

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saida Dr. MOULAY Tahar
Faculté des lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de Master

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française.

Spécialité : Didactique et Langue Appliquée

Intitulé

***Le rôle de la pédagogie différenciée dans l'amélioration de la
production écrite***

***Cas d'étude : Deuxième année moyenne - Collège Moulay
Mohammed - El-Bayadh***

Réalisé et présenté par :

M^{lle}. LAHOUEL Meriem

Sous la direction de :

M. BELHEIRANE Elhadj

Devant le jury composé de :

M. AMARI Elarbi

Président

Université de Saida

Mme. SAIDI Imane

Examinatrice

Université de Saida

M. BELHEIRANE Elhadj

Directeur de recherche

Université de Saida

Année universitaire

2024-2025

REMERCIEMENTS

Tout d'abord nous remercions Allah de nous avoir accordés le succès, la santé et surtout le courage d'accomplir ce travail.

Nous remercions aussi mon directeur de recherche monsieur BELEHEIERANE Elhadj pour sa confiance, pour sa bienveillance, pour ses conseils tout au long de la préparation de ce modeste travail.

Ces remerciements s'adressent aux membres de jury qui ont accepté d'expertiser mon travail, je cite : monsieur AMARI Elarbi et madame SAIDI Imane.

Je n'oublie pas de remercier tous ceux qui nous ont beaucoup appris au cours de 05 ans d'études, ceux qui nous ont aidés à achever notre objectif principal.

DEDICACE

À tous ceux qui sont chers, ceux à qui je dois mon succès:

À notre << Seigneur, Dieu tout puissant », merci dieu de m'avoir donné la vie, la foi, les prières exaucées pour l'aboutissement.

À celui qui m'a dit un jour que je suis la prune de ses yeux, et qui voyait dans mon plus simple succès la plus grande réalisation, à l'homme qui a fait de moi ce que je suis aujourd'hui,

À mon Père, celui qui me voit sa fierté, mon modèle de respect, d'amour, de la compréhension et de la générosité. Grace à toi j'ai appris à être la fille qui ne cesse pas de faire tout pour te rendre heureux et fier.

À celle dont ses paroles m'accompagnent depuis que j'étais petite, la première femme forte, courageuse qui a souffert sans nous laisser souffrir, celle qui m'a appris à être une fille forte et qui cherche toujours à achever ses objectifs à tout prix; celle qui m'a encouragé à poursuivre mes rêves même si les obstacles semblaient insurmontables.

Mon ange gardien, ton amour et ta présence dans ma vie et le fait d'être ma mère continueront à éclairer mon chemin.

À ma meilleure amie, mon épaule solide, celle qui m'a apporté le véritable sens de l'amitié et les moments de bonheur, mes pensées les plus profondes s'adressent à mon amie KAOUTHER.

À toutes mes sœurs, ma source d'inspiration, de soutien et de joie.

SOMMAIRE

PREMIER CHAPITRE: LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE	5
Introduction	6
1 La didactique et la pédagogie.....	8
2 Qu'est-ce que l'écrit ?	20
DEUXIEME CHAPITRE : EXPERIMENTATION (LES PRATIQUES DE CLASSE)	30
3 Présentation du cadre expérimental.....	31
TROISIEME CHAPITRE : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	40
4 Le questionnaire.....	41
Conclusion.....	53
BIBLIOGRAPHIE.....	55
ANNEXES.....	58
Table des matières	63

PREMIER CHAPITRE: LA
DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Introduction

Toute société humaine s'appuie sur l'école pour réaliser trois fonctions : la conservation, l'information et la socialisation. En plus de la transmission entre les générations des principes éthiques, scientifiques et sociaux, l'école joue un rôle central dans la formation des citoyens. La classe, constituée de l'enseignant et des apprenants, est considérée comme un univers éclaté. Elle se caractérise par l'hétérogénéité des apprenants, qui diffèrent par leurs comportements, leurs acquis, leurs rythmes de travail, leurs intérêts, et leurs profils pédagogiques. L'enseignant vise le succès de tous ses apprenants, mais face à cette diversité, il ne peut qu'adopter une réponse pédagogique variée. Il rencontre des apprenants avancés, d'autres en difficultés, et certains entre les deux.

