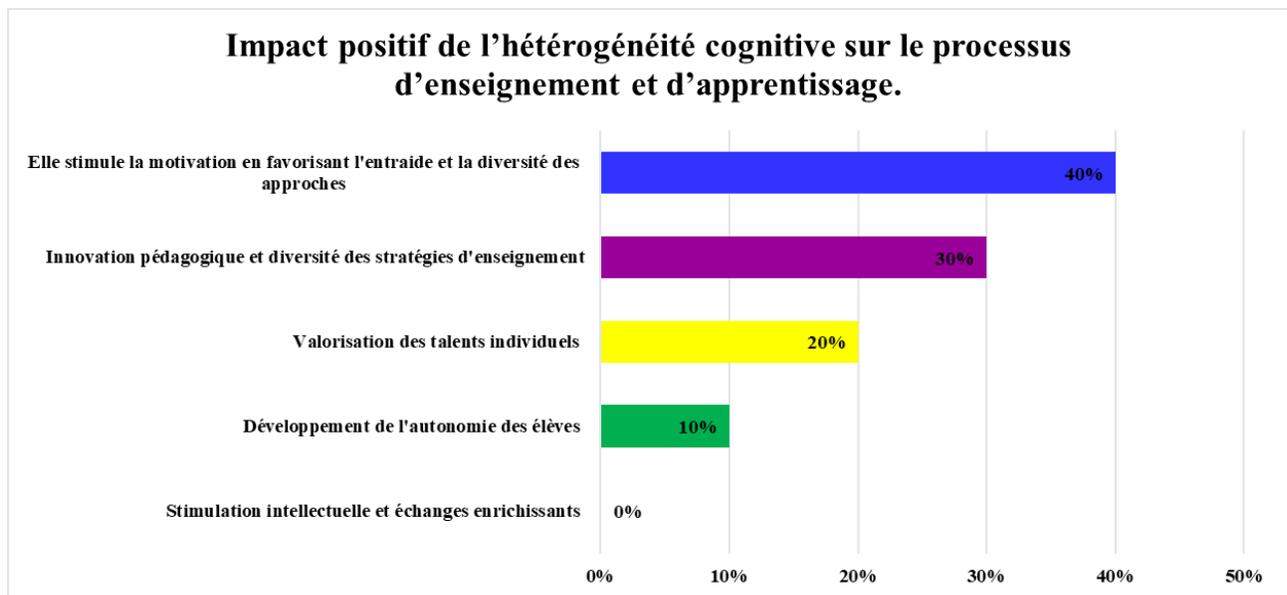
### **3.2.5 Réponse à la question numéro 04 « b » :**

**b. Quels sont, selon vous, les effets les plus bénéfiques de l'hétérogénéité cognitive ?**

<b>Réponses</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Stimulation intellectuelle et échanges enrichissants</b>	0	0 %
<b>Développement de l'autonomie des apprenants</b>	1	10 %
<b>Valorisation des talents individuels</b>	2	20 %
<b>Innovation pédagogique et diversité des stratégies d'enseignement</b>	3	30 %
<b>Elle stimule la motivation en favorisant l'entraide et la diversité des approches</b>	4	40 %

**Tableau 5 :** Impact positif de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement et d'apprentissage

(Il est important de noter que seuls 50 % des participants ont répondu à cette question. Les pourcentages indiqués sont donc relatifs aux réponses exprimées, et non à l'échantillon total.)



**Figure 5:** Impact positif de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement et d'apprentissage

Le graphique montre que **40 %** des enseignants estiment que l'hétérogénéité cognitive **stimule la motivation**, notamment en favorisant l'entraide et la diversité des approches. Ensuite, **30 %** soulignent son impact sur l'**innovation pédagogique** et la **diversification des stratégies d'enseignement**. Par ailleurs, **20 %** mettent en avant la **valorisation des talents individuels**, tandis que **10 %** insistent sur le **développement de l'autonomie des apprenants**. Enfin, aucun enseignant n'a mentionné la **stimulation intellectuelle et les échanges enrichissants (0%)**.

Ces résultats suggèrent que la diversité des profils cognitifs peut être un facteur important pour dynamiser la motivation des apprenants, encourager la collaboration et stimuler la créativité dans la conception des cours. En valorisant les talents de chacun et en développant leur autonomie, l'hétérogénéité cognitive apparaît comme une source d'enrichissement pour la pratique enseignante et le processus d'apprentissage.

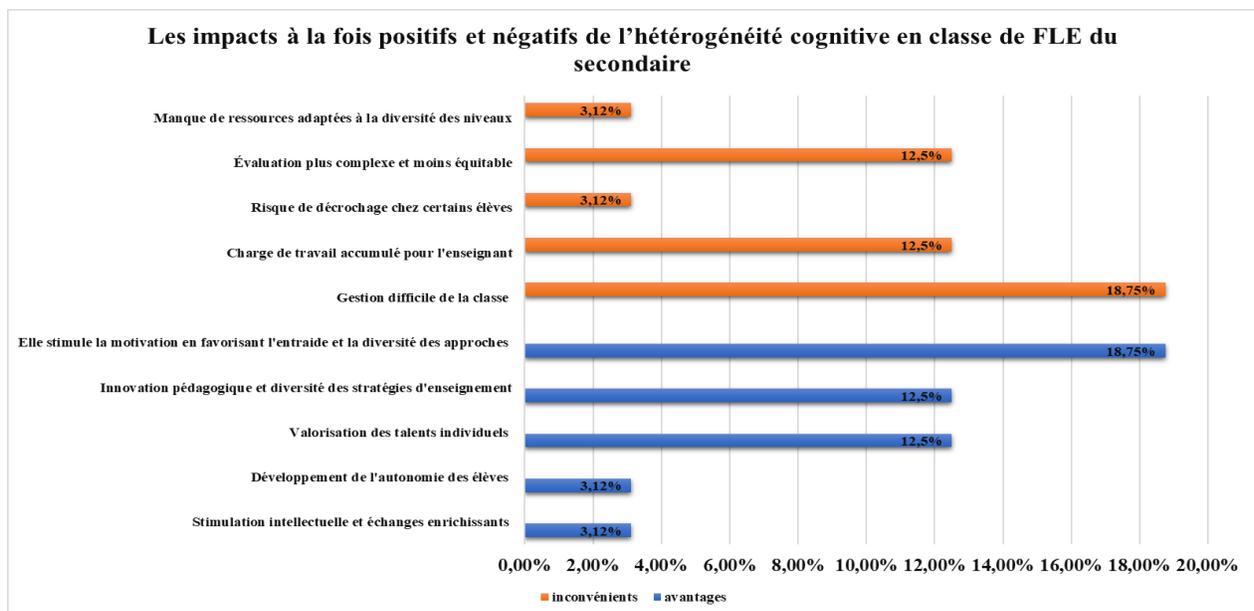
### 3.2.6 Réponse à la question numéro 04 « a + b » :

Réponses	Nombre	Avantages en pourcentage	Inconvénients en pourcentage
Stimulation intellectuelle et échanges enrichissants.	01	3,12%	0%
Développement de l'autonomie des apprenants.	01	3,12%	0%

**Troisième chapitre : La gestion de l'hétérogénéité cognitive dans la compréhension de l'écrit : apport de la traduction humaine et automatique comme systèmes d'aide**

<b>Valorisation des talents individuels.</b>	04	12,5%	0%
<b>Innovation pédagogique et diversité des stratégies d'enseignement.</b>	04	12,5%	0%
<b>Elle stimule la motivation en favorisant l'entraide et la diversité des approches.</b>	06	18,75%	0%
<b>Gestion difficile de la classe.</b>	06	0%	18,75%
<b>Charge de travail accumulé pour l'enseignant.</b>	04	0%	12,5%
<b>Risque de décrochage chez certains apprenants.</b>	01	0%	3,12%
<b>Évaluation plus complexe et moins équitable.</b>	04	0%	12,5%
<b>Manque de ressources adaptées à la diversité des niveaux.</b>	01	0%	3,12%

**Tableau 6 :** Impact positif et négatif de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement et d'apprentissage



**Figure 6 :** Impact positif et négatif de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement et d'apprentissage

Le graphique met en évidence deux catégories d'impacts de l'hétérogénéité cognitive : **les inconvénients** (en orange) et **les avantages** (en bleu).

- Du côté des inconvénients, **18,75 %** des enseignants pointent une **gestion de classe difficile**, suivie par une **charge de travail accru** et une **évaluation plus complexe et moins équitable** (tous deux à **12,5 %**). Le **manque de ressources adaptées** et le **risque de décrochage** sont chacun évoqués à **3,12%**.

- Concernant les avantages, **18.75 %** estiment que l'hétérogénéité **stimule la motivation** en favorisant l'entraide et la diversité des approches. **12.5 %** y voient un levier d'**innovation pédagogique** et de **valorisation des talents individuels**, tandis que **3,12 %** soulignent son rôle dans le **développement de l'autonomie** et la **stimulation intellectuelle**.

Ces résultats montrent qu'au-delà des difficultés concrètes liées à la gestion de classe et à l'évaluation, l'hétérogénéité cognitive peut aussi constituer un moteur de motivation et d'innovation pédagogique. Cependant, la valorisation de ces effets positifs repose sur la capacité des enseignants à adapter leurs approches, ce qui nécessite des conditions de travail favorables et des ressources pédagogiques adaptées.

### 3.2.7 Réponse à la question numéro 05 :

De quelle manière l'hétérogénéité cognitive des apprenants se manifeste-t-elle lors des séances de compréhension de l'écrit ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
<b>Différences dans la vitesse de lecture et de compréhension</b>	8	20%
<b>Variabilité dans le repérage des informations essentielles du texte</b>	8	20%
<b>Difficulté à faire des inférences et à interpréter le sens implicite</b>	11	27,5%
<b>Disparité dans l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise des structures grammaticales</b>	8	20%
<b>Difficulté à mobiliser des stratégies de lecture adaptée</b>	5	12,5%

Tableau 7 : Manifestation de l'hétérogénéité cognitive lors de la compréhension de l'écrit



Figure 7 : Manifestation de l'hétérogénéité cognitive lors de la compréhension de l'écrit

Ce graphique met en évidence les principales difficultés rencontrées par les apprenants lors de la compréhension de l'écrit.

### **1. Difficulté à faire des inférences et à interpréter le sens implicite (27.5%)**

- C'est la difficulté la plus fréquente.
- Les apprenants peinent à comprendre ce qui n'est pas expliqué écrit, notamment les sous-entendus et les relations logiques implicites.
- Cela peut être dû à un manque de pratiques de lecture analytique ou à une exposition insuffisante aux textes riches en implicite.

### **2. Trois difficultés égales à 20% :**

- **Différences dans la vitesse de lecture et de compréhension** : Certains apprenants lisent plus lentement que d'autres, ce qui impacte leur compréhension.
- **Variabilité dans le repérage des informations essentielles du texte** : Certains apprenants ont du mal à identifier les idées principales, ce qui nuit à la compréhension globale.
- **Disparité dans l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise des structures grammaticales** : Un vocabulaire limité et une faible connaissance des structures grammaticales entravent la compréhension.

### **3. Difficulté à mobiliser des stratégies de lecture adaptées (12.5 %)**

- Ce problème concerne un quart des apprenants, qui ne savent pas quelle stratégie adopter en fonction du type de texte (lecture globale, lecture analytique, repérage de mots-clés, etc.).

La principale difficulté repose sur **l'interprétation et l'inférence** (27.5 %), ce qui montre que les apprenants ne doivent pas se contenter de lire, mais doivent aussi analyser.

Les écarts en vocabulaire et en grammaire, ainsi que dans la rapidité de lecture, sont des sources importantes d'hétérogénéité (20 %).

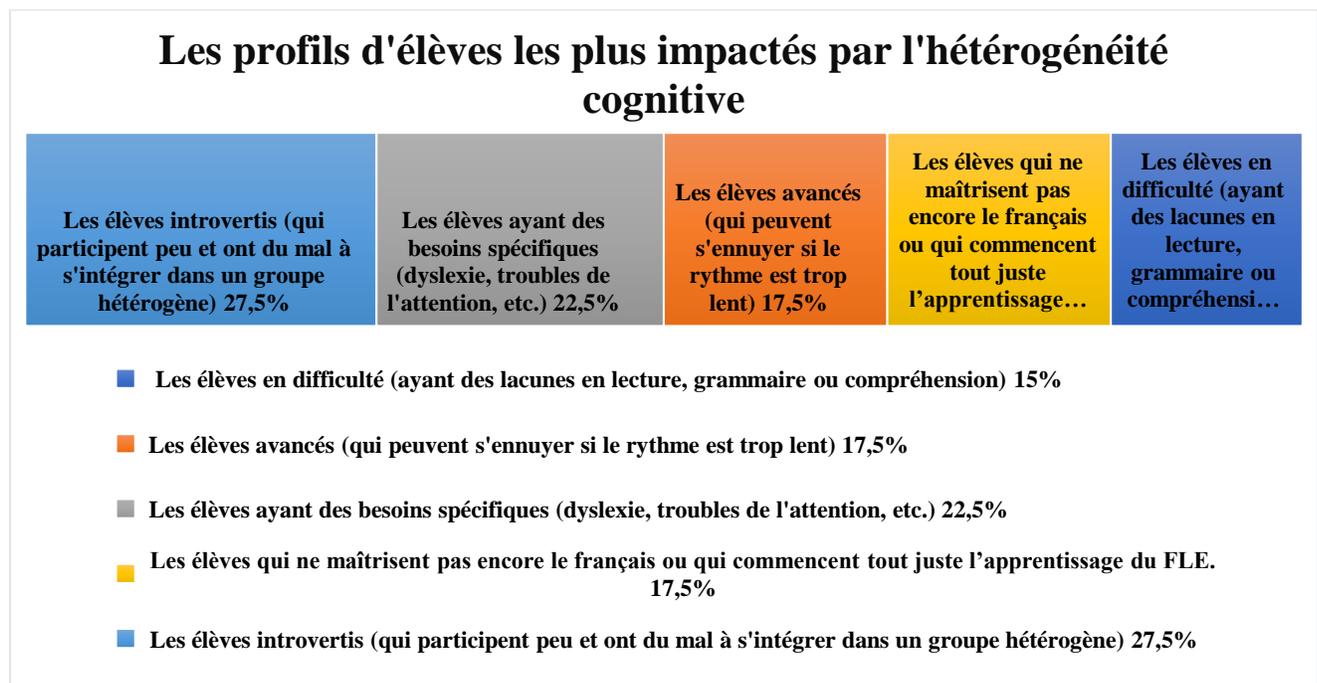
Un quart des apprenants éprouve des difficultés à utiliser des stratégies de cours efficaces, ce qui pourrait être amélioré par des exercices ciblés.

