LOUGKA - KALAM Reçu le: 05/07 / 2026 Accepté le: 15/09 / 2026 Publié le: 26/11 / 2026

La différenciation pédagogique : une exigence éthique ou un choix méthodologique pour les enseignants de français du cycle moyen en Algérie ?

✍FODIL Imane
fodilimane88@gmail.com
Université Oran 2 Mohamed Ben Ahmed / Algérie

✍SIMOU Warda
simou.warda@univ-oran2.dz
Université Oran 2 Mohamed Ben Ahmed / Algérie

ABSTRACT:

La présente étude s'intéresse à la pédagogie différenciée et les conditions de sa mise en œuvre en contexte algérien dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité cognitive des apprenants. Elle a pour objectif d'examiner le degré d'intégration actuelle de cette pédagogie dans les pratiques quotidiennes des enseignants de français au cycle moyen et de vérifier les facteurs qui motivent ces derniers à adopter cette approche. A cet effet, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des enseignants pour tenter de situer ces pratiques différenciées entre intentions éthiques et orientations méthodologiques. Les résultats de notre travail de recherche soulèvent le besoin d'un cadre institutionnel de référence incluant des programmes de formation pour initier et accompagner les enseignants vers une bonne maitrise des stratégies de différenciation pédagogique.

MOTS CLÉS : pédagogie différenciée, hétérogénéité cognitive, pratiques enseignantes, intentions éthiques, agir professionnel.

لغة – كلام الاستلام: 2026/07/05 القبول: 2026/09/15 النشر: 2026/11/26

التمايز البيداغوجي: ضرورة أخلاقية أم خيار منهجي لمدرسي اللغة الفرنسية في الطور المتوسط بالجزائر؟

✍ فضيل إيمان
جامعة محمد بن أحمد- وهران 2 – الجزائر
fodilimane88@gmail.com

✍ سيمو وردة
جامعة محمد بن أحمد- وهران 2 – الجزائر
simou.warda@univ-oran2.dz

ملخص البحث

الدراسة البيداغوجيا الفارقِيّة وشروط تطبيقها في السياق الجزائري، وذلك في إطار تسيير التباين المعرفي لدى المتعلمين. وتهدف الدراسة إلى فحص مدى دمج هذه البيداغوجيا حاليًا في الممارسات اليومية لأساتذة اللغة الفرنسية في الطور المتوسط، والتحقق من العوامل التي تحفزهم على تبني هذا المقاربَة. وتحقيقًا لهذه الغاية، أجرَينا دراسة استقصائية عبر استبيان وُجِّه للمدرسين، محاولين من خلاله رصد هذه الممارسات الفارقِيّة وتحديد موقعها بين الغايات الأخلاقية والتوجيهات المنهجية. وتُبرز نتائج هذا العمل البحثي الحاجة الملحة إلى إطار مرجعي مؤسساتي يشمل برامج تدريبية لتهيئة الأساتذة ومرافقتهم نحو تملُّكٍ سليم لإستراتيجيات التفريق البيداغوجي.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجيا الفارقِيّة، التباين المعرفي، الممارسات التدريسية، الغايات الأخلاقية، الممارسة المهنية.

1. Introduction :

La différenciation pédagogique se présente comme une solution permettant de faire face à l'hétérogénéité cognitive qui caractérise les classes, réunissant des apprenants ayant des profils cognitifs et des rythmes d'apprentissage différents. Sa pratique effective consiste à adapter l'enseignement aux besoins de chaque élève afin de favoriser sa réussite (Commission Nationale des programmes, 2009)

Les recherches en didactique s'accordent sur l'importance de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées (Perrenoud, Pédagogie différenciée,des intentions à l'action, 1997), (PRZESMYCKI, 2000) Toutefois la réalité des classes décrites dans les travaux de recherche algériens, notamment en classe de français révèle un écart entre ce principe de différenciation et sa mise en pratique effective. Daho souligne que les enseignants algériens adoptent une approche d'enseignement uniforme, applicable à l'ensemble des apprenants. Selon le même auteur, ces pratiques pourraient être liées à une méconnaissance des démarches de la différenciation ou à la conception inadaptée de son fonctionnement (Daho, 2021). Maamar Ahmadi, à la suite de son enquête par questionnaire réalisée auprès des enseignants du secondaire, démontre que l'application de la pédagogie différenciée reste difficile dans les conditions réelles de la classe. Le nombre excessif d'apprenants, le manque de temps et les contraintes du programme officiel constituent des obstacles de base entravant sa mise en place (Maamar Ahmadi, 2022). De leur côté, (Alouane & Belkacem , 2022), grâce à leur expérimentation menée auprès des jeunes lycéens de première année ont pu observer un effet d'amélioration de performances en matière de compréhension de l'écrit provoqué par des pratiques différenciées. Les différents styles d'apprentissage ont eux aussi fait l'objet d'une étude, effectuée par Siafa et Benslimane, qui a dévoilé l'urgence d'une adaptation pédagogique pour optimiser le degré d'implication des apprenants de deuxième année secondaire dans les différentes activités pédagogiques et ce en fournissant aux enseignants des ressources appropriées à exploiter dans leurs pratiques quotidiennes. (Siafa & Benslimane, 2023)

En outre, les travaux menés sur les thèmes « différenciation » et « hétérogénéité » abordent les deux notions de manière à faire apparaitre l'aspect complémentaire et la relation étroite entre ces deux concepts (Maamar Ahmadi, 2022) et les expérimentations réalisées cherchent à mettre en évidence le rôle des pratiques différenciées en classe dans la résolution du problème d'hétérogénéité cognitive (Aberkane, 2023)

Dans la continuité de ces recherches, la présente contribution vise à explorer l'inscription des pratiques d'enseignement des enseignants du cycle moyen dans la différenciation pédagogique et les facteurs qui les motivent à différencier leur enseignement. A cet effet, nous posons les questions suivantes : comment les enseignants de français du cycle moyen conçoivent-ils la différenciation pédagogique et de quelle manière la mettent-ils en œuvre dans leurs pratiques de classe ?