Pour l'enseignement de la langue française (FLE), l'enseignant dispose de plusieurs outils, méthodes et approches qu'il peut mettre en œuvre en classe pour aider les apprenants en difficulté. Parmi ces outils figurent la pédagogie de groupe, la pédagogie active, et la pédagogie différenciée.

Dans notre travail de recherche, nous avons choisi de nous concentrer sur la pédagogie différenciée et plus précisément sur le rôle de la pédagogie différenciée dans l'amélioration de la production écrite, ou l'enseignement-apprentissage différencié, appliqué à un groupe-classe de deuxième année moyenne. Notre objectif est de déterminer comment et où l'enseignant devrait différencier son enseignement, en s'éloignant de la pédagogie traditionnelle. Cela implique de mettre en place des organisations de travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chaque apprenant dans des conditions d'apprentissage optimales. Il est également important de percevoir l'hétérogénéité non seulement comme un obstacle, mais aussi comme une richesse.

L'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage à travers la pédagogie différenciée est une entreprise complexe. Elle demande une planification rigoureuse, une compréhension approfondie des profils des apprenants, et une capacité à adapter continuellement les méthodes d'enseignement. Par exemple, un enseignant peut avoir besoin d'utiliser des évaluations diagnostiques régulières pour ajuster son approche en fonction des progrès individuels des élèves. De plus, cette approche nécessite une réflexion constante sur l'efficacité des pratiques et une volonté d'innovation pédagogique.

Pour gérer cette hétérogénéité, nous pensons que la pédagogie différenciée représente une solution efficace, partant du constat que chaque élève est un cas particulier. En d'autres termes, la pédagogie différenciée propose des itinéraires adaptés aux besoins de chaque apprenant. Dans notre recherche nous intéressons de la différenciation dans la production écrite. Ainsi, notre problématique principale est la suivante :

- Dans quelle mesure la pédagogie différenciée serait-elle un moyen efficace pour améliorer la production écrite chez les élèves de deuxième année moyenne ?

Pour répondre à cette problématique nous proposons les hypothèses suivantes :

- La pédagogie différenciée présenterait-elle dans une classe de langue une véritable aide pour l'enseignant et pour les apprenants ?
- Pratiquer la pédagogie différenciée dans une classe de FLE, constituerait-elle une pratique efficace qui mène les élèves vers la réussite dans leurs productions écrites ?
- Avec la pédagogie différenciée, l'apprenant fournirait-il plus d'effort et ferait-il preuve d'attention élevée ?
- La différenciation pédagogique encouragerait-t-elle l'autonomie des apprenants en leur offrant des choix dans leurs tâches et en leur permettant de progresser à leur propre rythme ?

Notre travail se compose de deux parties. La première partie est théorique il s'articulera sur un chapitre. D'une part, il aborde une introduction et les différentes dimensions de la pédagogie différenciée et son impact sur l'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Nous commencerons par définir le concept de la pédagogie différenciée, ses fondements théoriques et les principes qui la sous-tendent. D'autre part ce chapitre sera consacré à l'écrit et à la production écrite en traitons quelques définitions des concepts clés. Ensuite, dans la deuxième partie pratique, il s'articulera sur deux chapitres. Dans le premier chapitre nous allons mener une expérience sur le terrain et dans le deuxième chapitre nous allons mener une enquête par questionnaire pour pouvoir répondre à notre problématique et voir à quelle mesure la pédagogie différenciée peut améliorer la production écrite chez les apprenants de FLE (cas des apprenants de deuxième année moyenne).