### 3.2.8 Réponse à la question numéro 06 :

Quel type d'apprenant semble le plus affecté par l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE du secondaire ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
<b>Les apprenants en difficulté (ayant des lacunes en lecture, grammaire ou compréhension)</b>	<b>6</b>	15%
<b>Les apprenants avancés (qui peuvent s'ennuyer si le rythme est trop lent)</b>	<b>7</b>	17,5%
<b>Les apprenants ayant des besoins spécifiques (dyslexie, troubles de l'attention, etc.)</b>	<b>9</b>	22,5%
<b>Les élèves qui ne maîtrisent pas encore le français ou qui commencent tout juste l'apprentissage du FLE.</b>	<b>7</b>	17,5%
<b>Les apprenants introvertis (qui participent peu et ont du mal à s'intégrer dans un groupe hétérogène)</b>	<b>11</b>	27,5%

*Tableau 8:* Les profils d'apprenants les plus impactés par l'hétérogénéité cognitive



**Figure 8 :** Les profils d'apprenants les plus impactés par l'hétérogénéité cognitive

Ce graphique met en évidence les profils d'apprenants les plus impactés par l'hétérogénéité cognitive en classe. On distingue cinq profils principaux :

1. **Les apprenants introvertis (27.5 %)** : Ce sont ceux qui participent peu et ont du mal à s'intégrer dans un groupe hétérogène.
2. **Les apprenants ayant des besoins spécifiques (22.5 %)** : Ils souffrent de dyslexie, de troubles de l'attention ou d'autres difficultés d'apprentissage.
3. **Les apprenants avancés (17.5 %)** : Ils peuvent s'ennuyer si le rythme de la classe est trop lent.
4. **Les élèves qui ne maîtrisent pas encore le français ou qui commencent tout juste l'apprentissage du FLE. (17.5%)** : Leur maîtrise du français est insuffisante, ce qui complique leur intégration.
5. **Les apprenants en difficulté (15 %)** : Ils ont des lacunes en lecture, grammaire ou compréhension, ce qui freine leur progression.

L'hétérogénéité cognitive impacte différemment les apprenants selon leur profil. Les **introvertis** et les **apprenants ayant des besoins spécifiques** sont les plus touchés, car ils rencontrent des obstacles dans la communication et l'adaptation aux dynamiques de classe. Les **apprenants avancés** et les **apprenants non francophones** subissent également des effets, mais pour des raisons opposées : les premiers par manque de stimulation et les seconds par une difficulté d'adaptation linguistique. Enfin, les **apprenants en difficulté** sont pénalisés par un rythme parfois trop rapide pour eux.

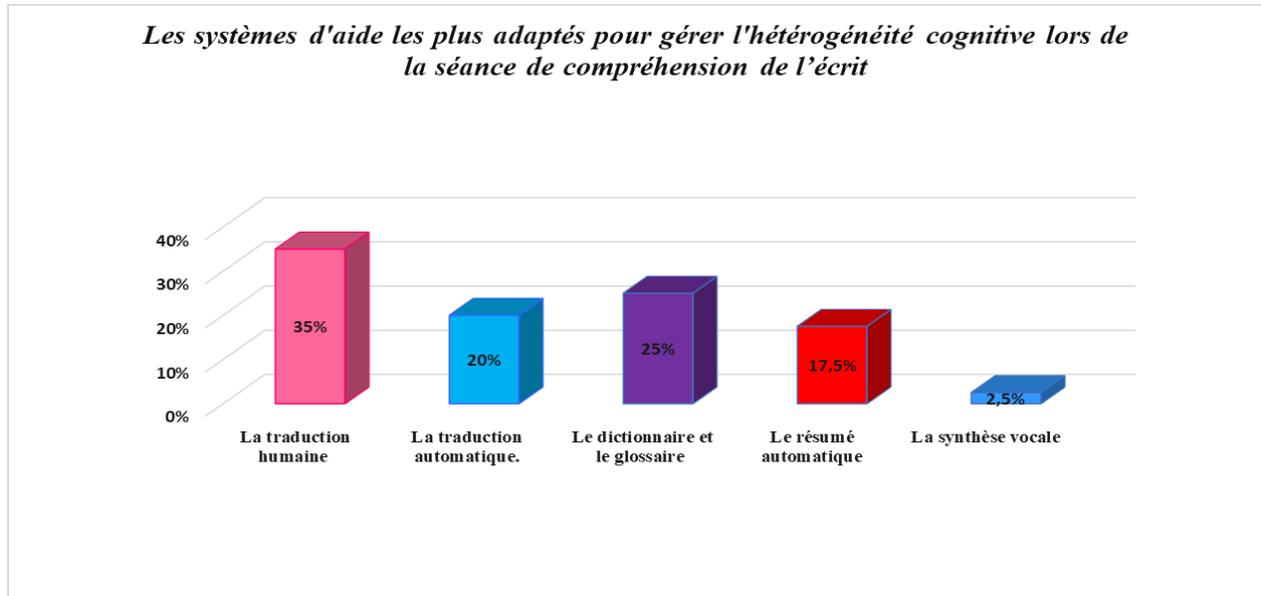
### 3.2.9 Réponse à la question numéro 07

Selon vous, Quels outils ou dispositifs vous semblent les plus adaptés pour gérer l'hétérogénéité cognitive des apprenants, lors de la séance de compréhension de l'écrit ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
<i>La traduction humaine</i>	14	35%
<i>La traduction automatique.</i>	8	20%

<i>Le dictionnaire et le glossaire</i>	10	25%
<i>Le résumé automatique</i>	7	17,5%
<i>La synthèse vocale</i>	1	2,5%

**Tableau 9 :** Les systèmes d'aide les plus adaptés pour gérer l'hétérogénéité cognitive lors de la séance de compréhension de l'écrit



**Figure 9 :** Les systèmes d'aide les plus adaptés pour gérer l'hétérogénéité cognitive lors de la séance de compréhension de l'écrit

Ce graphique présente les systèmes d'aide les plus adaptés pour gérer l'hétérogénéité cognitive lors d'une séance de compréhension de l'écrit. Les résultats montrent les préférences suivantes :

1. **La traduction humaine (35%)** : C'est l'outil jugé le plus efficace. La médiation humaine permet d'adapter la traduction au contexte et aux besoins des apprenants.
2. **Le dictionnaire et le glossaire (25%)** : Ils sont largement utilisés pour faciliter la compréhension des termes complexes et encourager l'autonomie des apprenants.
3. **La traduction automatique (20%)** : Elle est perçue comme un soutien utile, mais reste moins fiable qu'une traduction humaine.
4. **Le résumé automatique (17.5%)** : Il permet une simplification du texte, mais peut manquer de précision ou de nuances.

5. **La synthèse vocale (2.5%) :** Elle est très peu utilisée, probablement parce que la compréhension de l'écrit repose d'abord sur des compétences lexicales et syntaxiques, et non sur l'audio.

Le graphique met en évidence les systèmes d'aide jugés les plus pertinents pour gérer l'hétérogénéité cognitive lors d'une activité de compréhension de l'écrit en classe de FLE. Parmi ces dispositifs, la traduction humaine est largement plébiscitée. Ce choix reflète la valeur accordée à l'intervention pédagogique directe, qui permet une adaptation fine aux besoins spécifiques des apprenants, notamment en tenant compte du contexte linguistique, culturel et du niveau de compréhension de chacun.

Le recours au dictionnaire ou au glossaire arrive également en bonne position. Ces outils sont appréciés non seulement pour leur efficacité dans la compréhension du lexique, mais aussi parce qu'ils favorisent le développement de l'autonomie. Leur utilisation encourage les apprenants à rechercher eux-mêmes le sens des mots, ce qui constitue une compétence essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

La traduction automatique est perçue comme un appui complémentaire, bien qu'elle suscite plus de réserves. Si elle peut rendre service dans certaines situations, elle reste parfois imprécise ou inadaptée au registre scolaire, ce qui limite son utilité dans un contexte d'apprentissage exigeant.

Quant au résumé automatique, bien qu'il facilite l'accès à l'information en simplifiant les textes, il peut entraîner une perte de nuances importantes, voire une déformation du contenu initial. Son usage nécessite donc un encadrement pédagogique rigoureux.

Enfin, la synthèse vocale se révèle très peu utilisée. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans une activité centrée sur la compréhension de l'écrit, les compétences visuelles et linguistiques priment sur l'écoute. Ce type d'outil semble donc moins pertinent dans ce contexte spécifique.

Dans l'ensemble, les résultats soulignent que les enseignants privilégient des outils qui combinent accessibilité, fiabilité et pertinence pédagogique, avec une nette préférence pour les dispositifs permettant une médiation humaine ou une autonomie raisonnée.

### 3.2.10 Réponse à la question numéro 08

Selon vous, quels sont les principaux obstacles à la mise en place de systèmes d'aide en classe de FLE ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Manque de formation des enseignants sur les dispositifs d'aide	6	15%
Effectifs trop chargés, rendant l'accompagnement individualisé difficile	11	27,5%
Manque de ressources pédagogiques adaptées	12	30%
Résistance au changement des enseignants ou des apprenants	5	12,5%
Contraintes horaires et surcharge du programme	6	15%

Tableau 10 : Les principaux obstacles à la mise en place des systèmes d'aide en classe de FLE

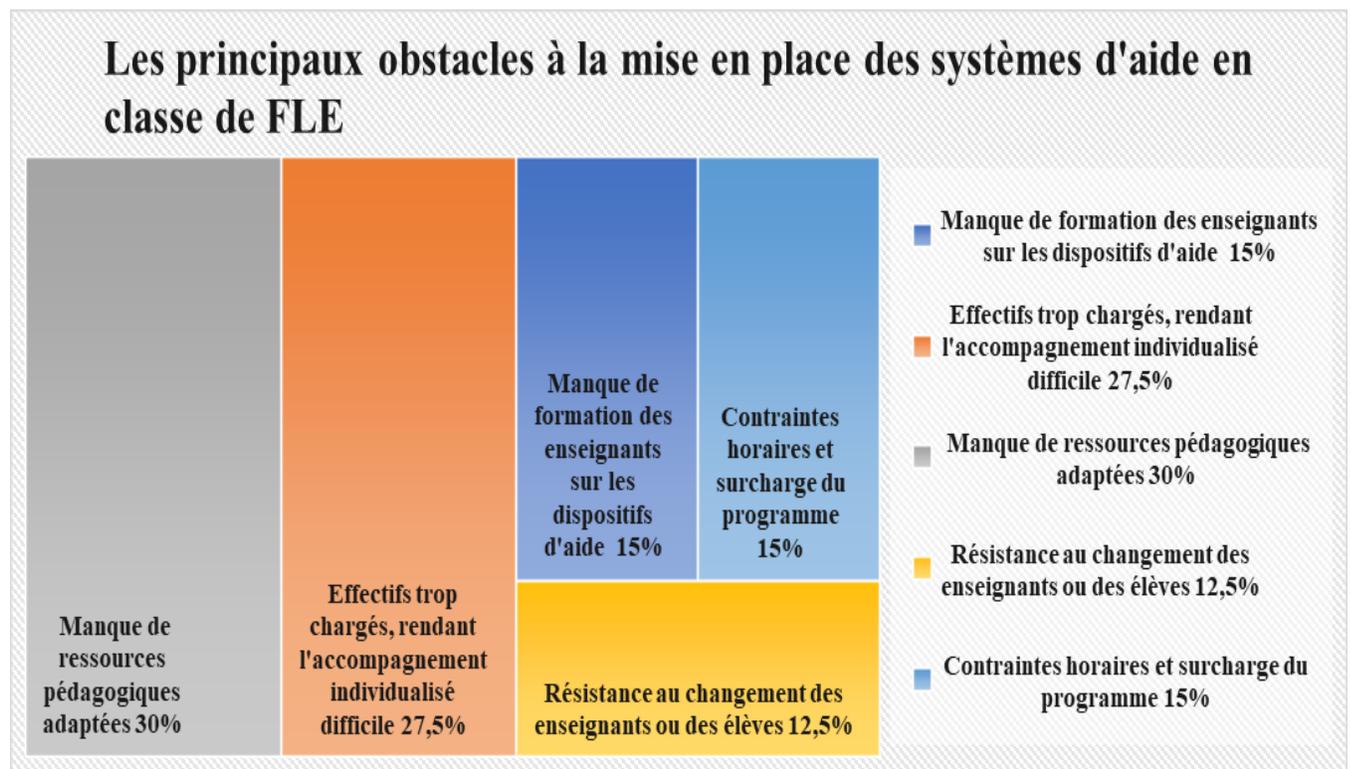


Figure 10 : Les principaux obstacles à la mise en place des systèmes d'aide en classe de FLE

Ce graphique met en évidence les principaux obstacles à la mise en place des systèmes d'aide en classe de FLE. Cinq grandes difficultés sont identifiées :

1. **Manque de ressources pédagogiques adaptées (30%) :** L'absence de matériel spécifique pour le FLE complique la mise en place d'aides efficaces.
2. **Effectifs trop chargés (27.5 %) :** Un nombre élevé d'apprenants par classe rend difficile l'accompagnement individualisé.
3. **Manque de formation des enseignants sur les dispositifs d'aide (15%) :** Les enseignants ne sont pas toujours formés aux stratégies spécifiques pour aider les apprenants en difficulté.
4. **Contraintes horaires et surcharge du programme (15%) :** Le manque de temps et un programme dense limite la possibilité de mettre en place des aides adaptées.
5. **Résistance au changement des enseignants ou des apprenants (12.5%) :** L'adoption de nouvelles méthodes peut être perçue comme un défi, freinant leur mise en œuvre.