Pour répondre à ces interrogations, nous supposons que les initiatives des enseignants en matière de différenciation pédagogique relèveraient de deux types de perspectives d'action. La première part du principe que le choix de différencier émanerait de la responsabilité de l'enseignant quant au développement et à la réussite de ses apprenants. Selon Prairat, les représentations des enseignants relatives à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves repose sur des considérations éthiques (agir éthique) (Capitanescu Benetti, D'addona, & Dechamboux, 2021). En ce sens, les enseignants, confrontés à ce problème, sans disposer de formation spécifique, se trouvent dans ce que Prairat désigne comme des dilemmes éthiques, des situations problématiques pour lesquelles il n'existe pas de critère décisif permettant de procéder de manière éclairée

La seconde hypothèse stipule que les enseignants différencient leurs pratiques en application d'un agir professionnel. Ils sont formés à cette approche, à la prise de décision, à l'analyse

d'informations pertinentes et à la justification des choix effectués, dans le cadre de l'exercice du jugement professionnel. (Lafortune & Allal, 2008) (Capitanescu Benetti, D'addona, & Dechamboux, 2021)

De ce point de vue, notre objectif consiste à approcher les visées et les pratiques enseignantes et de vérifier si leurs perspectives de différenciation partent de décisions fondées ou douteuses.

Pour ce faire, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire comme outil de collecte de données visant à recueillir les opinions de ces enseignants sur cette approche ainsi que les intentions qui les orientent vers sa mise œuvre dans leurs classes respectives.

Pour mieux cerner notre objet d'étude, notre réflexion s'ouvre sur l'hétérogénéité cognitive et se poursuit avec la pédagogie différenciée, en mettant l'accent sur ses fondements, ses principes et les stratégies favorisant sa mise en œuvre. Nous nous intéressons ensuite au cadre institutionnel algérien afin de mettre en évidence les orientations didactiques qui encadrent les pratiques différenciées. La partie pratique est consacrée à la présentation du contexte de l'étude, suivie de l'analyse des résultats de l'enquête menée auprès des enseignants.

2. L'hétérogénéité cognitive en classe de F.L.E. :

2.1 Définition et traits de diversité chez les apprenants :

La notion d'hétérogénéité constitue une caractéristique inhérente à la composition de la classe. Cette dernière a toujours été le lieu de rencontre et de cohabitation d'apprenants qui sont l'exemple de la diversité naturelle humaine dans la grande société. Une classe hétérogène, selon (Schertenleib , 2014), regroupe des apprenants qui se distinguent les uns des autres selon des caractéristiques individuelles et biologiques liées à l'âge, au sexe, aux dimensions physiques et cognitives. Aussi, selon des critères relatifs aux compétences, au parcours scolaire. A cela, s'ajoutent les dimensions sociale, socioéconomique, nationale, culturelle, linguistique et ethnique, ainsi que les traits personnels touchant à la religion et aux aspects psychoaffectifs (David & Leconte, 2022)

Cependant, en milieu scolaire, les enseignants se heurtent particulièrement à une composante spécifique de l'hétérogénéité qu'on appelle « l'hétérogénéité cognitive » (Maamar Ahmadi, 2022). Cette dernière est comprise selon les postulats de Robert Burns comme une diversité dans les profils d'apprenants. Elle se manifeste par des différences sur le plan des rythmes d'apprentissage, des modes de traitement de l'information, des intérêts et des motivations propres à chaque apprenant.

Aussi, le modèle VARK élaboré par Neil Fleming (1987) qui peut aider les enseignants à distinguer entre leurs apprenants en observant leurs modes de traitement d'information. L'auteur énumère quatre styles d'apprentissages : visuel, auditif, lecture-écriture et kinesthésique[1].

Ces classements de profils représentent une-aide pour les enseignants dans la mesure où ces indications peuvent orienter les enseignants dans leur choix de méthode d'enseignement ou celui des outils pédagogiques qu'ils exploitent en classe. Encore faut-il penser à choisir la méthode qui puisse satisfaire les besoins et les intérêts de l'ensemble des apprenants de la classe en prenant en considération le caractère hétérogène de ceux-ci,

A ce stade, nous ne pouvons qu'admettre la délicatesse et la difficulté pour l'enseignant à faire apprendre tous les apprenants les mêmes savoirs avec la ou les méthodes, le ou les outils qui conviennent, autrement dit réussir à conserver l'unité de la classe tout en intégrant les caractéristiques individuelles de chaque apprenant.

[1] L'auteur Maamar Ahmadi s'appuie sur les travaux de Burns 1971 et Neil Fleming1987 pour décrire la diversité cognitive des apprenants.

2.2 Réponses pédagogiques à la question de l'hétérogénéité cognitive :

Pour diluer la difficulté d'adaptation de l'enseignement à la diversité des profils d'apprenants, plusieurs démarches pédagogiques ont été proposées dans le contexte de la recherche scientifique. Elles encouragent l'autonomie de l'apprenant, son implication effective dans la situation d'enseignement/apprentissage et insistent sur le principe de la centration sur l'apprenant.

(Maamar Ahmadi, 2022) évoque les stratégies de la gestion de l'hétérogénéité cognitive en classe de FLE Il cite la pédagogie des groupes, la classe inversée et la pédagogie différenciée.

La pédagogie des groupes qui regroupe les apprenants en petits groupes afin de favoriser ainsi l'échange et la coopération entre eux (Bachelard,2006). Not (2005) met en avant l'aspect pragmatique de cette pédagogie, expliquant que les apprenants les plus avancés développent leur sens des responsabilités en aidant leurs camarades. Leurs explications, souvent simples, facilitent l'apprentissage de ceux qui rencontrent davantage de difficultés. (Maamar Ahmadi, 2022)

Cependant, faire travailler les apprenants en groupes implique en revanche quelques soucis, à savoir l'économie de l'effort (partager de responsabilités signifie moins d'effort individuel fourni), la difficulté à former des groupes hétérogènes (préférences aux affinités), présence d'inconvénients organisationnels (bruit, facteur temps, regroupement des tables, débats hors sujet…)

Quant à la pédagogie de la classe inversée, elle désigne une pratique pédagogique qui renverse le fonctionnement de la classe traditionnelle. Les contenus du cours sont découverts à la maison, tandis que les activités et les exercices se font à l'école. Aussi, le recours aux TICE (vidéos, logiciels interactifs etc…) devient primordial pour accompagner les apprenants dans leurs apprentissages (Connac, 2023)

Cette pédagogie permet de mettre l'apprenant en situation d'autonomie (l'enseignant a un rôle d'accompagnateur) et de responsabilité (obligation d'étudier à la maison) tout en respectant le rythme de chacun (possibilité de manipuler la vitesse de la vidéo, de la visionner plusieurs fois) (Maamar Ahmadi, 2022)

Par ailleurs, La pédagogie différenciée : présentée par Raymond (2016) (Romero-Pinazo, 2016) comme une démarche de diversification de moyens d'enseignement et d'apprentissage permettant d'offrir à des apprenants de profils distincts la possibilité d'emprunter des cheminements différents pour atteindre des objectifs plus au moins communs.