Nous abordons dans ce chapitre relatif à la pédagogie différenciée d'abord un aperçu historique, la définition de la pédagogie différenciée, puis nous entamons le concept de la différenciation pédagogique selon différents points de vue. Après, il est

question de déterminer les deux types de différenciation et les dispositifs de cette dernière, pour arriver enfin aux différents principes à mettre en œuvre dans une différenciation pédagogique. Nous abordons aussi la production écrite avec les définitions des concepts clés qui en relation avec

1 La didactique et la pédagogie

Tout le monde doit s'éduquer. Sinon, nul ne sera pas en mesure de faire face au monde. Cependant, les enseignants utilisent des concepts d'enseignement et d'apprentissage différents dans le domaine de l'éducation. Parmi ces concepts, on peut trouver la pédagogie et la didactique.

1.1 Qu'est-ce que la didactique

La didactique s'intéresse à la transmission d'un savoir savant adapté au niveau des élèves, à leurs représentations initiales et à leurs difficultés

« L'enseignement couvre donc deux champs de pratiques : celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique et le Champ du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant, domaine de la pédagogie. La pédagogie recouvre pour nous le domaine de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la situation réelle du microsystème de la classe. » (Marguerite Altet, 1994, p 6)

1.2 Qu'est-ce que la pédagogie

La pédagogie est un terme qui a connu une étude diachronique en voyageant dans le temps la pédagogie est issue des mots grecs « paid os » (enfant) et « agogos » (Chef).

La pédagogie est donc une pratique éducative dans laquelle en utilisant l'ensemble des méthodes pour éduquer l'enfant et la manière dont le contenu est présenté aux étudiants. C'est le développement d'un processus éducatif qui aide les apprenants à acquérir des connaissances.

Pour Émile Durkheim (1938. p91), la pédagogie est une "réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation"

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde :

La pédagogie de son étymologie grecque signifiant le fait de conduire l'enfant à l'école puis de le diriger. (J.P. Cuq, 2003, p188)

A partir de ces définitions on constate que le terme pédagogie est un concept difficilement définissable ; et ne nous pouvons pas le cerner à raison de son domaine d'exploration très étendu, son objet d'étude, et son caractère interdisciplinaire en somme, la didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques en classe.

1.2.1 L'enseignement-apprentissage

Selon le dictionnaire de didactique du français :

« Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public /privé), enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques) (Op.cit. P191.)

Selon le dictionnaire le petit Robert « Action, art d'enseigner. » (LE Robert, 2005, p147.)

L'apprentissage est défini comme suit d'après le dictionnaire JEAN- PIERRE Cuq « l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.» (J.P. Cuq, 2003, P83.).

A partir de ces définitions, nous pouvons dire que l'enseignement-apprentissage se compose de deux termes inséparables. La relation qui existe entre l'enseignement-apprentissage et la pédagogie est primordiale, c'est-à-dire lors de la transmission des savoirs en classe, l'enseignant fait appel à la pédagogie en interagissant avec les élèves en appliquant le contrat pédagogique entre les deux partenaires (guidé /guidant), et en pratiquant des démarches, des méthodes, des approches Pédagogiques.

L'enseignement différencié propose des stratégies propres à soutenir les enseignants qui veulent tenir compte de la différenciation en classe. La différenciation est un moyen de s'adapter aux spécificités de chaque élève et mettre en place des groupes de besoin malléables et ponctuels.

1.3 La pédagogie différenciée

Cette pédagogie exige de l'école le renversement de la démarche habituelle qui consiste à uniformiser les apprentissages, c'est-à-dire tout le monde doit apprendre la

même chose sur le même niveau, ou la diversité des personnes est transformée en hiérarchie des performances pour mettre en place des méthodes soucieuses de prendre en compte les différences entre les personnes et de les doter d'outils intellectuels appropriés. La pédagogie différenciée nous enseigne que les apprenants d'une même classe ont des rythmes, des manières et des styles d'apprentissages différents ; les styles d'apprentissages peuvent également varier suivant les pays et les cultures..Przesmycki 1991 .p10 définit la pédagogie différenciée comme :

« Une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation; une pédagogie variée qui propose un potentiel de démarches, S'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous Doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires »

Il décrit ainsi la pédagogie différenciée avant tout comme une pédagogie des processus. Les élèves bénéficient d'un cadre souple dans lequel les apprentissages sont diversifiés afin que tous évoluent selon leur rythme, leurs savoirs et savoir-faire. Selon lui, la pédagogie différenciée découle de l'hétérogénéité des élèves d'une même classe et se fonde sur des différences cognitives (degré d'acquisition des connaissances, stratégies d'apprentissage, représentations, des modes de pensée, etc...), des différences socioculturelles (valeurs, croyances, types de socialisation desquels les élèves ont bénéficié) ainsi que des différences psychologiques (expériences vécues, personnalité, motivation, attention, rythmes, etc.), tout ces facteurs représentent un défi complexe pour l'enseignant.