Ces obstacles montrent que l'amélioration des systèmes d'aide en classe de FLE nécessite une approche globale :

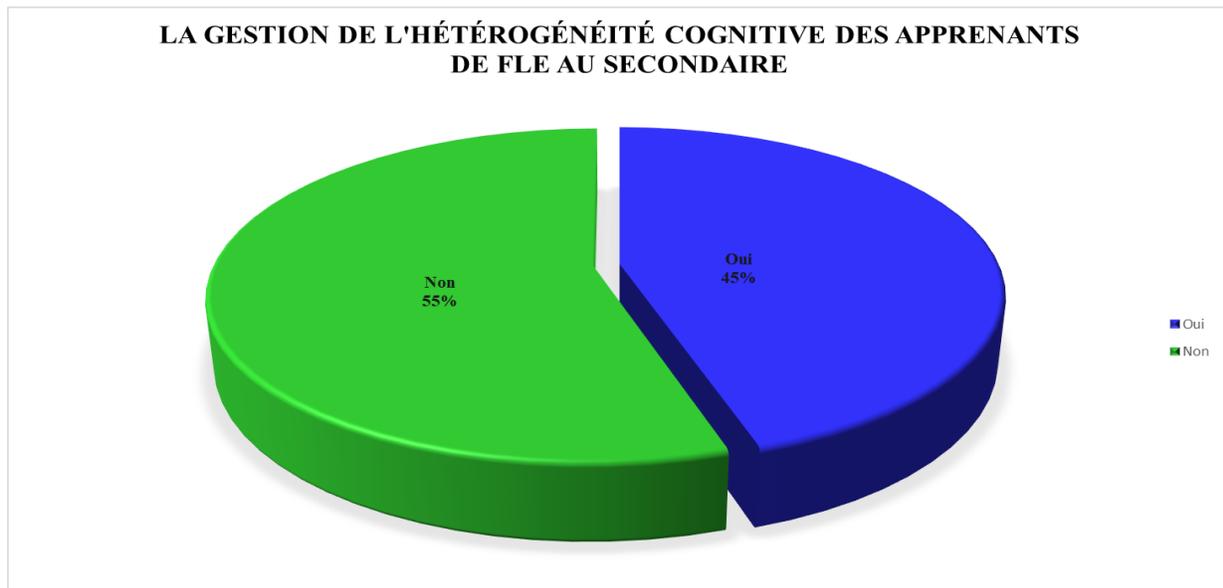
- **Investir dans des ressources pédagogiques spécifiques** pour répondre aux besoins des apprenants en FLE.
- **Alléger les effectifs ou adapter les méthodes d'enseignement** pour faciliter un accompagnement plus individualisé.
- **Former les enseignants aux dispositifs d'aide** pour leur permettre d'appliquer des stratégies efficaces.
- **Réaménager le programme et l'emploi du temps** afin d'intégrer des moments dédiés au soutien des apprenants.
- **Sensibiliser les enseignants et les apprenants au changement** pour favoriser une meilleure acceptation des nouvelles méthodes.

### 3.2.11 Réponse à la question numéro 09

Gérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants en classe ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	09	45%
Non	11	55%

**Tableau 11 :** La gestion de l'hétérogénéité cognitive des apprenants de FLE au secondaire



**Figure 11:** La gestion de l'hétérogénéité cognitive des apprenants de FLE au secondaire

- 55% des répondants estiment que l'hétérogénéité cognitive n'est pas bien gérée (en vert).
- 45% estiment au contraire qu'elle est prise en charge (en bleu).

En somme, ce graphique met en évidence un défi pédagogique important dans l'enseignement du FLE au secondaire qui la gestion de l'hétérogénéité des apprenants.

À travers les résultats obtenus dans cette enquête par questionnaire, nous pouvons affirmer que l'ensemble des enseignants enquêtés de FLE du secondaire sont conscients de la présence marquée de l'hétérogénéité cognitive dans leurs classes et de son impact, à la fois positif et négatif, sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette hétérogénéité cognitive se manifeste

particulièrement lors des séances de compréhension de l'écrit, et les apprenants dyslexiques figurent parmi les plus impactés.

Les enseignants enquêtés jugent que la traduction humaine, le dictionnaire et glossaire et la traduction automatique seraient les systèmes d'aide les plus appropriés à la gestion de cette diversité cognitive. Néanmoins, leur application en classe demeure un défi. En raison de la réalité du terrain : divers obstacles limitent l'efficacité de ces dispositifs.

## **Chapitre quatre**

*Impact de la traduction sur la gestion de  
l'hétérogénéité cognitive : « Analyse  
expérimentale »*

## **4.1 L'analyse prédicative**

Selon Van Dijk et Kintsch (1978, cités par Mehdi, 2017), afin de construire le sens d'un texte, le lecteur passe par une phase mentale qui consiste à découper le texte en propositions. Chaque proposition comprend un nombre déterminé de prédicats (actions) et d'arguments (éléments concernés par ces actions). Il s'agit d'une analyse prédicative, qui donne un accès complet à la signification du texte.

## **4.2 Choix de la méthode expérimentale et objectifs visés**

Dans le but de confirmer ou d'infirmer notre deuxième et troisième hypothèse de départ, nous avons choisi la méthode expérimentale. Celle-ci nous permet d'intervenir activement dans l'observation et l'analyse du phénomène étudié, à savoir la gestion de l'hétérogénéité cognitive des apprenants du secondaire dans le cadre de la compréhension de l'écrit, tout en nous offrant la possibilité de manipuler certaines variables, en l'occurrence la "traduction humaine" et la "traduction automatique", afin d'en évaluer les effets.

Dans ce qui suit, nous présenterons le lieu dans lequel l'expérimentation a été menée, le corpus utilisé et son analyse prédicative, ainsi que la procédure suivie pour sa mise en œuvre.

### **4.2.1 Terrain**

Nous avons choisi un établissement situé dans la daïra de Rahouia, dans la wilaya de Tiaret, nommé lycée Ben Senoussi Ibrahim, pour réaliser notre expérimentation les 20 et 21 avril 2025, avec des classes de 3<sup>ème</sup> année scientifique.

### **4.2.2 Présentation du corpus**

Nous avons utilisé un extrait du célèbre discours prononcé par Robert Badinter, ministre français de la Justice de 1981 à 1986, devant l'Assemblée nationale le 17 septembre 1981. Dans ce plaidoyer historique, il appelle à l'abolition de la peine de mort en France. Nous lui avons appliqué l'analyse prédicative, qui nous servira plus tard de référence pour analyser les données récoltées sur le terrain.

### 4.2.3 Analyse prédicative du corpus de l'expérimentation

#### Phrase 1

##### Texte :

« Monsieur le président, mesdames, messieurs les députés, j'ai l'honneur, au nom du Gouvernement de la République, de demander à l'Assemblée nationale l'abolition de la peine de mort en France. »

- **P1 : avoir**
  - **a1** : « je » (locuteur)
  - **a2** : « l'honneur »
- **P2 : demander**
  - **a1** : « je » (reprise du sujet de P1)
  - **a3** : « à l'Assemblée nationale » (complément d'objet indirect)
  - **a4** : « l'abolition de la peine de mort en France » (complément d'objet direct)

#### Phrase 2

##### Texte :

« Près de deux siècles se sont écoulés depuis que dans la première assemblée parlementaire qu'ait connue la France, Le Pelletier de Saint-Fargeau demandait l'abolition de la peine capitale. C'était en 1791. »

- **P3 : s'écouler**
  - **a5** : « deux siècles » (sujet)
- **P4 : demander**
  - **a6** : « Le Pelletier de Saint-Fargeau »
  - **a7** : « l'abolition de la peine capitale » (complément d'objet direct)
- **P5 : être**
  - **a8** : (sujet impersonnel exprimé par « C' »)
  - **a9** : « en 1791 » (attribut indiquant le moment)

#### Phrase 3

##### Texte :

« La peine de mort, Messieurs, est une mesure de barbarie. Elle est contraire à la raison, à la justice, à la morale. Elle est une atteinte à la dignité de l'homme. Elle est une souillure pour la société qui la prononce. »

- **P6 : être**
  - **a10** : « la peine de mort »
  - **a11** : « une mesure de barbarie »
- **P7 : être contraire**
  - **a10** : « la peine de mort »
  - **a12** : « contraire à la raison, à la justice, à la morale »

- **P8 : être**
  - **a10** : « la peine de mort »
  - **a13** : « une atteinte à la dignité de l'homme »
- **P9 : être**
  - **a10** : « la peine de mort »
  - **a14** : « une souillure pour la société »
  - *Modificateur relatif* : « qui la prononce »
    - **P9a : prononcer**
      - **a15** : « la société » (sujet de la relative)
      - **a10** : reprise de « la peine de mort » (objet de l'action de prononcer)

#### **Phrase 4**

##### **Texte :**

« Elle est une mesure de barbarie, car elle est un acte de violence. Elle consiste à tuer un homme, même s'il a commis un crime horrible. Cette violence est injustifiable, quel que soit le crime commis. »

- **P10 : être**
  - **a10** : « la peine de mort »
  - **a11** : « une mesure de barbarie » (rappel)
- **P11 : être**
  - **a10** : « la peine de mort »
  - **a16** : « un acte de violence »
- **P12 : consister**
  - **a10** : « la peine de mort »
  - **a17** : « à tuer un homme »
- **P13 : commettre**
  - **a18** : (sujet implicite, se rapportant à l'homme à tuer)
  - **a19** : « un crime horrible »
- **P14 : être**
  - **a20** : « cette violence » (issue de a16)
  - **a21** : « injustifiable »
- **P15 : commettre**
  - **a22** : le crime

#### **Phrase 5**

##### **Texte :**

« Elle est une mesure inefficace, car elle ne dissuade pas les crimes, ni ne réduit la violence. Au contraire, elle peut même la renforcer, en créant un climat de vengeance et de haine. »

- **P16 : être**
  - **a10** : « la peine de mort »
  - **a22** : « une mesure inefficace »

- **P17 : ne dissuader pas**
  - a10 : « la peine de mort »
  - a23 : « les crimes »
- **P18 : ne réduire pas**
  - a10 : « la peine de mort »
  - a24 : « la violence »
- **P19 : renforcer**
  - a10 : « la peine de mort »
  - a24 : (reprise de « la violence »)
- **P20 : créer**
  - a24 : (la violence renforcée, ici le lien est contextuel)
  - a25 : « un climat de vengeance et de haine »

### Phrase 6

#### Texte :

« Elle est une mesure arbitraire, car il est impossible de garantir qu'elle soit appliquée de manière juste et équitable. Il existe toujours un risque d'erreur judiciaire, qui peut conduire à l'exécution d'un innocent. »

- **P21 : être**
  - a10 : « la peine de mort »
  - a26 : « une mesure arbitraire »
- **P22 : être impossible de garantir**
  - a27 : sujet impersonnel « il »
  - a28 : « garantir l'application de la peine de mort de manière juste et équitable »
- **P23 : être appliquée** (subordonnée à P22)
  - a10 : « la peine de mort »
  - a29 : « de manière juste et équitable »
- **P24 : exister**
  - a30 : « un risque d'erreur judiciaire »
- **P25 : conduire**
  - a30 : « un risque d'erreur judiciaire »
  - a31 : « à l'exécution d'un innocent »

### Phrase 7

#### Texte :

« Elle est une mesure cruelle et inhumaine, car elle inflige une souffrance physique et psychologique inouïe à la personne condamnée. »

- **P26 : être**
  - a10 : « la peine de mort »
  - a32 : « une mesure cruelle et inhumaine »
- **P27 : infliger**
  - a10 : « la peine de mort »

- **a33** : « une souffrance physique et psychologique inouïe »
- **a34** : « à la personne condamnée »

## Phrase 8

### Texte :

« Messieurs, la peine de mort est une mesure qui n'a pas sa place dans une société civilisée. Elle est une honte pour la France. Je vous demande de voter pour son abolition. »

- **P28 : être**
  - **a10** : « la peine de mort »
  - **a35** : « une mesure qui n'a pas sa place dans une société civilisée »
- **P29 : être**
  - **a10** : « la peine de mort »
  - **a36** : « une honte pour la France »
- **P30 : demander**
  - **a1** : « je » (orateur, reprise de P1)
  - **a37** : « de voter pour son abolition »
  
- **P31 : voter**
  - **a38** : « vous » (destinataires)
  - **a39** : « pour son abolition » (objectif de la demande)

<u>Nombre de prédicats</u>	<u>Nombre d'arguments</u>
31 prédicats	39 arguments

## 4.3 La procédure de réalisation

Nous avons sélectionné, dans chacune des deux classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire, un groupe de 10 apprenants présentant une hétérogénéité cognitive marquée. Pour constituer ces groupes hétérogènes, nous nous sommes référés à l'expérience des enseignants de français en charge des classes. À chaque groupe, nous avons proposé le même corpus : dans un premier temps sans traduction, puis, dans un second temps, avec traduction automatique pour le premier groupe, et avec traduction humaine pour le second.