La pédagogie différenciée constitue le concept central de notre étude étant donné que nous estimons qu'il demeure l'issue inévitable de chaque enseignant soucieux des difficultés d'apprentissage et conscient des diversités individuelles présentes en classe de FLE. Dans cette optique nous y consacrons la partie qui suit pour développer plus en détail les caractéristiques de cette pédagogie.

3. La différenciation pédagogique : fondements et principes :

3.1.Les stratégies de différentiation pédagogique :

Face au phénomène d'hétérogénéité de la classe, qui se veut aussi naturel que contraignant pour les enseignants de FLE, en particulier ceux du cycle moyen, la responsabilité de ces derniers les oblige à déployer des démarches complexes pour prendre en charge et gérer ces différences afin de faire réussir leurs apprenants

Pour définir la pédagogie différenciée, il est important de souligner que cette dernière ne désigne pas une pédagogie à part entière parmi d'autres, d'ailleurs, elle englobe bien cette dimension de multiplication de pratiques pédagogiques proposant des situations profitables pour chaque apprenant au sein d'une classe. Dans ce sens, Meirieu explique que :

> Différencier …c'est être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir… c'est pourquoi, il ne faut pas parler de la pédagogie différenciée comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique… (MEIRIEU, 1987, p. 29)

Par ailleurs, Louis Legrand, inspecteur de l'éducation nationale française étant parmi les auteurs qui ont conceptualisé et diffusé la notion de la pédagogie différenciée avec la publication de plusieurs ouvrages à ce sujet [2]. Il a toujours insisté dans ses écrits sur la nécessité de considérer les besoins spécifiques des apprenants et à réfléchir profondément sur le rôle de l'enseignant. Ce dernier devient un guide pour l'apprenant en impliquant activement ce dernier dans des tâches adaptées grâce à des situations d'apprentissage enrichissantes.

Pour (MEIRIEU, 1987), différencier consiste à proposer un cadre d'apprentissage souple avec des activités suffisamment diversifiées tout en s'attachant à répondre à un objectif d'apprentissage commun, c'est donc apprendre le même contenu par le biais de différentes situations d'apprentissage. A cette fin, l'enseignant peut emprunter deux voies de différenciation pédagogique :

La différenciation successive consiste à varier les méthodes de travail au cours d'une même séance (travail collectif, en groupes, puis mise en commun), tout en visant les mêmes objectifs d'apprentissage pour tous les élèves.

À l'inverse, la différenciation simultanée propose, au même moment, des activités adaptées aux besoins de chaque élève. Elle s'appuie souvent sur un plan de travail inspiré de la pédagogie de Freinet, qui favorise l'autonomie. Sa mise en œuvre nécessite une évaluation diagnostique afin d'identifier les besoins des élèves et de préparer des activités et des ressources adaptées.

(Gaudreau, 2017) propose des suggestions de stratégies exploitables en classe de FLE par les enseignants qui peuvent se résumer en plusieurs pistes d'intervention : proposer de l'étayage (reformulation, répétition des consignes, illustration), du soutien (l'aide aux devoirs, tutorat), des formes variées de regroupement (individuel, équipes de quatre), des espaces et des temps variés pour la réalisation des taches.

3.2.La différenciation pédagogique entre méthodologie et posture éthique :

Durant les interactions didactiques, le caractère hétérogène des classes de FLE oriente automatiquement les enseignants du moyen vers l'adaptation et le renouvellement de leurs démarches pédagogique. Ces dernières peuvent témoigner de deux dimensions inhérentes à la pratique de la différenciation pédagogique : :

- **Une posture éthique :**

Nous évoquons ici une différenciation qui part d'une intention éthique, celle qui émane du côté social, moral et philosophique du métier d'enseignant, cette forme de flexibilité pédagogique a toujours existé et vise à se préoccuper de la réussite de chacun des apprenants, du souci d'équité et d'égalité des chances. Selon Philippe Perrenoud (Battut, Bensimhon, & Cantillon , 2020)cette pédagogie est avant tout un état d'esprit, une préoccupation. L'auteur la qualifie de « différenciation involontaire » selon laquelle « spontanément, intuitivement, le maitre s'intéresse aux élèves qui ont le plus besoin de lui, même s'ils ne l'appellent pas » (Perrenoud, 2016, p. 27).

Toutefois, l'auteur met en garde contre cette forme de différenciation qu'il considère « sauvage » puisqu'elle n'obéit à aucune règle méthodologique conventionnelle. Cela dit que chaque enseignant différencie ses pratiques selon ses impressions, ses convictions et ses priorités.

[2] Parmi ces écrits « la pédagogie différenciée (PUF,1979) » et « différencier la pédagogie (PUF, 1995)

Toutefois, malgré les bonnes intentions qui la sous-tendent, cette forme de différenciation demeure dérisoire au regard de l'ampleur des difficultés à traiter et prône les intentions au détriment de l'action.

- **Un choix méthodologique :**

« La pédagogie différenciée ...se doit de réclamer une mise en action, une volonté que cette préoccupation éthique n'en reste pas aux principes, mais se montre efficace au travers d'actions concrètes qui rendent possibles les intentions éthiques » (Battut, Bensimhon, & Cantillon , 2020, p. 11)

Dans cette optique, les enseignants méthodiques dans leurs approches différentielles respectent les principes de différenciation et planifient en amant leurs pratiques pédagogiques. L'évaluation diagnostique leur permet de lister les difficultés qu'ils tenteront de faire disparaitre grâce à une pluralité de démarches et d'outils à exploiter lors des activités pédagogiques. Ainsi, leurs choix sont justifiés et sont directement liés aux difficultés observées.