Nous aimerions encore citer des points de vue qui nous paraissent se compléter et bien synthétiser la pédagogie différenciée :

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

Il voit donc lui aussi la pédagogie différenciée comme une obligation de l'enseignant à s'adapter aux besoins spécifiques de ses élèves pour favoriser les apprentissages de chacun. Ces variations dans la manière de présenter un objet d'apprentissage visent à tenir compte des spécificités et du parcours de chacun. Ce qui est intéressant dans sa façon de voir les choses, c'est que la différence n'est pas seulement vue comme un problème, un frein, mais aussi comme une ressource pour le maître et pour la classe. Ces différences obligent l'enseignant à varier son enseignement, à être plus

disponible pour s'ajuster à ses élèves. Cela permet qu'un plus grand nombre d'élèves se mobilisent et puissent se montrer actifs dans les processus d'apprentissage. Pour différencier la pédagogie, il faut stabiliser le cadre de travail. Et donc la pédagogie se situe dans le contexte d'une classe efficace dans laquelle reste néanmoins un groupe au sein duquel chaque élève est évalué. Ainsi différencier l'enseignement ne signifie pas l'individualiser. La mission des enseignants est d'adapter l'organisation pédagogique à la sécurité des élèves et d'assurer par un enseignement structuré et progressif.

Groupe hétérogène est basé sur une sélection aléatoire de critères précis comme la performance scolaire contrairement au groupe homogène qui est basé sur des critères précis.

1.3.1 L'hétérogénéité des apprenants

Parler de la pédagogie différenciée, exige de nous d'évoquer forcément la notion d'hétérogénéité.

La notion de l'hétérogénéité est définie en premier lieu dans le dictionnaire (version électronique) comme suit : « Caractère de ce qui est hétérogène, de ce qui est constitué d'éléments de nature différente ».

En second lieu nous trouvons dans le dictionnaire Le Petit Robert (2002) une définition presque similaire du même terme « caractère de ce qui est formé d'éléments disparates ». Donc la notion hétérogène signifie ce qui est différent. En effet, dans une classe, les apprenants sont hétérogènes. Ils ne possèdent pas les mêmes compétences, ne progressent pas de la même façon, n'ont pas les mêmes processus d'apprentissage, la même culture, les mêmes connaissances, la même maturité, ni la même motivation, ni la même attention. Donc, ces différences cognitives, socioculturelles et psychologiques confirment davantage qu'il existe une hétérogénéité entre les apprenants. Les sept postulats de Burns illustrent bien cette hétérogénéité des élèves :

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

Donc, l'enseignant doit prendre en considération l'hétérogénéité des apprenants au sein de la même classe afin de proposer des démarches différentes pour que chaque apprenant puisse choisir celle qui lui convient. Dans cette pédagogie différenciée, l'enseignement doit s'adapter aux besoins de chaque apprenant pour les faire progresser et/ ou affranchir les difficultés rencontrées.

1.3.2 Les expériences de la pédagogie différenciée

Dans son ouvrage, Jean-Marie Gillig (1999) présente historiquement différentes expériences de différenciation pédagogiques. Nous avons choisi d'en rappeler quelques-unes, en partant de :

A. Le plan Dalton

Dès 1905, aux États-Unis, Helen Parkhurst a élaboré et expérimenté, dans la ville de Dalton, un système de fiches personnalisées permettant à chaque élève un plan de travail individuel. Elle s'est inspirée des idées pédagogiques de Maria Montessori. Cette Italienne, médecin pédagogue, préconisait d'encourager l'autonomie et l'initiative de l'élève pour stimuler ses apprentissages et favoriser ainsi son développement en tant que personne. Sa méthode pourrait se résumer par le mot d'ordre : « Aide-moi à faire seul ». Montessori suggère que l'éducateur adopte une attitude en retrait, recourt à du matériel sensoriel et progressif que l'enfant puisse manipuler avec plaisir et vise à ce que l'enfant apprenne de ses erreurs. Dans sa démarche pionnière l'action de l'enfant est au centre de l'apprentissage.