## **4.4 Déroulement de l'expérimentation**

### **4.4.1 Groupe A**

La première séance de l'expérimentation s'est déroulée le dimanche 20 avril 2025, de 8h à 9h. Lors de cette séance, nous avons réuni les 10 apprenants du groupe A dans une salle de classe où nous leur avons remis le corpus sans traduction. Ils disposaient d'une heure pour écrire ce qu'ils avaient compris du texte.

La deuxième séance a eu lieu le lendemain, lundi 21 avril 2025, de 8h à 9h. Les mêmes apprenants ont été rassemblés dans la même salle, cette fois pour travailler sur le même corpus, mais accompagné d'une traduction automatique. Là encore, ils disposaient d'une heure pour formuler leur compréhension du texte.

### **4.4.2 Groupe B**

En parallèle, l'expérimentation pour le groupe B s'est également déroulée en deux séances.

La première séance a eu lieu le dimanche 20 avril 2025, de 9h15 à 10h15. Les 10 apprenants de ce groupe ont été réunis dans une salle de classe et ont reçu le corpus sans traduction. Ils disposaient d'une heure pour écrire ce qu'ils avaient compris du texte.

La deuxième séance s'est tenue le lundi 21 avril 2025, de 9h15 à 10h15. Cette fois, les apprenants ont travaillé sur le même corpus, accompagné d'une traduction humaine réalisée en amont. Comme pour la première séance, ils avaient une heure pour faire part de leur compréhension.

## **4.5 Analyse et discussion des résultats**

### **4.5.1 Présentation des résultats du groupe A**

	<b>Moyenne des prédicats</b>	<b>Moyenne des arguments</b>
<b>Avant la traduction automatique</b>	16,45%	24,62%

Après la traduction automatique	26,45%	38,97%
---------------------------------	--------	--------

Tableau 12: Impact de la traduction automatique sur l'identification des prédicats et arguments en compréhension écrite

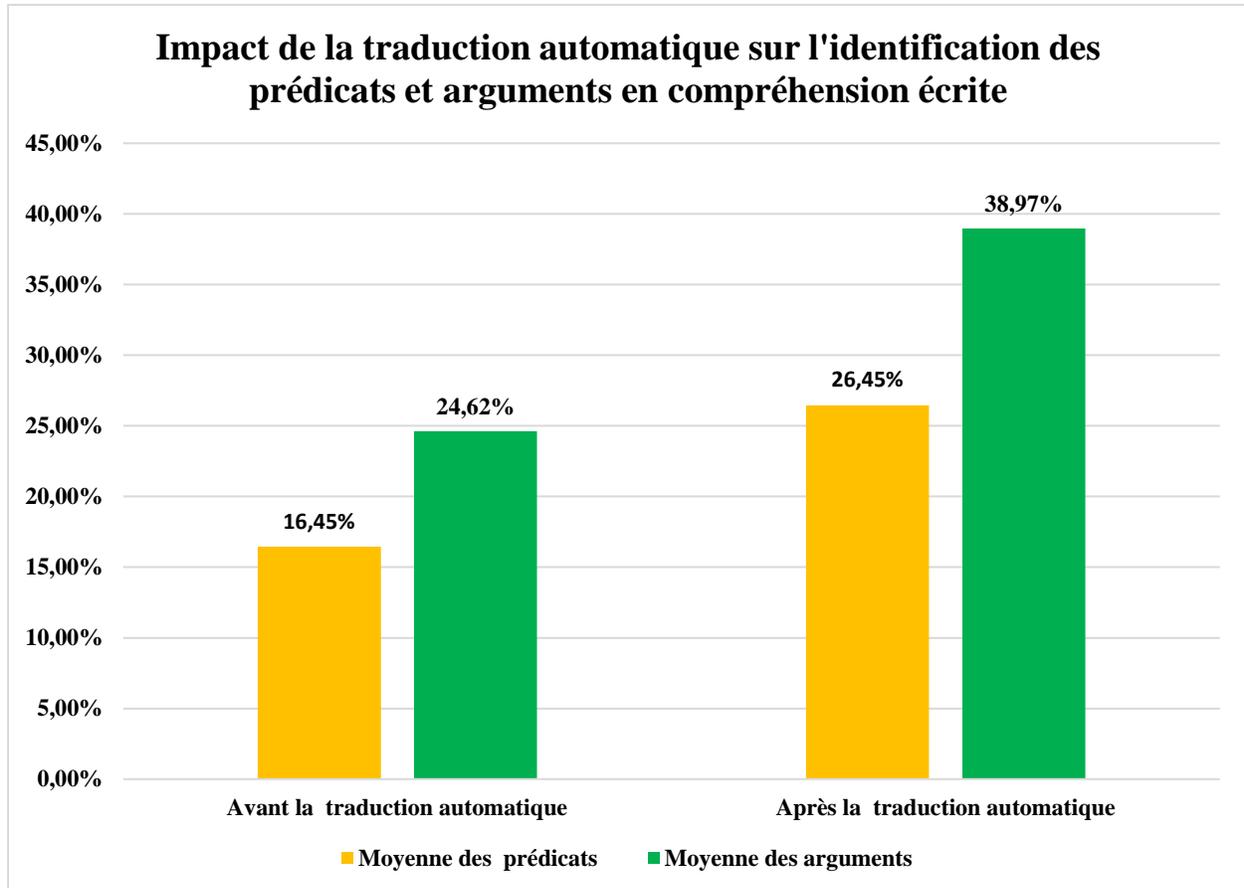


Figure 12 : Impact de la traduction automatique sur l'identification des prédicats et arguments en compréhension écrite

Le tableau et le graphe ci-dessus présentent les résultats du groupe A avant et après l'introduction de la traduction automatique, en termes de moyenne des prédicats et des arguments identifiés dans le texte.

On observe une progression significative entre les deux phases : la moyenne des prédicats passe de **16,45 %** à **26,45 %**, soit une augmentation de **10 %**, tandis que la moyenne des arguments identifiés évolue de **24,62 %** à **38,97 %**, soit une hausse de **plus de 14.35 %**.

Ces résultats suggèrent que la traduction automatique facilite la compréhension de l'écrit, ce qui contribue à une meilleure gestion de l'hétérogénéité cognitive des apprenants du secondaire.

#### 4.5.2 Présentation des résultats du groupe B

	Moyenne des prédicats	Moyenne des arguments
Avant la traduction humaine	18,06%	32,56%
Après la traduction humaine	28,71%	47,95%

Tableau 13 : Impact de la traduction humaine sur l'identification des prédicats et arguments en compréhension écrite

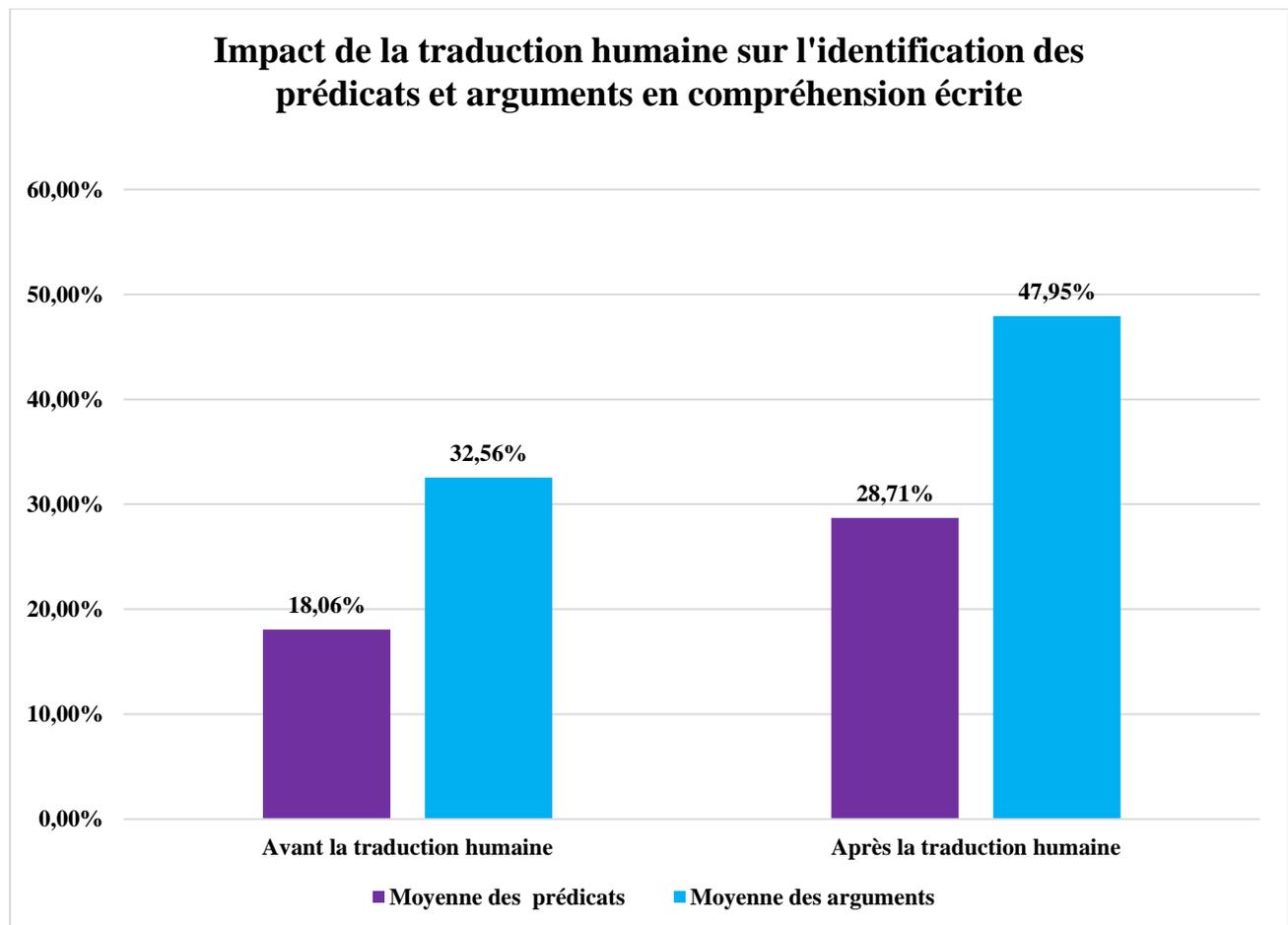


Figure 13: Impact de la traduction humaine sur l'identification des prédicats et arguments en compréhension écrite

Le tableau présente les résultats obtenus par le groupe B avant et après l'introduction de la traduction humaine. Il met en évidence une nette amélioration de la compréhension écrite, mesurée par l'identification des prédicats et des arguments.

Avant l'intervention, les moyennes observées étaient de **18,06 %** pour les prédicats et de **32,56 %** pour les arguments. Après l'ajout de la traduction humaine, ces moyennes augmentent respectivement à **28,71 %** et **47,95 %**. Cela représente un gain de plus de **10.65 %** pour les prédicats et de plus de **15.39 %** pour les arguments.

Ces résultats montrent que la traduction humaine permet une compréhension du texte plus approfondie que la traduction automatique (Groupe A), et participe ainsi de manière plus efficace à la gestion de l'hétérogénéité cognitive chez les apprenants du secondaire.

## **4.6 Interprétation globale des résultats**

En somme, cette expérimentation met en lumière l'efficacité des dispositifs de traduction dans l'accompagnement des apprenants du secondaire lors des activités de compréhension de l'écrit. Si la traduction automatique peut constituer une aide ponctuelle utile, notamment pour surmonter certaines difficultés lexicales, la traduction humaine s'impose comme un levier pédagogique plus puissant. En tenant compte du contexte, des besoins spécifiques et du niveau de chaque élève, elle permet une compréhension plus fine et contribue de manière plus marquée à la réduction des écarts liés à l'hétérogénéité cognitive. Ces résultats invitent ainsi à renforcer les dispositifs d'aide humaine dans les classes de FLE, en complément des outils numériques, pour favoriser une approche plus inclusive et plus efficace de l'enseignement.