3.3. La pédagogie différenciée dans les textes officiels algériens :

Dans les textes officiels algériens, la pédagogie différenciée est préconisée de manière « très timide » et peu prononcée, elle est citée comme l'un des vecteurs (avec l'intégration, la coordination et l'évaluation formative) de la mise en œuvre de l'approche par compétence qui donne priorité à l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage (Commission Nationale des programmes, 2009). Aussi, les enseignants sont appelés à exploiter les stratégies de différenciation sans les nommer comme telles :

> L'institution scolaire s'organise alors pour offrir un cadre de travail adéquat, susceptible de prendre en compte les besoins en formation de l'élève. L'organisation de la classe en petites unités ou groupes, la progression dans les apprentissages, le déroulement des activités au sein de chaque groupe ou au niveau de la « classe » sont dictés par les seuls besoins des processus de formation engagés (Commission Nationale des programmes, 2009, p. 9)

Néanmoins, le 20 juillet2025, les prémisses d'institutionnalisation de la pédagogie différenciée en Algérie dans les écoles se concrétisent avec la diffusion du Circulaire précisant le cadre du travail pour la rentrée scolaire 2025 /2026[3]. Ce document, adressé à l'ensemble des directeurs d'éducation au niveau des wilayas, trace un plan d'action en vue de garantir l'égalité des chances de réussite pour les apprenants algérien. Dans la cinquième partie traitant des ressources humaines et formation, il est clairement prescrit qu'il faut former les enseignants des trois paliers à la pédagogie différenciée [4] obligeant ainsi les inspecteurs d'éducation à programmer des formations à ce sujet au profit des enseignants notamment ceux de la langue française au moyen.

4. Perceptions et attitudes des enseignants algériens du FLE au cycle moyen en matière de différenciation pédagogique (partie expérimentale) :

4.1.Cadre méthodologique :

Dans le but d'éclairer la question centrale de notre étude, celle de vérifier où se situent les pratiques différenciées des enseignants du moyen en Algérie par rapport aux deux dimensions (éthique ou méthodologique), nous avons procédé à l'investigation par questionnaire diffusée sur Google Forms (lien du questionnaire) Cette enquête s'est étalée sur une période de deux mois (mars et avril). Nous avons reçu les réponses données par Vingt-neuf enseignants de langue française au

[3] Voir annexe 01.
[4] Circulaire du 20.07.2025. p.11

moyen, exerçant dans plusieurs wilayas du pays (Alger, Oran, Mostaganem, Mascara, Relizane, Tipaza, Béchar, Naama, Chlef, Blida, Tamenrasset, Tougourt, Jijel, Souk-Ahras, Sidi Belabbes,)

Ces enseignants présentent des profils de formation différents. 21 d'entre eux ont suivi une formation universitaire, tandis que 8 sont diplômés d'écoles normales supérieures. Leurs expériences de terrain sont très variées : 17 enseignants comptent moins de dix ans d'expérience, 8 ont entre 10 et 20 ans d'expérience, et 4 exercent depuis plus de 20 ans.

Nous leur avons soumis un questionnaire comprenant treize questions (six questions ouvertes et sept questions à choix multiples), les trois premières questions portent sur le profil des répondants (parcours universitaire, expérience et lieu d'exercice actuel) et les dix questions restantes s'articulent autour des axes suivants :

- Constats et perceptions des enseignants autour de l'hétérogénéité des classes.
- Représentations et connaissances des enseignants sur la pédagogie différenciée.
- Pratiques différenciées mises en place déclarées par les enseignants.
- Motivation de différenciation : posture éthique ou choix méthodologique.

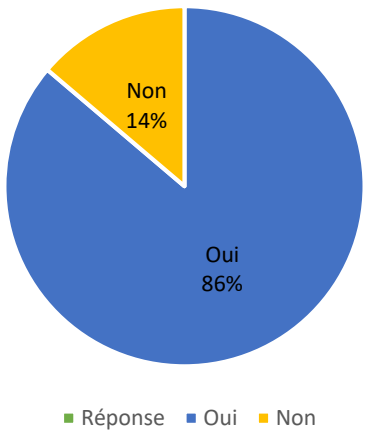
L'analyse qui suit a pour objectif de définir les représentations et recueillir les connaissances des enseignants autour du concept de différentiation pédagogique, de dévoiler les conditions et les motivations de mise en œuvre des principes de cette pédagogie.

4.2.Analyse des résultats :

Après avoir exposé notre méthodologie, nos objectifs de recherche et notre protocole, nous entamons à présent l'analyse des résultats obtenus.

- **Un constat partagé sur l'hétérogénéité cognitive dans les classes**

Figure n°1 : Hétérogénéité cognitive en classe de F.L.E.



Avant d'interroger les enseignants sur leurs pratiques différenciées, il nous a semblé pertinent de vérifier s'ils étaient confrontés, dans leur expérience quotidienne, au phénomène de l'hétérogénéité cognitive.

D'après les résultats, 25 enseignants sur 29 considèrent que leurs classes sont hétérogènes sur le plan cognitif et 4 enseignants seulement pensent le contraire. Ces résultats semblent favorables pour notre étude dans la mesure où ce phénomène d'hétérogénéité justifie le recours des enseignants à une pédagogie différenciée.

- **Les traits d'hétérogénéité cognitive chez les apprenants.**

Le choix d'une question ouverte visait à recueillir les observations des enseignants concernant les différences qu'ils constatent réellement dans leur pratique de classe

Tableau n°1 : les traits d'hétérogénéité observées en classe

Thème identifié	**Nombre de répondants l'évoquant**	**Pourcentage des répondants**
Différences de rythme d'apprentissage (rapide/lent)	**14**	**48,3%**
Différences de capacité de mémorisation	**12**	**41,4%**
Différences de niveau de compréhension	**9**	**31,0%**
Styles d'apprentissage (visuel/auditif/kinesthésique)	**7**	**24,1%**
Influence du milieu socioculturel et familial / langue maternelle	**3**	**10,3%**
Différences de motivation/intérêt pour la langue	**1**	**3,4%**
Réponses non exploitables ou trop générales	**5**	**17,2%**

Les résultats révèlent que le rythme d'apprentissage constitue l'un des principaux critères de différenciation évoqués par les enseignants interrogés, 14 enseignants, soit 48.3%, soulignent la différence entre les apprenants qui comprennent et assimilent rapidement les notions et ceux qui ont besoin de plus de temps, de répétitions ou d'accompagnement de la part de leurs enseignants. En seconde position, avec un pourcentage de 41.4%, la mémorisation représente un trait mettant en opposition des apprenants capables de mémoriser facilement le lexique et les structures avec d'autres qui les oublient rapidement. Puis, 09 enseignants (soit 31%) ont remarqué une différence au niveau de la compréhension des consignes et des textes. Par ailleurs, 7 enseignants (soit 24.1%) ont identifié une différence au niveau des styles d'apprentissage. Ces résultats démontrent l'attention particulière que ces informateurs accordent à l' hétérogénéité cognitive dans leurs classes tandis que 09 autres (10.3%) soulève plutôt l'aspect socioculturel de cette hétérogénéité et citent des écarts produits par des facteurs extérieurs à la classe (environnement familial, exposition à la langue française, impact de la langue maternelle).Enfin, un seul enseignant (soit 3.4%) a évoqué une différence de motivation et d'intérêt à l'apprentissage de la langue.