Helen Parkhurst reprend ces idées. Elle se rend compte que ses élèves âgés de 8 à 12 ans n'avaient ni les mêmes rythmes de travail ni les mêmes aptitudes. C'est pourquoi elle s'efforce de donner à chacun la possibilité de progresser à son rythme. Son système prône « l'individualisation des parcours de formation ». Helen Parkhurst encourage la responsabilisation de l'élève dans son travail, le sens dans l'organisation du travail, le soutien personnalisé et un meilleur rendement des travaux scolaires.

Autre point intéressant, l'évaluation ne compare plus l'élève aux autres camarades de la classe. Ce système présentait aussi des failles : la suppression du travail en groupes ou en sous-groupes se faisait au détriment de la coopération entre les élèves. L'individualisation extrême faisait une grande part à l'écrit et appauvissait l'échange, le contact entre les élèves et les enseignants.

B. La méthode Winnetka

Carl Washburn En Californie, en 1913, il crée également un programme et un matériel (fiches de travail, fiches de corrections, tests...) tenant compte des capacités de l'enfant et lui permettant de progresser à son rythme. Comme pour le plan Dalton, le programme à enseigner est identique pour chaque élève. Par contre, cette méthode a pour objectif d'équilibrer le travail en groupe et le travail individuel. Washburn propose des plans de travail individualisé pour chaque élève et crée les premières fiches autocorrectives. Il instaure en revanche un système d'entraide entre les élèves. Ces expériences américaines seront connues en Europe par le biais des publications pédagogiques croissantes

C. Robert Dottrens, l'école active du Mail

Dans les années 1930, influencé par les travaux d'Helen Parkhurst et par les idées d'Édouard Claparède et Pierre Bovet dans leurs cours et séminaires de psychologie-pédagogie de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, Robert Dottrens ouvre une école expérimentale. Il fonde l'École du Mail à Genève et y développe un projet d'enseignement individualisé. Dottrens veut réformer la pédagogie et la baser sur une école active, une éducation fonctionnelle. Concrètement, il analyse le niveau de connaissances acquises de chaque élève avant de créer des fiches de travail individualisées qui répondent aux besoins spécifiques de l'élève. Dans un premier temps, il aborde les nouveaux savoirs en plénum, puis soumet les élèves à une première évaluation (qu'on appellerait aujourd'hui évaluation formative ou diagnostique).

En fonction des résultats et à partir d'informations complémentaires recueillies au cours d'entretiens, l'enseignant propose à l'élève des fiches qui permettent soit de se remettre à niveau soit d'approfondir ses connaissances. Une fois la fiche effectuée, le travail est évalué et corrigé par l'enseignant. Lorsque c'est nécessaire, l'enseignant donne à l'élève des fiches complémentaires.

Dottrens renonce aux fiches autocorrectives, car elles appauvrissent, selon lui, la relation maître/élève, essentielle pour stimuler la confiance et les apprentissages. Ainsi sous l'influence conjointe de nouveaux mouvements pédagogiques et de la recherche en psychologie génétique (travaux de J. Piaget sur la naissance de l'intelligence qui se construit selon une succession de stades de développement), l'école en Suisse s'adapte de plus en plus aux besoins des enfants. Les apprentissages respectent leur développement et s'appuient de plus en plus sur l'activité exploratoire de l'élève, guidé par un maître qui connaît et respecte son développement cognitif (école active et éducation fonctionnelle).