# **Conclusion générale**

Afin de répondre à notre problématique de départ et de confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons opté pour une démarche hypothético-déductive. Un questionnaire a été distribué, en complément d'une expérimentation. Cela nous a permis de récolter un ensemble de données qui se sont révélées significatives après analyse.

L'hétérogénéité cognitive des apprenants en classe de FLE au secondaire est une réalité bien palpable, surtout lors des séances de compréhension écrite. Cette diversité a un impact considérable sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi nous avons formulé la question suivante : « Comment peut-on gérer la diversité cognitive des apprenants du secondaire en classe de FLE, en particulier pendant les séances de compréhension de l'écrit ? » À partir de là, nous avons élaboré les hypothèses suivantes : cette diversité cognitive influence le processus d'enseignement et d'apprentissage, tant de manière positive que négative. Les traductions, qu'elles soient réalisées par des humains ou générées automatiquement, pourraient s'avérer être des outils précieux pour mieux gérer cette diversité lors des séances de compréhension écrite.

Les résultats du questionnaire indiquent clairement que l'hétérogénéité cognitive impacte le processus d'enseignement et d'apprentissage, à la fois positivement et négativement. Ce sont surtout les apprenants dyslexiques et en difficulté qui en souffrent le plus. Quant à l'expérimentation, elle a démontré que la traduction automatique et la traduction humaine sont très bénéfiques lors des séances de compréhension de l'écrit. Toutefois, la traduction humaine a montré des résultats nettement supérieurs.

Ainsi, nous pouvons confirmer que la traduction automatique et la traduction humaine (en tant que systèmes d'aide) sont des moyens efficaces pour maîtriser l'hétérogénéité cognitive des apprenants du secondaire en classe de FLE, lors des séances de compréhension de l'écrit. Elles permettent de faciliter à la fois le processus d'enseignement pour l'enseignant et celui d'apprentissage pour l'apprenant de FLE.

Néanmoins, notre recherche présente certaines limites. Premièrement, l'échantillon utilisé pour le questionnaire et l'expérimentation reste limité en raison de contraintes liées au terrain. Deuxièmement, la durée de l'expérimentation était courte, ce qui n'a pas permis d'observer les conséquences d'une utilisation prolongée des systèmes d'aide (traduction automatique et humaine) sur la compréhension de l'écrit. Troisièmement, la méthodologie adoptée ne prend pas en compte

## Conclusion générale

---

le bagage linguistique des apprenants, qui pourrait révéler des informations inédites. Quatrièmement, l'étude a été menée uniquement au niveau secondaire, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à d'autres paliers.

Il serait intéressant, à l'avenir, de prolonger cette recherche en l'appliquant à d'autres paliers et en explorant d'autres systèmes d'aide, afin de démontrer leur efficacité non seulement dans la compréhension de l'écrit, mais aussi dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

# **Références bibliographiques**

### Ouvrages

Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Foulin, J.-N., & Mouchon, S. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Nathan.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.

Mehdi, A., & Benyoucef, M. (2024, avril). *Systèmes d'aide et compréhension de texte : approche cognitive*. Algérie : Dar Ifriqiya.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Québec, Canada : Gaëtan Morin.

### Chapitres d'ouvrages collectifs

Huteau, M. (2022). Appariement (Matching). In J. Guichard & M. Huteau (Eds.), *Orientation et insertion professionnelle* (pp. 34–40). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0034>.

Keefe J. W.,(1979) , Learning style: an overview , Dans James W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (NASSP), pp. 1-17).

### Articles

Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de pédagogie*, 164, 139–158. <https://doi.org/10.4000/rfp.1401>.

Legendre, R. (2000). Le style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 28(1), 3–19. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2000-v28-n1-ef06284/1080458ar/>.

Lebeaume, J., & Coquidé, M. (2002). Hétérogénéité - différenciation : Recherches et questions [Liminaire]. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, (35), 3–15. [https://www.persee.fr/doc/aster\\_0297-9373\\_2002\\_num\\_35\\_1\\_1221](https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_2002_num_35_1_1221).

Dupriez, V., & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : Les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148, 145–165. <https://doi.org/10.4000/rfp.1682>.

Fourneau, L. (1935). [Compte-rendu de l'ouvrage *L'individualisation de l'enseignement* par H. Bouchet]. *Revue Philosophique de Louvain*, 45, 139–140. [https://www.persee.fr/doc/phlou\\_0776-555x\\_1935\\_num\\_45\\_15\\_5325](https://www.persee.fr/doc/phlou_0776-555x_1935_num_45_15_5325).

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3–56. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001003>.

Langouët, G. (1987). [Compte-rendu de l'ouvrage *La différenciation pédagogique*, par L. Legrand]. *Revue française de pédagogie*, (79), 89–91. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1987\\_num\\_79\\_1\\_2421](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_79_1_2421).

Puren, C. (2005). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». *Le Nouveau Bulletin de l'ADEAF*, (89), 40–51.

### Mémoires de master

Abbad, S., & Zerbit, M. (2019). *Pour une meilleure application de la pédagogie différenciée : Le modèle VARK au service des styles d'apprentissage* (Mémoire de master). Université Hamma Lakhdar, El-Oued. **Consulté le 14 décembre 2024.**

Ben Amar, N. E., Gourzi, T., & Mennai, D. (2020). *L'impact de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement et d'apprentissage : Cas de la compréhension écrite des apprenants de 3e année secondaire à El-Oued* (Mémoire de master). Université Hamma Lakhdar, El-Oued. **Consulté le 16 décembre 2024.**

Miloudi, S. (2013). *L'enseignement-apprentissage différencié en classe de FLE : Cas de 4 AM au CEM Gamri Hocine* (Mémoire de master). Université Mouhamed Khider, Biskra. **Consulté le 13 février 2025.**

### Thèses de doctorat

Gherbaoui, A. (2017). *Différencier dans la classe de FLE : Pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants* (Thèse de doctorat). Université Mouhamed Khider, Biskra. Consulté le 25 janvier 2025.

Larue, C. (2005). *Les stratégies d'apprentissage des étudiantes dans un cours de soins infirmiers utilisant l'apprentissage par problèmes* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/17827>. Consulté le 1 mai 2025.

Mehdi, A. (2017). *Effet des connecteurs temporels et adversatifs sur la compréhension d'un texte scientifique en L2 en contexte plurilingue* (Thèse de doctorat), Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem. <https://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/13277>. Consulté le 14 avril 2025.

### Dictionnaires

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Larousse. (1977). *Dictionnaire Larousse*. Paris : Larousse.

### Documents institutionnels / Ressources pédagogiques en ligne

Rocheleau, J. (2009, 5 octobre). *Les théories cognitivistes de l'apprentissage*. Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Consulté le 23 janvier 2025.

Kozanitis, A. (2005, septembre). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : Un point de vue historique*. Bureau d'appui pédagogique, École Polytechnique de Montréal. Consulté le 1 février 2025.

# **Table des matières**

## Table des matières

Remerciements .....	I
Dédicaces .....	II
Sommaire .....	III
Liste des tableaux.....	IV
Liste des figures .....	V
Introduction générale .....	9
Cadre théorique .....	13
Chapitre 01 : La diversité cognitive des apprenants : entre styles, stratégies et théories.....	14
1.1 L'hétérogénéité.....	13
1.2 La cognition .....	14
1.3 Les théories d'apprentissage .....	15
1.3.1 Le béhaviorisme.....	15
1.3.2 Le constructivisme.....	15
1.3.3 Le cognitivisme .....	15
1.4 Les processus cognitifs.....	16
1.4.1 La mémoire comme processus cognitif.....	16
1.4.2 La pensée comme processus cognitif.....	17
1.4.3 Le langage comme processus cognitif .....	17
1.4.4 L'apprentissage comme processus cognitif .....	17
1.5 Les styles d'apprentissage .....	17
1.6 Les stratégies d'apprentissage.....	18
1.6.1 Les stratégies d'apprentissage cognitives .....	18
1.6.2 Les stratégies d'apprentissage métacognitives.....	19
1.7 L'hétérogénéité cognitive.....	19
1.8 Les styles d'apprentissage du modèle VARK.....	19
1.8.1 Le style Visuel .....	19
1.8.2 Le style Auditif.....	19
1.8.3 Le style Lecture-écriture.....	20
1.8.4 Le style Kinesthésique .....	20
Deuxième chapitre L'enseignement, l'apprentissage et la compréhension de l'écrit face à l'hétérogénéité cognitive des apprenants .....	21

2.1	L'enseignement .....	22
2.1.1	Approches théoriques de la notion d'enseignement .....	22
2.1.2	L'enseignement dans le cadre du FLE.....	23
2.2	L'apprentissage.....	23
2.2.1	Évolution et définitions de la notion d'apprentissage .....	23
2.2.2	L'apprentissage dans le cadre du FLE .....	24
2.3	L'impact de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE24	
2.4	La compréhension de l'écrit.....	25
2.4.1	Définition de la compréhension de l'écrit.....	25
2.4.2	Les modèles de compréhension de l'écrit .....	25
2.5	Définition des systèmes d'aide à la compréhension de l'écrit .....	28
2.5.1	Les types de systèmes d'aide à la compréhension de l'écrit.....	28
2.6	Les limites des systèmes d'aide à la compréhension de l'écrit en FLE .....	29
<b>Troisième chapitre</b> La gestion de l'hétérogénéité cognitive dans la compréhension de l'écrit : apport de la traduction humaine et automatique comme systèmes d'aide .....		
		32
3.1	Présentation du questionnaire .....	33
3.2	Interprétation des résultats du questionnaire .....	34
3.2.1	Réponse à la question numéro 01 .....	34
3.2.2	Réponse à la question numéro 02 :.....	35
3.2.3	Réponse à la question numéro 03 :.....	36
3.2.4	Réponse à la question numéro 04 « a » :.....	37
3.2.5	Réponse à la question numéro 04 « b » : .....	39
3.2.6	Réponse à la question numéro 04 « a + b » : .....	40
3.2.7	Réponse à la question numéro 05 :.....	42
3.2.8	Réponse à la question numéro 06 :.....	44
3.2.9	Réponse à la question numéro 07 .....	45
3.2.10	Réponse à la question numéro 08.....	48
3.2.11	Réponse à la question numéro 09.....	50
<b>Chapitre quatre</b> : Impact de la traduction sur la gestion de l'hétérogénéité cognitive : « Analyse expérimentale » .....		
		52
4.1	L'analyse prédicative.....	53
4.2	Choix de la méthode expérimentale et objectifs visés .....	53
4.2.1	Terrain.....	53
4.2.2	Présentation du corpus.....	53

4.2.3	Analyse prédicative du corpus de l'expérimentation .....	54
4.3	La procédure de réalisation .....	57
4.4	Déroulement de l'expérimentation .....	58
4.4.1	Groupe A .....	58
4.4.2	Groupe B .....	58
4.5	Analyse et discussion des résultats .....	58
4.5.1	Présentation des résultats du groupe A .....	58
4.5.2	Présentation des résultats du groupe B .....	60
4.6	Interprétation globale des résultats.....	62
	Conclusion générale .....	70
	Références bibliographiques .....	72
	Table des matières .....	VI
	Annexes .....	VII

# **Annexes**

## Support de l'expérimentation

### Le texte

#### Discours pour l'abolition de la peine de mort

*Robert Badinter, ministre de la Justice français de 1981 à 1986, a prononcé un plaidoyer célèbre en faveur de l'abolition de la peine de mort à l'Assemblée nationale le 17 septembre 1981. Ce plaidoyer a conduit à l'abolition de la peine de mort en France le 9 octobre 1981.*



Voici un extrait de ce plaidoyer :

"Monsieur le président, mesdames, messieurs les députés, j'ai l'honneur, au nom du Gouvernement de la République, de demander à l'Assemblée nationale l'abolition de la peine de mort en France. [...]

Près de deux siècles se sont écoulés depuis que dans la première assemblée parlementaire qu'ait connue la France, Le Pelletier de Saint-Fargeau demandait l'abolition de la peine capitale. C'était en 1791. [...]

La peine de mort, Messieurs, est une mesure de barbarie. Elle est contraire à la raison, à la justice, à la morale. Elle est une atteinte à la dignité de l'homme. Elle est une souillure pour la société qui la prononce.

Elle est une mesure de barbarie, car elle est un acte de violence. Elle consiste à tuer un homme, même s'il a commis un crime horrible. Cette violence est injustifiable, quel que soit le crime commis.

Elle est une mesure inefficace, car elle ne dissuade pas les crimes, ni ne réduit la violence. Au contraire, elle peut même la renforcer, en créant un climat de vengeance et de haine.

Elle est une mesure arbitraire, car il est impossible de garantir qu'elle soit appliquée de manière juste et équitable. Il existe toujours un risque d'erreur judiciaire, qui peut conduire à l'exécution d'un innocent.

Elle est une mesure cruelle et inhumaine, car elle inflige une souffrance physique et psychologique inouïe à la personne condamnée.

Messieurs, la peine de mort est une mesure qui n'a pas sa place dans une société civilisée. Elle est une honte pour la France. Je vous demande de voter pour son abolition."