Nous n'avons pas classé les réponses de cinq enseignants avec ceux citées dans le commentaire car elles sont trop générales et n'indiquaient pas précisément une différence d'apprentissage particulière.[5]

[5] Réponses des enseignants n° 9,11,12,13et 27.

- **Ce que les enseignants savent sur la pédagogie différenciée.**

Tableau n°2 : Définitions de la pédagogie différenciée

Thème identifié	Nombre de répondants l'évoquant	Pourcentage des répondants
Adaptation des méthodes/supports/activités aux besoins, niveaux et rythmes	22	75,9%
Objectif de réussite/progression de tous les élèves	11	37,9%
Variation/diversification des approches pédagogiques	9	31,0%
Référence à l'équité ou à l'égalité des chances	1	3,4%
Définition vague ou peu développée	2	6,9%

Dans le but d'asseoir les données inhérentes aux pratiques différenciées des enseignants interrogés sur des représentations relatives à leurs connaissances théoriques sur le sujet, cette question a été posée afin de mesurer le degré de connaissance théorique des enseignants.

Les réponses obtenues montrent une connaissance satisfaisante du concept. La grande majorité des définitions proposées (75.9%) correspondent à la définition retenue dans le cadre théorique de notre recherche et font référence à l'adaptation des supports, des méthodes et des activités aux besoins, aux rythmes et aux niveaux des apprenants. S'ensuivent 11 réponses (soit 37.9%) dans lesquelles, les répondants relient cette question d'adaptation à l'idée d'un objectif commun de réussite pour tous les apprenants, alors que dans 9 définitions (31%) il est question de varier les approches pédagogiques. Par ailleurs, une réponse (3.4%) relie la différenciation à une garantie de l'égalité des chances en classe de F.L.E. Enfin, deux définitions (6.9%) sont très vagues et non concluantes.[6]

Tableau n°3 : Formation à la pédagogie différenciée

- **Eventuelles formations reçues au sujet de la pédagogie différenciée.**

Réponse	**Effectif**	**Pourcentage**
Oui, en formation initiale	**6**	**20,7%**
Oui, en formation initiale, Oui, en formation continue	**5**	**17,2%**
Non, aucune formation reçue	**11**	**37,9%**
Oui, en formation continue	**7**	**24,1%**
Total	**29**	

[6] Réponse n°21 et 14

La majorité des enseignants interrogés (18 au total) affirment avoir été formée à la pédagogie différenciée soit en formation initiale pour 6enseignants, soit en formation continue concernant 7enseignants ou encore en formation initiale et continue pour 5enseignants. En revanche, 11 répondants disent n'avoir reçu aucune formation sur ce sujet.

Ces résultats reflètent bien la différence des parcours universitaires des enseignants étant donné qu'une formation en licence de langue française à l'université n'offre pas la même formation que celle assurée par les écoles normales, ces dernières étant des établissements qui préparent les étudiants au métier d'enseignant grâce à des modules professionnalisants et des stages pratiques tandis que pour les licenciés, seuls des modules disciplinaires sont assurés.

En termes de formation continue, les thématiques des journées de formation sont sélectionnées et préparées par les inspecteurs de matière ce qui explique que certains enseignants disent avoir bénéficié de formation portant sur ce thème alors que d'autres non.

Il est important de souligner que les enseignants qui ont déclaré ne pas avoir été formés à cette pédagogie ont quand même proposé des définitions très significatives de ce concept. Nous pouvons en déduire que pour eux, différencier ne constitue pas une intervention isolée du travail de facilitation et d'adaptation que ferait l'enseignant pour faire réussir ses apprenants.

- **Cadre institutionnel soutenant les pratiques différenciées.**

Tableau n°4 : Directives ministérielles reçues

Réponse	**Effectif**	**Pourcentage**
Oui	**15**	**51,7%**
Non	**14**	**48,3%**
Total	**29**	

Le tableau n°4 indique clairement que les enseignants se partagent presque à égalité entre ceux qui ont reçu des directives ministérielles préconisant l'adoption de la pédagogie différenciée (15 enseignants) et ceux qui n'en ont reçu aucune (14 enseignants). Ce résultat flou qui entoure les prescriptions institutionnelles émanant d'un même système éducatif suggère un problème d'inégalité concernant la communication des directives relatives à la pédagogie différenciée.

Tableau n°5 : Fréquences de pratique de la différenciation pédagogique.

- **Fréquences des pratiques différenciées en classe.**

Réponse	**Effectif**	**Pourcentage**
Toujours	**6**	**20,7%**
Souvent	**16**	**55,2%**
Rarement	**7**	**24,1%**
Total	**29**	

Les résultats répertoriés dans le tableau n°5révèlent la mise en œuvre de la pédagogie différenciée par les enseignants de FLE au moyen : 16 d'entre eux déclarent la pratiquer « souvent », 06 « toujours » et seulement 07 enseignants « rarement ». Aucun enseignant n'a répondu « jamais ». Ce qui témoigne des efforts d'adaptation fournis par les enseignants qui optent, à fréquences variées, pour des modalités de différentiation différentes et ce, malgré le déficit de formation et de directives qui ressort de l'analyse des deux questions précédentes.

- **Les stratégies de différenciation adoptées par les enseignants**

Tableau n°6 : Modalités de différenciation mises en œuvre.