D. Célestin Freinet

Célestin Freinet, pédagogue français, s'intéresse aux expériences des années 20 entre autres aux projets pédagogiques lancés en Suisse (E. Claparède et A. Ferrière), en Italie (M. Montessori), aux USA (plan Dalton),... Freinet soutient une pédagogie active, fondée sur l'expression libre des enfants (textes libres, dessins libres, correspondances interscolaires, imprimeries et journaux, etc.). Il pense avant tout en termes d'organisation du travail et de coopération. Pour Freinet (1994), il s'agit de laisser les enfants émettre leurs propres hypothèses, faire leurs propres découvertes, éventuellement constater et admettre leurs échecs, mais aussi parvenir à de belles réussites dont ils peuvent se sentir les vrais auteurs. Les résultats ? Une motivation très forte, une implication immédiate de chaque enfant, qui acquiert ainsi confiance en lui et en ses possibilités de progresser par lui-même.

1.3.3 Les types de différenciation

1. La différenciation institutionnelle :

Il s'agit de la prise en compte des différences entre enfants au niveau de l'organisation de l'institution scolaire : enseignement ordinaire et enseignement spécialisé.

2. La différenciation successive :

Elle consiste pour l'enseignant à utiliser successivement diverses méthodes, divers supports, différentes situations et démarches d'apprentissage pour que chacun ait un maximum de chance de trouver, au moins régulièrement, une méthode qui lui convient.

3. La différenciation chronologique :

Elle consiste à construire une séquence d'apprentissage, une journée scolaire, une semaine à partir de groupements différents d'élèves : alternant entre le grand groupe, les sous-groupes et l'élève seul devant sa tâche. L'enseignant décidera du pourquoi de tel ou tel groupement.

4. La différenciation transdisciplinaire :

Cette forme de différenciation consiste à établir une liste de travaux que les élèves doivent réaliser (une fiche de lecture, un dossier, un travail écrit de synthèse, etc.) et ils choisissent dans quelle discipline ils vont effectuer ces travaux (ou quel langage ils vont utiliser : le texte narré, la BD, le conte ou quel point de vue ils vont prendre, etc.)

5. La différenciation simultanée :

Les élèves effectuent dans le même temps des activités différentes (choisies par eux en fonction de leurs intérêts ou désignées par l'enseignant(e) sur base de besoins

constatés) ou réalisent de façons diverses des tâches identiques (avec des ressources ou contraintes personnalisées, en utilisant des démarches variées, etc.).

6. La différenciation par les procédés. :

Il s'agit pour l'enseignant d'accepter et de valoriser le fait que, dans certaines activités, chacun réponde avec sa propre solution, ses propres procédures, sans forcément établir de hiérarchie entre celles qui sont apparues dans la classe.

7. La différenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposées :

Ce type de différenciation vise à adapter la situation qui est comme précédemment la même pour tous les élèves aux capacités et aux besoins d'apprentissage actuel des élèves, en choisissant soigneusement les valeurs données à certaines variables de la situation, en proposant des consignes différentes à certains enfants.

8. La différenciation par les rôles. :

Dans certaines activités, les élèves jouent des rôles différents. On peut donc répartir les rôles en tenant compte des compétences et des besoins d'apprentissage de chacun.

9. La différenciation par la tâche. :

On propose dans ce cas de mettre en place des ateliers de soutien, de besoin ou de choix, d'entraînement ou d'approfondissement dans lesquels les activités personnalisées et adaptées sont proposées en fonction des besoins évalués de chacun.

1.3.4 Les fondements de la pédagogie différenciée

Aujourd'hui on sait que les élèves sont différents dans leur âges, leur rythmes biologique, aussi la diversité des modes de pensée, hétérogénéité des pré-requis. Ils ont des comportements d'apprentissage fort divers. L'enseignant doit contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié. Il a le devoir de collaborer au développement du goût d'apprendre chez chaque élève, de prendre les moyens appropriés pour l'aider à développer le respect des droits de la personne; d'agir d'une manière juste et impartiale et de prendre les moyens pour conserver un haut niveau de compétences professionnelles. L'enfant ne doit pas être conçu « comme un homme en réduction mais comme un devenir avec ses spécificités, ses paramètres individuels dont désormais aucun enseignant ne peut ignorer le caractère fondamental et déterminant dans la construction de la connaissance. » Pour une pédagogie centrée sur l'élève, Rencontres pédagogiques, (n° 20, INRP, Paris, 1988, p 11)