**Robert Badinter, garde des Sceaux,**  
<https://www.assemblee-nationale.fr>

## Texte de l'expérimentation (traduction humaine)

### خطاب من أجل إلغاء عقوبة الإعدام

في عام 1981، ألقى روبرت بانتير، وزير العدل الفرنسي آنذاك، مرافعة شهيرة في الجمعية الوطنية، دعا فيها إلى إلغاء عقوبة الإعدام في فرنسا. وقد تم إلغاء عقوبة الإعدام في عام 1981.

\* وهذه مقتطفات من المرافعة:

" سيدي الرئيس، سيدي، سامي الثواب يشرفني باسم حكومة الجمهورية أن أدعو الجمعية الوطنية إلى إلغاء عقوبة الإعدام في فرنسا. [...]

مر حوالي قرنين منذ أن شهدت فرنسا أول جمعية برلمانية لها. طالب لوييليتيه دوسان-فارجو بإلغاء عقوبة الإعدام، وكان ذلك في عام 1971. [...]

أيها السادة، عقوبة الإعدام إجراء هعجج؛ إنها تتعارض مع العقل، العدالة والأخلاق إنها إعتداء على كرامة الإنسان، إنها وصمة عار على المجتمع الذي يصدرها.

إنها إجراء هعجج، لأنها عنف، تمثل في شكل إنسان حتى لو ارتكب جريمة بشعة. هذا العنف غير مبرر، مهما كانت الجريمة المرتكبة. إنها إجراء غير فعال، لأنها لا تردع الجرائم ولا تقلل من العنف، بل على العكس تزيد منه، بخلق مناخ من الانتقام والتراخية.

إنها إجراء تعسفي، لأنه من المستحيل ضمان تطبيقها بشكل عادل ومنصف. هناك دائما خطر حدوث خطأ قضائي يمكن أن يؤدي إلى إعدام بريء، إنها إجراء قاس ولا إنساني، لأنها تفرض معاناة جسدية ونفسية لا تصدق على الشخص المحكوم عليه.

أيها السادة، عقوبة الإعدام إجراء لا مكان له في مجتمع متحضر. إنها وصمة عار على فرنسا، أطلب منكم التصويت على إلغائها."

روبرت بانتير، وزير العدل

موقع الجمعية العامة الفرنسية

## Texte de l'expérimentation (traduction automatique)

☆ خطاب من أجل إلغاء عقوبة الإعدام

روبرت باينلتر، وزير العدل الفرنسي من عام 1981 إلى عام 1986، ألقى نداءً شهيرًا لإلغاء عقوبة الإعدام في الجمعية الوطنية في 17 سبتمبر 1981. وقد أدى هذا النداء إلى إلغاء عقوبة الإعدام في فرنسا في 9 أكتوبر 1981.

وفيما يلي مقتطف من هذه المناشدة:

"السيد الرئيس، سيداتي وسادتي، يشرقي، لياية عن حكومة الجمهورية، أن أطلب من الجمعية الوطنية إلغاء عقوبة الإعدام في فرنسا. [...]

لقد مر ما يقرب من قرنين من الزمان منذ أن دعا لي بيليهيه دو سانت فارغو، في أول جمعية برلمانية في فرنسا، إلى إلغاء عقوبة الإعدام. وكان ذلك في عام 1791. [...]

إن عقوبة الإعدام، أيها السادة، هي إجراء همجي. وهو يتعارض مع العقل والعدالة والأخلاق. إنه اعتداء على الكرامة الإنسانية. إنها وصمة عار على المجتمع الذي ينطق بها.

إنه مقياس للهمجية، لأنه عمل من أعمال العنف. وهو عبارة عن قتل رجل، حتى لو ارتكب جريمة فظيعة. إن هذا العنف غير مبرر، مهما كانت الجريمة المرتكبة.

إنه إجراء غير فعال لأنه لا يردع الجريمة أو يقلل من العنف. بل على العكس من ذلك، فإنه يمكن أن يحزرها من خلال خلق مناخ من الانتقام والكرهية.

إنه إجراء تحسفي لأنه من غير الممكن ضمان تطبيقه بشكل عادل ومنصف. هناك دائما خطر حدوث خطأ قضائي، مما قد يؤدي إلى إعدام شخص بريء.

وهو إجراء قاس وغير إنساني، لأنه يفرض معاداة جسدية ونفسية غير مسبوقه على الشخص المحكوم عليه.

أيها السادة، إن عقوبة الإعدام هي إجراء ليس له مكان في المجتمع المتحضر. إنها عار على فرنسا.

"أطلب منكم التصويت على إلغائه."

روبرت باينلتر، حارس الأختام،

## Fiche apprenant du groupe A

**Discours pour l'abolition de la peine de mort**

*Robert Badinter, ministre de la Justice français de 1981 à 1986, a prononcé un plaidoyer célèbre en faveur de l'abolition de la peine de mort à l'Assemblée nationale le 17 septembre 1981. Ce plaidoyer a conduit à l'abolition de la peine de mort en France le 9 octobre 1981.*

Voici un extrait de ce plaidoyer :

"Monsieur le président, mesdames, messieurs les députés, j'ai l'honneur, au nom du Gouvernement de la République, de demander à l'Assemblée nationale l'abolition de la peine de mort en France. [...]

Près de deux siècles se sont écoulés depuis que dans la première assemblée parlementaire qu'ait connue la France, Le Pelletier de Saint-Fargeau demandait l'abolition de la peine capitale. C'était en 1791. [...]

La peine de mort, Messieurs, est une mesure de barbarie. Elle est contraire à la raison, à la justice, à la morale. Elle est une atteinte à la dignité de l'homme. Elle est une souillure pour la société qui la prononce.

Elle est une mesure de barbarie, car elle est un acte de violence. Elle consiste à tuer un homme, même s'il a commis un crime horrible. Cette violence est injustifiable, quel que soit le crime commis.

Elle est une mesure inefficace, car elle ne dissuade pas les crimes, ni ne réduit la violence. Au contraire, elle peut même la renforcer, en créant un climat de vengeance et de haine.

Elle est une mesure arbitraire, car il est impossible de garantir qu'elle soit appliquée de manière juste et équitable. Il existe toujours un risque d'erreur judiciaire, qui peut conduire à l'exécution d'un innocent.

Elle est une mesure cruelle et inhumaine, car elle inflige une souffrance physique et psychologique inouïe à la personne condamnée.

Messieurs, la peine de mort est une mesure qui n'a pas sa place dans une société civilisée. Elle est une honte pour la France. Je vous demande de voter pour son abolition."

*Robert Badinter, garde des Sceaux,*

**خطاب من أجل إلغاء عقوبة الإعدام**

في عام 1981، ألقى روبرت بادنتير، وزير العدل الفرنسي آنذاك، مرافعة شهيرة في الجمعية الوطنية، دعا فيها إلى إلغاء عقوبة الإعدام في فرنسا. وقد تم إلغاء عقوبة الإعدام في عام 1981.  
وهذه مقتطفات من المرافعة:

" سيدي الرئيس، سيداتي، سادتي النواب يشرفني باسم حكومة الجمهورية أن أدعو الجمعية الوطنية إلى إلغاء عقوبة الإعدام في فرنسا. [...]

مر حوالي قرنين منذ أن شهدت فرنسا أول جمعية برلمانية لها. طالب لويسلتييه دوسان - فارجو بإلغاء عقوبة الإعدام. وكان ذلك في عام 1971. [...]

أيها السادة، عقوبة الإعدام إجراء همجي؛ إنها تتعارض مع العقل، العدالة والأخلاق إنها إعتداء على كرامة الإنسان، إنها وسمعة عار على المجتمع الذي يسدرها.

إنها إجراء همجي، لأنها عنف. تتمثل في قتل إنسان حتى لو ارتكب جريمة بشعة. هذا العنف غير مبرر، مهما كانت الجريمة المرتكبة. إنها إجراء غير فعال، لأنها لا تردع الجرائم ولا تقلل من العنف، بل على العكس تزيد منه، بخلق مناخ من الإنتقام والكراهية.

إنها إجراء تصفي. لأنه من المستحيل ضمان تطبيقها بشكل عادل ومنصف. هناك دائما خطر حدوث خطأ قضائي يمكن أن يؤدي إلى إعدام بريء، إنها إجراء قاس ولا انساني. لأنها تفرض معاناة جسدية ونفسية لا تسدق على الشخص المحكوم عليه.

أيها السادة، عقوبة الإعدام إجراء لا مكان له في مجتمع متحضر. إنها وسمعة عار على فرنسا، أطلب منكم التصويت على إلغائها."

روبرت بادنتير، وزير العدل



## Fiche apprenant du groupe B

## Discours pour l'abolition de la peine de mort

Robert Badinter, ministre de la Justice français de 1981 à 1986, a prononcé un plaidoyer célèbre en faveur de l'abolition de la peine de mort à l'Assemblée nationale le 17 septembre 1981. Ce plaidoyer a conduit à l'abolition de la peine de mort en France le 9 octobre 1981.

Voici un extrait de ce plaidoyer :

"Monsieur le président, mesdames, messieurs les députés, j'ai l'honneur, au nom du Gouvernement de la République, de demander à l'Assemblée nationale l'abolition de la peine de mort en France. [...]

Près de deux siècles se sont écoulés depuis que dans la première assemblée parlementaire qu'ait connue la France, Le Pelletier de Saint-Fargeau demandait l'abolition de la peine capitale. C'était en 1791. [...]

La peine de mort, Messieurs, est une mesure de barbarie. Elle est contraire à la raison, à la justice, à la morale. Elle est une atteinte à la dignité de l'homme. Elle est une souillure pour la société qui la prononce.

Elle est une mesure de barbarie, car elle est un acte de violence. Elle consiste à tuer un homme, même s'il a commis un crime horrible. Cette violence est injustifiable, quel que soit le crime commis.

Elle est une mesure inefficace, car elle ne dissuade pas les crimes, ni ne réduit la violence. Au contraire, elle peut même la renforcer, en créant un climat de vengeance et de haine.

Elle est une mesure arbitraire, car il est impossible de garantir qu'elle soit appliquée de manière juste et équitable. Il existe toujours un risque d'erreur judiciaire, qui peut conduire à l'exécution d'un innocent.

Elle est une mesure cruelle et inhumaine, car elle inflige une souffrance physique et psychologique inouïe à la personne condamnée.

Messieurs, la peine de mort est une mesure qui n'a pas sa place dans une société civilisée. Elle est une honte pour la France. Je vous demande de voter pour son abolition."

Robert Badinter, garde des Sceaux,

☆ خطاب من أجل إلغاء عقوبة الإعدام  
روبيرت بادينتر، وزير العدل الفرنسي من عام 1981 إلى عام 1986، ألقى نداء شهيرًا لإلغاء عقوبة الإعدام في الجمعية الوطنية في 17 سبتمبر 1981. وقد أدى هذا النداء إلى إلغاء عقوبة الإعدام في فرنسا في 9 أكتوبر 1981.

وفيما يلي مقتطف من هذه المداخلة:

"السيد الرئيس، سيداتي وسادتي، يتشرفني، نيابة عن حكومة الجمهورية، أن أطلب من الجمعية الوطنية إلغاء عقوبة الإعدام في فرنسا. [...]

لقد مر ما يقرب من قرنين من الزمان منذ أن دعا لي بيليتيه دو سانت فارغو، في أول جمعية برلمانية في فرنسا، إلى إلغاء عقوبة الإعدام. وكان ذلك في عام 1791. [...]

إن عقوبة الإعدام، أيها السادة، هي إجراء همجي. وهو يتعارض مع العقل والعدالة والأخلاق. إنه اعتداء على الكرامة الإنسانية. إنها وصمة عار على المجتمع الذي يتطوق بها.

إنه مقيس للهمجية، لأنه عمل من أعمال العنف. وهو عبارة عن قتل رجل، حتى لو ارتكب جريمة فضيحة. إن هذا العنف غير مبرر. مهما كانت الجريمة المرتكبة.

إنه إجراء غير فعال لأنه لا يردع الجريمة أو يقلل من العنف. بل على العكس من ذلك، فإنه يمكن أن يعززها من خلال خلق مناخ من الانتقام والكراهية.

إنه إجراء تعسفي لأنه من غير الممكن ضمان تطبيقه بشكل عادل ومنصف. هناك دائما خطر حدوث خطأ قضائي، مما قد يؤدي إلى إعدام شخص بريء.

وهو إجراء قاس وعير إنساني، لأنه يفرض معالاة جنسية ونفسية غير مسبوقه على الشخص المحكوم عليه.

أيها السادة، إن عقوبة الإعدام هي إجراء ليس له مكان في المجتمع المتحضر. إنها عار على فرنسا.  
"أطلب منكم التصويت على إلغائه."

روبيرت بادينتر، حارس الأختام.



## Questionnaire distribué aux enseignants du secondaire

### Questionnaire sur l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE

Cher(e) collègue,

Dans une classe de Français Langue Étrangère (FLE), les élèves présentent des profils d'apprentissage variés en relation avec leurs capacités cognitives, leurs styles d'apprentissage et leur niveau de langue. Cette diversité, appelée **hétérogénéité cognitive**, influence les dynamiques de classe et les pratiques pédagogiques.

Ce questionnaire vise à mieux comprendre **comment cette hétérogénéité se manifeste en classe, son impact sur les pratiques enseignantes et les stratégies mises en place pour la gérer efficacement.**

Vos réponses, anonymes et confidentielles, contribueront à une réflexion approfondie sur l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins des apprenants.