Réponse	**Effectif**	**Pourcentage**
Proposer des contenus (supports/activités/projets) de différents niveaux	**16**	**55,2%**
Proposer des activités permettant d'apprendre de différentes manières	**18**	**62,1%**
Proposer des évaluations testant plusieurs niveaux	**14**	**48,3%**
Organiser la classe (binômes/groupes/individuel)	**16**	**55,2%**
Autre (QCM pour évaluer la compréhension)	**1**	**3,4%**

Ce tableau n°6 indique que les enseignants de FLE au moyen combinent généralement plusieurs modalités de différenciation (proposer des contenus, des activités, des évaluations, type d'organisation du travail différents et variés). Ces résultats montrent que ces dernières se positionnent presque au même niveau en termes d'exploitation en classe de FLE.

L'analyse des réponses révèle que les enseignants sont conscients de la nécessité de la prise en considération des styles et des rythmes d'apprentissage distincts qu'ils observent au sein de leurs classes et alternent entre le travail individuel, en binômes ou en groupe afin d'offrir à leurs apprenants des situations de travail qui optimisent leur apprentissage. L'évaluation, elle aussi, n'échappe pas à la différenciation à travers la proposition de consignes variées testant différents niveaux de compréhension.

- **Typologie de différenciation pédagogique adoptée :**

Tableau n°7 : Type de différenciation mis en place. !

Réponse	**Effectif**	**Pourcentage**
Différenciation simultanée	**14**	**50,0%**
Différenciation successive	**14**	**50,0%**
Total	**28**	

Le tableau n°7 indique un équilibre entre les deux formes de différenciation que les enseignants mettent en œuvre pour gérer l'hétérogénéité cognitive de leurs apprenants.

Les réponses se répartissent de manière égale entre la différenciation simultanée qui consiste à faire travailler les apprenants sur des taches différentes adaptées à leurs besoins au même moment

et la différenciation successive qui propose d'alterner entre le travail collectif et en groupe pour aboutir à une mise en commun.

Le choix porté sur une forme de différenciation donnée montre que ces enseignants se sont habitués à travailler avec des dispositifs qu'ils jugent profitables pour leurs apprenants et qu'ils planifient de manière réfléchie leurs démarches de différenciation Contrairement à un enseignant qui n'a pas donné de réponse, ce qui laisse suggérer que ses pratiques différenciées seraient improvisées.

- **Obstacles entravant les pratiques de différenciation pédagogiques.**

Tableau n°8 : Difficultés rencontrées.

Thème identifié	**Nombre de répondants l'évoquant**	**Pourcentage des répondants**
Effectifs élevés / surcharge des classes	**17**	**58,6%**
Manque de temps (préparation et/ou séance)	**14**	**48,3%**
Manque de moyens et de ressources pédagogiques	**9**	**31,0%**
Hétérogénéité trop importante des niveaux	**6**	**20,7%**
Démotivation/désintérêt et discipline des élèves	**5**	**17,2%**
Lourdeur et densité des programmes officiels	**4**	**13,8%**
Difficulté du suivi individualisé	**3**	**10,3%**
Gestion de classe (organisation/discipline)	**3**	**10,3%**
Manque de formation des enseignants	**1**	**3,4%**
Niveau de base insuffisant (acquis du primaire)	**1**	**3,4%**

La lecture du tableau n°8 laisse apparaitre les nombreuses difficultés et contraintes structurelles auxquelles se heurte l'enseignant lors de la mise en pratique de dispositifs de différenciation pédagogique :

Au premier plan, s'affiche la difficulté liée à l'effectif élevé des classes qui a été citée par 17 enseignants sur 29. Il est clair que le nombre d'apprenants par classe affecte grandement la mise en place de la différenciation engendrant des problèmes de gestion de classe. Ensuite, le manque de temps représente un obstacle majeur pour 14 enseignants qui veulent donner plus de temps aux élèves en difficulté ou ayant un rythme de travail très lent. Puis le manque de moyens et de ressources pédagogiques a été cité par 9enseignants comme le critère qui limite les situations d'adaptation de contenus ou de supports aux besoins des apprenants. A cela s'ajoutent la densité des programmes et l'hétérogénéité trop importante des niveaux qui laissent peu de chance au suivi individualisé et affectent la motivation des apprenants.

- **Motivation de différenciation d'ordre éthique ou méthodologique.**

Tableau n°9 : Motivation des pratiques différenciées.

Réponse	**Effectif**	**Pourcentage**
Implication éthique de l'enseignant	**19**	**65,5%**
Choix méthodologique professionnel	**10**	**34,5%**
Total	**29**	

Le tableau n°9 indique les réponses données à la question centrale de notre recherche visant à savoir la motivation que les enseignants attribuent à leurs pratiques différenciées, ces résultats indiquent une différenciation davantage motivée par l'éthique que par la méthode.

D'une part, 19 enseignants sur 29 ,soit plus des deux tiers , déclarent que leurs pratiques différenciées reposent sur une implication d'ordre éthique, leurs interventions auprès des apprenants en difficultés trouvent leurs origines dans la volonté de faire réussir chacun de leurs apprenants .ce résultat se confirme au regard des données précédentes lorsque nous observons que ces enseignants ont donné des réponses significatives relative à la notion et aux modalités de différenciation .Aussi, le fait que leur pratique de différenciation soit régulière , que plus d'un tiers n'ait pas reçu une formation en pédagogie différenciée alors qu'ils expliquent leurs initiatives d'adaptation en avançant leurs posture éthique et leur responsabilité envers leurs apprenants.

D'autre part, 10 enseignants seulement soit un peu plus d'un tiers rattachent leurs pratiques différenciées à l'application d'un cadre méthodologique appris en formation. Ces enseignants déclarent ainsi que leurs efforts d'adaptation constitue un choix méthodologique relevant d'une formation professionnelle reçue à cet effet.

Cependant, pour ces enseignants, un choix méthodologique consciemment assumé n'occulterait jamais une intuition pédagogique bienveillante envers leurs apprenants, au contraire, étant formés, la motivation éthique chez eux est doublée d'une dimension méthodologique.

4.3.Discussion des résultats :

L'enquête par questionnaire a été réalisée dans le but de vérifier les motivations des enseignants de FLE du cycle moyen qu'ils attribuent à leurs pratiques différenciées au quotidien dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité cognitive de leurs apprenants. Les questions ont été posées de manière à justifier indirectement ces intentions afin de vérifier si leurs pratiques émanent d'une responsabilité éthique ou d'un agir professionnel lié à une formation reçue à cet effet.