1. Lors de la présentation des cours en classes de FLE au secondaire, observez-vous une hétérogénéité cognitive chez vos apprenants ?

- Pas du tout
- Peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

2. Dans quelle séance cette hétérogénéité se manifeste-t-elle le plus ? Classez les options suivantes par ordre croissant, de la séance où elle est la plus marquée à celle où elle l'est le moins :

- Compréhension de l'oral
- Compréhension de l'écrit
- Production orale
- Production écrite

3. Considérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants comme un avantage ou un inconvénient dans votre pratique enseignante ?

- Un avantage
- Un inconvénient
- À la fois un avantage et un inconvénient

4. Répondez aux questions suivantes en fonction de votre choix à la question précédente :

- Si vous avez répondu "Avantage", répondez uniquement à la question sur les avantages.
- Si vous avez répondu "Inconvénient", répondez uniquement à la question sur les inconvénients.
- Si vous avez répondu "À la fois un avantage et un inconvénient", répondez aux deux questions.

4.a. Selon vous, quels sont les répercussions les plus contraignantes de l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Gestion difficile de la classe
- Charge de travail accumulé pour l'enseignant
- Risque de décrochage chez certains élèves
- Évaluation plus complexe et moins équitable
- Manque de ressources adaptées à la diversité des niveaux

4.b. Quels sont, selon vous, les effets les plus bénéfiques de l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Stimulation intellectuelle et échanges enrichissants
- Développement de l'autonomie des élèves
- Valorisation des talents individuels
- Innovation pédagogique et diversité des stratégies d'enseignement
- Elle stimule la motivation en favorisant l'entraide et la diversité des approches

5. De quelle manière l'hétérogénéité cognitive des apprenants se manifeste-t-elle lors des séances de compréhension de l'écrit ? (Deux réponses possibles)

- Différences dans la vitesse de lecture et de compréhension
- Variabilité dans le repérage des informations essentielles du texte
- Difficulté à faire des inférences et à interpréter le sens implicite
- Disparité dans l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise des structures grammaticales
- Difficulté à mobiliser des stratégies de lecture adaptée

6. Selon votre expérience, quel profil d'élève est le plus impacté par l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Les élèves en difficulté (ayant des lacunes en lecture, grammaire ou compréhension)
- Les élèves avancés (qui peuvent s'ennuyer si le rythme est trop lent)
- Les élèves ayant des besoins spécifiques (dyslexie, troubles de l'attention, etc.)
- Les élèves non francophones ou en début d'apprentissage du FLE
- Les élèves introvertis (qui participent peu et ont du mal à s'intégrer dans un groupe hétérogène)

7. Selon vous, Quels outils ou dispositifs vous semblent les plus adaptés pour gérer l'hétérogénéité cognitive des apprenants, lors de la séance de compréhension de l'écrit ? (Deux réponses possibles)

- La traduction humaine
- La traduction automatique.
- Le dictionnaire et le glossaire
- Le résumé automatique
- La synthèse vocale

8. Selon vous, quels sont les principaux obstacles à la mise en place de systèmes d'aide en classe de FLE ? (Deux réponses possibles)

- Manque de formation des enseignants sur les dispositifs d'aide
- Effectifs trop chargés, rendant l'accompagnement individualisé difficile
- Manque de ressources pédagogiques adaptées
- Résistance au changement des enseignants ou des élèves
- Contraintes horaires et surcharge du programme

9. Gérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants en classe ?

- Oui  Non

## Échantillons des réponses des apprenants lors de l'expérimentation

Dites ce que vous avez compris du texte proposé.

La demande de ministre de la justice français de  
l'abolition de la peine de mort. Elle une acte Barbarie  
qui est contraire de nos principe d'humanité, Elle augmente  
aussi la violence dans notre société et créant un  
climat plein de l'haine et de vengeance, Même la  
proposition d'être cette personne innocent et sa un mesure  
d'arbitraire qui il revient à l'erreur judiciaire.

la

Dites ce que vous avez compris du texte proposé.

Robert Badinter a prononcé un plaidoyer pour l'abolition de la peine de mort.

Il donne des arguments que la peine de mort est un meurtre de barbare et elle est crime contre les humains.

La peine de mort est une pas une solution parce que crée la haine et vengeance, et par fois peut exister un d'erreur judiciaire qui peut conduire à l'exécution d'un innocent.

et de plus la peine de mort est une souillure pour la société Française.

Dites ce que vous avez compris du texte proposé.

Robert Badinter est un ministre de la justice français  
à prononcé un appel à les gouvernement française pour  
l'arrête la paine de mort. et Il a dit dans sa  
plaidoyer que Il y a deux siècles que dans la premier  
~~instants~~ assemblées ~~qui~~ parlementaire ~~qui~~ qui ait  
connue connue la France, et que la paine de mort  
est un comportement Barbarie, injustifical, un act  
de violence, cause des souffrance physique et  
psychologique. psychologique à la personne condamné,  
et sa pas sa place dans une société civilisée  
qui est la France. a la fin Il demande  
le voter pour l'abolition de cette mesure.

Dites ce que vous avez compris du texte proposé.

Discours pour l'abolition de la peine de mort de  
Robert Badinter en 1981 le ministre de justice français.  
Ce plaidoyer a conduit à l'abolition de la peine de  
mort en France il a dit dans ce discours que la  
peine de mort est une atteinte à la dignité de l'homme.  
Elle est contraire à la raison, à la justice, à la  
morale.

et quatre-vingt-deux ans se sont écoulés depuis que  
dans la première assemblée parlementaire qu'est devenue  
la France, le député de Saint-Fargeau demandait  
l'abolition de la peine capitale.

et après ce discours le plaidoyer a conduit  
à l'abolition de la peine de mort en France le 9 octobre  
1981.

merci ✓

Dites ce que vous avez compris du texte proposé.

Rebait Badinter a fait à m. l'assemblée nationale un  
plaidoyer célèbre pour de l'abolition de l'abolition  
de la peine de mort est il conduit

- ce plaidoyer son argument sont
- la peine de mort est une mesure de barbarie car elle est  
une forme de violence est cette violence est injustifiable
  - la peine de mort est une mesure inefficace car elle  
ne réduit la violence elle crée un climat de vengeance
  - elle est un fait inhumaine et cruelle

Dites ce que vous avez compris du texte proposé.

\* Le ministre de la justice français a prononcé un plaidoyer  
de l'abolition de la peine de mort à l'assemblée nationale,  
\* Il demande à l'assemblée nationale, Stop de la peine de mort  
la peine de mort est un acte de barbarie, elle est contraire  
à la justice à la morale, il parle de peine de mort est une  
mesure inhumaine.

## Échantillons des réponses des enseignants du secondaire au questionnaire

### Questionnaire sur l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE

Cher(e) collègue,

Dans une classe de Français Langue Étrangère (FLE), les élèves présentent des profils d'apprentissage variés en relation avec leurs capacités cognitives, leurs styles d'apprentissage et leur niveau de langue. Cette diversité, appelée **hétérogénéité cognitive**, influence les dynamiques de classe et les pratiques pédagogiques.

Ce questionnaire vise à mieux comprendre **comment cette hétérogénéité se manifeste en classe, son impact sur les pratiques enseignantes et les stratégies mises en place pour la gérer efficacement.**

Vos réponses, anonymes et confidentielles, contribueront à une réflexion approfondie sur l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins des apprenants.

1. Lors de la présentation des cours en classes de FLE au secondaire, observez-vous une hétérogénéité cognitive chez vos apprenants ?

- Pas du tout
- Peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

2. Dans quelle séance cette hétérogénéité se manifeste-t-elle le plus ? Classez les options suivantes par ordre croissant, de la séance où elle est la plus marquée à celle où elle l'est le moins :

- Compréhension de l'oral
- Compréhension de l'écrit
- Production orale
- Production écrite

3. Considérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants comme un avantage ou un inconvénient dans votre pratique enseignante ?

- Un avantage
- Un inconvénient
- À la fois un avantage et un inconvénient

4. Répondez aux questions suivantes en fonction de votre choix à la question précédente :

- Si vous avez répondu "Avantage", répondez uniquement à la question sur les avantages.
- Si vous avez répondu "Inconvénient", répondez uniquement à la question sur les inconvénients.
- Si vous avez répondu "À la fois un avantage et un inconvénient", répondez aux deux questions.

4.a. Selon vous, quels sont les répercussions les plus contraignantes de l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Gestion difficile de la classe
- Charge de travail accumulé pour l'enseignant
- Risque de décrochage chez certains élèves
- Évaluation plus complexe et moins équitable
- Manque de ressources adaptées à la diversité des niveaux

4.b. Quels sont, selon vous, les effets les plus bénéfiques de l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Stimulation intellectuelle et échanges enrichissants
- Développement de l'autonomie des élèves
- Valorisation des talents individuels
- Innovation pédagogique et diversité des stratégies d'enseignement
- Elle stimule la motivation en favorisant l'entraide et la diversité des approches

5. De quelle manière l'hétérogénéité cognitive des apprenants se manifeste-t-elle lors des séances de compréhension de l'écrit ? (Deux réponses possibles)

- Différences dans la vitesse de lecture et de compréhension
- Variabilité dans le repérage des informations essentielles du texte
- Difficulté à faire des inférences et à interpréter le sens implicite
- Disparité dans l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise des structures grammaticales
- Difficulté à mobiliser des stratégies de lecture adaptée

6. Selon votre expérience, quel profil d'élève est le plus impacté par l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Les élèves en difficulté (ayant des lacunes en lecture, grammaire ou compréhension)
- Les élèves avancés (qui peuvent s'ennuyer si le rythme est trop lent)
- Les élèves ayant des besoins spécifiques (dyslexie, troubles de l'attention, etc.)
- Les élèves non francophones ou en début d'apprentissage du FLE
- Les élèves introvertis (qui participent peu et ont du mal à s'intégrer dans un groupe hétérogène)

7. Selon vous, Quels outils ou dispositifs vous semblent les plus adaptés pour gérer l'hétérogénéité cognitive des apprenants, lors de la séance de compréhension de l'écrit ? (Deux réponses possibles)

- La traduction humaine
- La traduction automatique.
- Le dictionnaire et le glossaire
- Le résumé automatique
- La synthèse vocale

8. Selon vous, quels sont les principaux obstacles à la mise en place de systèmes d'aide en classe de FLE ? (Deux réponses possibles)

- Manque de formation des enseignants sur les dispositifs d'aide
- Effectifs trop chargés, rendant l'accompagnement individualisé difficile
- Manque de ressources pédagogiques adaptées
- Résistance au changement des enseignants ou des élèves
- Contraintes horaires et surcharge du programme

9. Gérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants en classe ?

Oui

Non

Questionnaire sur l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE

Cher(e) collègue,

Dans une classe de Français Langue Étrangère (FLE), les élèves présentent des profils d'apprentissage variés en relation avec leurs capacités cognitives, leurs styles d'apprentissage et leur niveau de langue. Cette diversité, appelée **hétérogénéité cognitive**, influence les dynamiques de classe et les pratiques pédagogiques.

Ce questionnaire vise à mieux comprendre comment cette hétérogénéité se manifeste en classe, son impact sur les pratiques enseignantes et les stratégies mises en place pour la gérer efficacement.

Vos réponses, anonymes et confidentielles, contribueront à une réflexion approfondie sur l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins des apprenants.

1. Lors de la présentation des cours en classes de FLE au secondaire, observez-vous une hétérogénéité cognitive chez vos apprenants ?

- Pas du tout
- Peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

2. Dans quelle séance cette hétérogénéité se manifeste-t-elle le plus ? Classez les options suivantes par ordre croissant, de la séance où elle est la plus marquée à celle où elle l'est le moins :

- 4  Compréhension de l'oral
- 3  Compréhension de l'écrit
- 1  Production orale
- 2  Production écrite

3. Considérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants comme un avantage ou un inconvénient dans votre pratique enseignante ?

- Un avantage
- Un inconvénient
- À la fois un avantage et un inconvénient

4. Répondez aux questions suivantes en fonction de votre choix à la question précédente :

- Si vous avez répondu "Avantage", répondez uniquement à la question sur les avantages.
- Si vous avez répondu "Inconvénient", répondez uniquement à la question sur les inconvénients.
- Si vous avez répondu "À la fois un avantage et un inconvénient", répondez aux deux questions.

4.a. Selon vous, quels sont les répercussions les plus contraignantes de l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Gestion difficile de la classe
- Charge de travail accumulé pour l'enseignant
- Risque de décrochage chez certains élèves
- Évaluation plus complexe et moins équitable
- Manque de ressources adaptées à la diversité des niveaux

4.b. Quels sont, selon vous, les effets les plus bénéfiques de l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Stimulation intellectuelle et échanges enrichissants
- Développement de l'autonomie des élèves
- Valorisation des talents individuels
- Innovation pédagogique et diversité des stratégies d'enseignement
- Elle stimule la motivation en favorisant l'entraide et la diversité des approches

5. De quelle manière l'hétérogénéité cognitive des apprenants se manifeste-t-elle lors des séances de compréhension de l'écrit ? (Deux réponses possibles)

- Différences dans la vitesse de lecture et de compréhension
- Variabilité dans le repérage des informations essentielles du texte
- Difficulté à faire des inférences et à interpréter le sens implicite
- Disparité dans l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise des structures grammaticales
- Difficulté à mobiliser des stratégies de lecture adaptée

6. Selon votre expérience, quel profil d'élève est le plus impacté par l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Les élèves en difficulté (ayant des lacunes en lecture, grammaire ou compréhension)
- Les élèves avancés (qui peuvent s'ennuyer si le rythme est trop lent)
- Les élèves ayant des besoins spécifiques (dyslexie, troubles de l'attention, etc.)
- Les élèves non francophones ou en début d'apprentissage du FLE
- Les élèves introvertis (qui participent peu et ont du mal à s'intégrer dans un groupe hétérogène)

7. Selon vous, Quels outils ou dispositifs vous semblent les plus adaptés pour gérer l'hétérogénéité cognitive des apprenants, lors de la séance de compréhension de l'écrit ? (Deux réponses possibles)

- La traduction humaine
- La traduction automatique.
- Le dictionnaire et le glossaire
- Le résumé automatique
- La synthèse vocale

8. Selon vous, quels sont les principaux obstacles à la mise en place de systèmes d'aide en classe de FLE ? (Deux réponses possibles)

- Manque de formation des enseignants sur les dispositifs d'aide
- Effectifs trop chargés, rendant l'accompagnement individualisé difficile
- Manque de ressources pédagogiques adaptées
- Résistance au changement des enseignants ou des élèves
- Contraintes horaires et surcharge du programme

9. Gérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants en classe ?

- Oui
- Non

Questionnaire sur l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE

Cher(e) collègue,

Dans une classe de Français Langue Étrangère (FLE), les élèves présentent des profils d'apprentissage variés en relation avec leurs capacités cognitives, leurs styles d'apprentissage et leur niveau de langue. Cette diversité, appelée **hétérogénéité cognitive**, influence les dynamiques de classe et les pratiques pédagogiques.

Ce questionnaire vise à mieux comprendre **comment cette hétérogénéité se manifeste en classe, son impact sur les pratiques enseignantes et les stratégies mises en place pour la gérer efficacement.**

Vos réponses, anonymes et confidentielles, contribueront à une réflexion approfondie sur l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins des apprenants.

1. Lors de la présentation des cours en classes de FLE au secondaire, observez-vous une hétérogénéité cognitive chez vos apprenants ?

- Pas du tout
- Peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

2. Dans quelle séance cette hétérogénéité se manifeste-t-elle le plus ? Classez les options suivantes par ordre croissant, de la séance où elle est la plus marquée à celle où elle l'est le moins :

- Compréhension de l'oral
- Compréhension de l'écrit
- Production orale
- Production écrite

3. Considérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants comme un avantage ou un inconvénient dans votre pratique enseignante ?

- Un avantage
- Un inconvénient
- À la fois un avantage et un inconvénient

4. Répondez aux questions suivantes en fonction de votre choix à la question précédente :

- Si vous avez répondu "Avantage", répondez uniquement à la question sur les avantages.
- Si vous avez répondu "Inconvénient", répondez uniquement à la question sur les inconvénients.
- Si vous avez répondu "À la fois un avantage et un inconvénient", répondez aux deux questions.

4.a. Selon vous, quels sont les répercussions les plus contraignantes de l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Gestion difficile de la classe
- Charge de travail accumulé pour l'enseignant
- Risque de décrochage chez certains élèves
- Évaluation plus complexe et moins équitable
- Manque de ressources adaptées à la diversité des niveaux

4.b. Quels sont, selon vous, les effets les plus bénéfiques de l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Stimulation intellectuelle et échanges enrichissants
- Développement de l'autonomie des élèves
- Valorisation des talents individuels
- Innovation pédagogique et diversité des stratégies d'enseignement
- Elle stimule la motivation en favorisant l'entraide et la diversité des approches

5. De quelle manière l'hétérogénéité cognitive des apprenants se manifeste-t-elle lors des séances de compréhension de l'écrit ? (Deux réponses possibles)

- Différences dans la vitesse de lecture et de compréhension
- Variabilité dans le repérage des informations essentielles du texte
- Difficulté à faire des inférences et à interpréter le sens implicite
- Disparité dans l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise des structures grammaticales
- Difficulté à mobiliser des stratégies de lecture adaptée

6. Selon votre expérience, quel profil d'élève est le plus impacté par l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Les élèves en difficulté (ayant des lacunes en lecture, grammaire ou compréhension)
- Les élèves avancés (qui peuvent s'ennuyer si le rythme est trop lent)
- Les élèves ayant des besoins spécifiques (dyslexie, troubles de l'attention, etc.)
- Les élèves non francophones ou en début d'apprentissage du FLE
- Les élèves introvertis (qui participent peu et ont du mal à s'intégrer dans un groupe hétérogène)

7. Selon vous, Quels outils ou dispositifs vous semblent les plus adaptés pour gérer l'hétérogénéité cognitive des apprenants, lors de la séance de compréhension de l'écrit ? (Deux réponses possibles)

- La traduction humaine
- La traduction automatique.
- Le dictionnaire et le glossaire
- Le résumé automatique
- La synthèse vocale

8. Selon vous, quels sont les principaux obstacles à la mise en place de systèmes d'aide en classe de FLE ? (Deux réponses possibles)

- Manque de formation des enseignants sur les dispositifs d'aide
- Effectifs trop chargés, rendant l'accompagnement individualisé difficile
- Manque de ressources pédagogiques adaptées
- Résistance au changement des enseignants ou des élèves
- Contraintes horaires et surcharge du programme

9. Gérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants en classe ?

- Oui  Non

### Questionnaire sur l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE

Cher(e) collègue,

Dans une classe de Français Langue Étrangère (FLE), les élèves présentent des profils d'apprentissage variés en relation avec leurs capacités cognitives, leurs styles d'apprentissage et leur niveau de langue. Cette diversité, appelée **hétérogénéité cognitive**, influence les dynamiques de classe et les pratiques pédagogiques.

Ce questionnaire vise à mieux comprendre **comment cette hétérogénéité se manifeste en classe, son impact sur les pratiques enseignantes et les stratégies mises en place pour la gérer efficacement.**

Vos réponses, anonymes et confidentielles, contribueront à une réflexion approfondie sur l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins des apprenants.

1. Lors de la présentation des cours en classes de FLE au secondaire, observez-vous une hétérogénéité cognitive chez vos apprenants ?

- Pas du tout
- Peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

2. Dans quelle séance cette hétérogénéité se manifeste-t-elle le plus ? Classez les options suivantes par ordre croissant, de la séance où elle est la plus marquée à celle où elle l'est le moins :

- Compréhension de l'oral
- Compréhension de l'écrit
- Production orale
- Production écrite

3. Considérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants comme un avantage ou un inconvénient dans votre pratique enseignante ?

- Un avantage
- Un inconvénient
- À la fois un avantage et un inconvénient

4. Répondez aux questions suivantes en fonction de votre choix à la question précédente :

- Si vous avez répondu "Avantage", répondez uniquement à la question sur les avantages.
- Si vous avez répondu "Inconvénient", répondez uniquement à la question sur les inconvénients.
- Si vous avez répondu "À la fois un avantage et un inconvénient", répondez aux deux questions.

4.a. Selon vous, quels sont les répercussions les plus contraignantes de l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Gestion difficile de la classe
- Charge de travail accumulé pour l'enseignant
- Risque de décrochage chez certains élèves
- Évaluation plus complexe et moins équitable
- Manque de ressources adaptées à la diversité des niveaux

4.b. Quels sont, selon vous, les effets les plus bénéfiques de l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Stimulation intellectuelle et échanges enrichissants
- Développement de l'autonomie des élèves
- Valorisation des talents individuels
- Innovation pédagogique et diversité des stratégies d'enseignement
- Elle stimule la motivation en favorisant l'entraide et la diversité des approches

5. De quelle manière l'hétérogénéité cognitive des apprenants se manifeste-t-elle lors des séances de compréhension de l'écrit ? (Deux réponses possibles)

- Différences dans la vitesse de lecture et de compréhension
- Variabilité dans le repérage des informations essentielles du texte
- Difficulté à faire des inférences et à interpréter le sens implicite
- Disparité dans l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise des structures grammaticales
- Difficulté à mobiliser des stratégies de lecture adaptée

6. Selon votre expérience, quel profil d'élève est le plus impacté par l'hétérogénéité cognitive ? (Deux réponses possibles)

- Les élèves en difficulté (ayant des lacunes en lecture, grammaire ou compréhension)
- Les élèves avancés (qui peuvent s'ennuyer si le rythme est trop lent)
- Les élèves ayant des besoins spécifiques (dyslexie, troubles de l'attention, etc.)
- Les élèves non francophones ou en début d'apprentissage du FLE
- Les élèves introvertis (qui participent peu et ont du mal à s'intégrer dans un groupe hétérogène)

7. Selon vous, Quels outils ou dispositifs vous semblent les plus adaptés pour gérer l'hétérogénéité cognitive des apprenants, lors de la séance de compréhension de l'écrit ? (Deux réponses possibles)

- La traduction humaine
- La traduction automatique.
- Le dictionnaire et le glossaire
- Le résumé automatique
- La synthèse vocale

8. Selon vous, quels sont les principaux obstacles à la mise en place de systèmes d'aide en classe de FLE ? (Deux réponses possibles)

- Manque de formation des enseignants sur les dispositifs d'aide
- Effectifs trop chargés, rendant l'accompagnement individualisé difficile
- Manque de ressources pédagogiques adaptées
- Résistance au changement des enseignants ou des élèves
- Contraintes horaires et surcharge du programme

9. Gérez-vous l'hétérogénéité cognitive de vos apprenants en classe ?

- Oui
- Non

## Résumé

Ce mémoire traite de l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE au secondaire, en particulier lors de la compréhension de l'écrit, où ce phénomène a un impact considérable sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Face à cette diversité, l'enseignant est confronté à la difficulté de mettre en place un accompagnement pertinent pour tous les profils d'apprenants. C'est ce qui nous a conduits à nous demander comment les systèmes d'aide linguistique et numérique, comme la traduction humaine et automatique, peuvent contribuer à une meilleure gestion de l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE au secondaire. L'hypothèse majeure était que ces outils pourraient aider à gérer l'hétérogénéité cognitive entre les apprenants et à favoriser une meilleure compréhension des textes. La méthode adoptée dans notre travail de recherche combine une analyse théorique du concept d'hétérogénéité cognitive, des modèles de compréhension de l'écrit et des dispositifs d'aide existants, ainsi qu'une expérimentation de leur mise en œuvre pédagogique. Les résultats démontrent que l'intégration des systèmes d'aide, lorsqu'elle suit une démarche pédagogique réfléchie, renforce l'autonomie des apprenants et réduit les écarts lors de la compréhension de l'écrit.

**Les mots clés :** hétérogénéité cognitive, compréhension de l'écrit, systèmes d'aide, FLE, traduction automatique

## Summary

This thesis examines cognitive heterogeneity in secondary-level French as a Foreign Language (FLE) classrooms, particularly in reading comprehension, where this phenomenon exerts a considerable impact on both teaching and learning processes. Confronted with such diversity, teachers face challenges in providing appropriate support to all learner profiles. This led us to inquire how linguistic and digital support systems—such as human and machine translation—can contribute to more effective management of cognitive heterogeneity in secondary FLE settings. Our central hypothesis is that these tools can help bridge cognitive differences among students and foster improved text comprehension. The methodology employed in this study combines a theoretical analysis of the concept of cognitive heterogeneity, established models of reading comprehension, and existing support mechanisms, together with an experimental implementation of these tools in pedagogical practice. The results demonstrate that integrating support systems, when guided by a well-considered pedagogical approach, strengthens learner autonomy and reduces disparities in reading comprehension.

**Keywords:** cognitive heterogeneity, reading comprehension, support systems, FSL, automatic translation

## التلخيص

يتناول هذا البحث التباين المعرفي بين التلاميذ في اقسام اللغة الفرنسية كلغة أجنبية على مستوى التعليم الثانوي، خاصةً عند دراسة النصوص المكتوبة، حيث يؤثر هذا التباين بشكل كبير على عمليتي التدريس والتعلم. وبسبب هذا الاختلاف في قدرات التلاميذ، يواجه المعلم صعوبة في تقديم دعم ملائم لجميع المستويات.

لهذا السبب، تساءلنا كيف يمكن لأنظمة الدعم اللغوي والرقمي مثل الترجمة البشرية والآلية أن تساعد في إدارة هذا التباين المعرفي في اقسام الثانوي. ونفرض أن هذه الأدوات قادرة على سد الفجوات المعرفية بين التلاميذ وتحسين فهمهم للنصوص.

تعتمد منهجيتنا على تحليل نظري لمفهوم التباين المعرفي ونماذج فهم النصوص والنماذج المتاحة للدعم، إضافةً إلى تجربة تطبيقية لهذه الأدوات في اقسام اللغة الفرنسية كلغة أجنبية على مستوى التعليم الثانوي.

ووجدنا أن إدخال هذه الأنظمة بشكل مدروس يساعد التلاميذ على أن يصبحوا أكثر اعتماداً على أنفسهم ويقلل الفروقات في مستوى فهمهم للنصوص

**الكلمات المفتاحية:** التباين المعرفي، فهم النصوص المكتوبة، أنظمة الدعم، الفرنسية كلغة ثانية، الترجمة الآلية