L'analyse des résultats nous a permis d'avoir des éléments de réponses significatifs à la question centrale de notre recherche :

D'abord, les résultats des questions qui interrogent sur l'aspect d'hétérogénéité cognitive et des diversités observées en classe, ont montré que les enseignants interrogés pratiquent la pédagogie différenciée, non pas par effet de mode pédagogique, mais parce qu'ils veulent répondre aux exigences hétérogènes de leurs classes**.** Les descriptions précises proposées des traits d'hétérogénéités (s'approchent de ceux stipulés par Burns 1976) qui caractérisent leurs apprenants témoignent d'une attention particulière et leur conscience parfaite des besoins, des attentes et des profils distincts de leurs apprenants.

Ensuite, à travers les réponses proposées au sujet du concept de la différenciation pédagogique nous pouvons constater que les enseignants connaissent bien les principes de cette pédagogie étant donné les définitions satisfaisantes qu'ils ont donné au concept. En effet, ces

définitions recouvrent bien les composantes d'adaptation, de variation et de respect d'objectifs communs, évoquées plus haut dans l'article par MEIRIEU (1987). Ce résultat mérite d'être mis en perspective avec les résultats de la question portant sur la formation à la pédagogie différenciée et celle qui interroge sur les directives institutionnelles préconisant ces pratiques différenciées car plus d'un tiers des enseignants ont déclaré n'avoir reçu aucune formation et la moitié du public déclare n'avoir reçu aucune directive ministérielle. Autrement dit, une grande partie des enseignants qui connaissent bien cette pédagogie n'ont jamais été formés et n'ont jamais reçu de directives officielles à propos des pratiques différenciées.

Encore plus loin, nous constatons à travers les résultats des questions qui interrogent sur les stratégies et le type de différenciation adoptées et sur les obstacles rencontrés lors de ces pratiques que malgré ce déficit de formation et l'absence de directives officielles concernant cette pédagogie, les enseignants matérialisent leurs intentions de différenciation à travers des actions aussi concrètes que variées pour faire réussir leurs apprenants en dépit des contraintes et les obstacles importants qu'ils rencontrent au quotidien. Ahmadi Maamar (2022.p 120) souligne que la compétence et la vigilance des enseignants sont requises lors de la pratique de la pédagogie différenciée car beaucoup d'obstacles entravent son application.

D'après les données révélées, nous pouvons déduire que la pédagogie différenciée est présente dans les classes de FLE au moyen seulement cette pratique demeure très relative à des circonstances d'ordre motivationnel (motivation de l'enseignant), académique (formation), professionnel (directives institutionnelles) et structurel (moyens et conditions de travail).

En dépit de cela, il faut souligner que les enseignants assument leur choix de différenciation et tentent d'offrir à tous les apprenants une meilleure inclusion dans l'apprentissage du FLE dans la mesure où ils mettent en place des stratégies très variées permettant de répondre à la diversité des besoins et des niveaux de compétence de leurs apprenants.

Enfin, tous les résultats précédents convergent vers la validation des résultats de la dernière question, qui représente l'essence même de notre recherche portant sur la motivation des pratiques différenciées déclarées. D'après l'analyse des résultats de cette question, il est clair que pour les enseignants de langue française au moyen, la différenciation pédagogique n'est pas d'abord une application d'un choix méthodologique mais plutôt une réponse spontanée, motivée par l'observation des apprenants et par une conscience professionnelle qui les anime.

En définitive, Ces résultats soutiennent à la fois les deux hypothèses émises au départ puisque cette étude a montré la différenciation pédagogie représente, pour la majorité des enseignants de FLE au moyen, une réponse éthique à la réalité hétérogène des classes. Mais également, que chez les enseignants formés qui ont avantagé une posture professionnelle pour expliquer leurs pratiques différenciées, la responsabilité éthique ne s'efface pas, au contraire elle est doublée d'une implication méthodologique plus affirmée.

Cependant, Cette responsabilité éthique est majoritairement présente chez les enseignants algériens du cycle moyen et mérite d'être soutenue, afin de concrétiser les intentions par des actions réfléchies et structurées (comme l'ont souligné (Battut, Bensimhon, & Cantillon , 2020)) par des offres de formations et un cadre institutionnel encadrant les enseignants de FLE dans leurs pratiques de différenciation pédagogique.

5.conclusion :

La pédagogie différenciée se présente dans le contexte scientifique algérien comme une solution adaptée au problème de la diversité cognitive des apprenants en classe FLE au cycle moyen. Cependant, la piste de la mise en œuvre de différenciation semble jusqu'à présent peu exploitée.

Notre travail part d'un questionnement autour des initiatives d'adaptation pédagogiques entreprises par les enseignants de FLE du cycle moyen.

A ce propos, une grande majorité des enseignants interrogés ont déclaré qu'ils sont conscients de la diversité des profils d'apprentissage de leurs apprenants, qu'ils connaissent et déploient au quotidien des stratégies pédagogiques variées pour une meilleure prise en charge de leurs apprenants mais ils soulignent en en parallèle un déficit de formation et de directives préconisant les pratiques d'enseignement différencié.

Ces déclarations dénotent une responsabilité éthique qui relève d'une conscience professionnelle conduisant les enseignants vers des pratiques d'adaptation spontanées qui nécessitent un cadre institutionnel et des formations pour les enseignants afin de consolider leurs pratiques.

Parmi les contraintes rencontrées, celles liées à la recherche d'instructions officielles au sujet de la différenciation pédagogique et d'un échantillon plus étendu pour notre enquête nous ont particulièrement attardé dans l'élaboration de l'article.

A présent, La transition vers une pédagogie différenciée généralisée en Algérie nécessite une étude de terrain explorant les pistes d'intervention possibles en matière d'outils et de stratégies de différenciation pédagogique pour pallier les éventuelles contraintes liées à la réalité du terrain notamment la question de la charge des programmes et des effectifs des classes.

Références bibliographiques :

Aberkane, N. (2023, 06 10). Penser l'hétérogénéité au cycle secondaire :quelles perspectives pour le travail collaboratif en compréhension orale? *Revue des recherches éducatives et didactiques, 12*(01), pp. 1015-1026.

Alouane , A., & Belkacem , M. (2022, 06 09). Différenciation pédagogique: quel apport pour l'apprentissage de la compréhension de l'écrit? *Revue des recherches éducatives et didactiques, 11*(02), pp. 813-826.

Battut, E., Bensimhon, D., & Cantillon , D. (2020). *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée* (éd. RETZ).

Boisseau, S. (2005-2006). Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe. (I. U. Bourgogne, Éd.)

Capitanescu Benetti, A., D'addona, C., & Dechamboux, L. (2021). Les dilemmes de l'éthique au coeur des pratiques de différenciation. *Education et socialisation.*(60).

Commission Nationale des programmes. (2009). *Référentiel général des programmes mis en conformité avec la loi n°08/04 du 23-01-2008.* Alger: Ministère de l'Éducation Nationale.

Connac, S. (2023). *Enseigner sans exclure la pédagogie du Colibri.* ESF.

Daho, A. (2021, Avril 23). Analyse des pratiques enseignantes et représentations de la différentiation pédagogique en Classe de FLE. *Dialogue Méditerranéen, 12*(1), pp. 751-765.

David , C., & Leconte, A. (2022, 07). Hétérogénéité,contextualisation et différenciation en FLE/S. *Le français dans le monde,Recherche et Appication* .(71).

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients* . Presse de l'université du Québec.

Lafortune , L., & Allal, L. (2008). *jugement professionnel en évaluation:pratiques enseignantes au Québec et à Genève.* Québec: Presses de l'université du Québec .

Lien du questionnaire. (s.d.). Récupéré sur https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe17M8bDADkFChku4RmUl1Z5eID4wvKxKDhDGVnePpvAL5Ejg/viewform?usp=header

Maamar Ahmadi, S. (2022, 03 31). L'hétérogénéité cognitive et la pédagogie différenciée, une dichotomie inévitable en classe du FLE au secondaire. *Ex PROFESSO, 07*(1), pp. 105-123.

MEIRIEU, P. (1987). Différencier la pédagogie. (c. pédagogiques, Éd.) *cahiers pédagogiques*.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée,des intentions à l'action.* Paris: ESF.

Perrenoud, P. (2016). *Pédagogie différenciée des intentions à l'action.* Paris: ESF.

Prairat, E. (2014). *De la déontologie enseignante: valeurs et bonnes pratiques.* PUF.

PRZESMYCKI, H. (2000). *Pédagogie différenciée.* Paris: Hachette.

Romero-Pinazo, S. (2016). *Autorégulation et représentations sociales dans les processus d'apprentissage de professionnels de l'éducation : Recherches expérimentales sur les effets d'une formation par alternance dans les réseaux d'éducation prioritaire.* (A.-M. Université., Éd.)

Schertenleib , G.-A. (2014). Hétérogénéité culturelle et intégration-prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires. *Actes de la recherche*(10), pp. 27-46.

Siafa, A., & Benslimane, I. (2023, 06 05). Le recours aux styles d'apprentissage pour différencier les pratiques pédagogiques et optimiser l'apprentissage.Cas des apprenants de deuxième année secondaire. *Revue المعيار, 27*(04), pp. 1261-1273.

Annexes

Annexe 1 : Circulaire du 20.07.2025**.**

2.5 في مجال التكوين:

1.2.5 متابعة ومواصلة التكوين فيما يلي:

- تعليمية مادة الرياضيات لكافة المستويات في إطار برنامج دعم جودة التعليم.
- تعليمية الكفاءات الشفوية للتعليم الابتدائي.
- ترقية أنشطة الإيقاظ والنشاط الثقافي والرياضي في الوسط المدرسي.
- إعداد دليل تقييم مكتسبات التلاميذ للطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي.
- تكوين أساتذة التعليم المتوسط حول منهاج اللغة الانجليزية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.
- تكوين أساتذة الأطوار التعليمية الثلاث حول البيداغوجيا الفارقية.
- تكوين أساتذة التعليم الابتدائي حول مستويات الفهم القرائي، التعبير الكتابي وحل المشكلات الرياضية.
- طرق حل المشكلات في الوسط المدرسي لفائدة مديري المؤسسات التعليمية.
- دعم تنفيذ الخطة الوطنية للوقاية من العنف المدرسي لفائدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- الوقاية من الشرب المدرسي.
- التكوين حول الكفاءات الحياتية.
- التكوين حول التكفل بالتلاميذ المصابين باضطراب طيف التوحد.
- مشروع القيادة المدرسية.
- تأطير أقسام التربية التحضيرية والأقسام متعددة المستويات وأقسام التعليم المكيّف.
- تنظيم عمليات تكوين أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يؤطرون الأقسام المعنية باستعمال اللوحة الالكترونية.
- مواصلة تدعيم التكوينات المتعلقة بتحسين الخدمة العمومية والتحسيس حول الفساد ومكافحته.
- تدعيم الثقافة الرقمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- التكفل بتكوين الأساتذة المتعاقدين والمستخلفين ومرافقتهم في إطار التكوين أثناء الخدمة.

2.2.5 السهر على متابعة العمليات التكوينية في حدود الاعتمادات المالية الممنوحة مع العمل على ترشيد النفقات.

3.2.5 مرافقة مترببصي المدارس العليا للأساتذة في مؤسسات التربية والتعليم وفق الآليات والإجراءات المعمول بها.

4.2.5 التقيّد بعدد المناصب المالية المفتوحة للتكوين المحددة في المخطط القطاعي السنوي للتكوين وتحسين مستوى الموظفين، وكذا في المخطط التكميلي له وعدم تجاوزها.

5.2.5 الحرص على التنسيق الجيد مع المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية لضمان السير الحسن لجميع العمليات التكوينية المتعلقة بمختلف أنماط التكوين.

6.2.5 إعداد مشروع مخطط التكوين الولائي بعنوان سنة 2026 مرفوقًا بمحضر لجنة إعداد مواضيع العمليات التكوينية وشبكة المؤسسات التعليمية لاحتضان العمليات التكوينية **من 02 إلى 30 نوفمبر 2025.**

7.2.5 إعداد المخطط الولائي النهائي للتكوين بعنوان سنة 2026، **من أول إلى 10 ديسمبر 2026.**

8.2.5 ضبط مخطط التكوين غير الممركز بعنوان سنة 2026، وإيداعه لدى مفتشية الوظيفة العمومية الولائية للمصادقة عليه **قبل 31 ديسمبر 2025.**

17 / 11