L'élève est un être actif qui forge ses propres instruments, construit sa propre pensée et il est responsable de ses actions Ibid. p. 11. Il effectue certaines opérations en fonction de sa personnalité, ses besoins et ses intérêts selon ses potentialités physiques et mentales. Le psychologue Jean Piaget a montré qu'un apprentissage ne peut s'opérer que si un sujet vit un conflit sociocognitif entre ses propres représentations et les représentations différentes émanant, dans une situation donnée, des autres (l'enseignant, les camarades...) et l'environnement (le cadre, les contenus, les supports...). Ce conflit provoque, dans le processus intellectuel, une décentration qui pousse l'élève à réorganiser une ancienne représentation pour intégrer des éléments d'une nouvelle représentation.

Donc, pour qu'un élève soit en situation de réussite, il doit acquérir trois pouvoirs:

1) Le pouvoir psychique :

Avoir confiance en lui, mobiliser son énergie à travers la motivation, préciser son projet. La pédagogie différenciée conduit l'élève à une meilleure connaissance de lui-même, à être plus conscient de ses forces, de ses faiblesses, de ses manières de faire, de ses comportements face à l'erreur ou à la réussite. De même, elle encourage l'enseignant(e) à se centrer sur une meilleure connaissance de l'élève, de ses comportements, de ses réactions. La confrontation des deux points de vue, dans des moments réservés à cette situation que nous appellerons entretien individuel, dialogue, aidera l'élève à augmenter sa conscientisation au niveau de son développement personnel et l'enseignant à parfaire ses observations et l'analyse de celles-ci.

2) Le pouvoir économique :

Maîtriser les apprentissages, faire preuve de compétences intellectuelles, techniques, culturelles pour s'intégrer dans la société. Nous cernons l'élève apprenant et l'enseignant qui fait apprendre. Les situations de différenciations qui seront proposées à l'élève vont lui permettre d'expérimenter, d'analyser, d'évaluer des conduites intellectuelles pratiquées dans des situations d'apprentissage, de sérier des procédures, des processus de développement qui le conduiront à la réussite s'il arrive à les transférer dans d'autres situations. Ce cadre référent s'enrichira, se réorganisera au fur et à mesure qu'il avancera dans son itinéraire scolaire. Quant à l'enseignant ou à l'équipe éducative, ce sont les observations des élèves qui apprennent, l'échange en équipe, les constats de réussite ou de difficultés qui aideront les enseignants à mettre en œuvre des pratiques de différenciations dans les propositions de situations d'apprentissage, dans la recherche d'outils, dans la diversité des moyens de communication avec l'enfant, dans l'organisation de la classe, des groupes d'enfants. Cette maîtrise permettra à l'élève de

connaître le bonheur de grandir, de comprendre la vie et son sens, d'être capable de décider, de choisir, tout au long de sa vie.

3) Le pouvoir social :

Acquérir une position valorisée dans et par l'école, vis-à-vis de ses pairs, des éducateurs. L'élève n'apprend pas seul, il apprend aussi par et avec les autres. Nous avons connu des systèmes pédagogiques à dominante individualiste. Chacun pour soi, telle était la devise. L'élève qui se trouve devant des stratégies d'apprentissage différentes, face à des objets d'apprentissage qu'il aura pu choisir (travail libre), des choix de matériels, de procédures, de consignes différentes, de modalités de réalisation, seule ou avec d'autres, autant de situations qui vont aider l'élève à mieux se connaître par le regard des autres, à voir l'autre quelqu'un qui sait la même chose ou des choses différentes, que je peux aider et qui peut m'aider. L'autre n'est pas un concurrent pour moi. Aider l'élève à grandir dans cet esprit d'ouverture vers les autres, c'est lui faciliter sa construction en tant que personne et sujet apprenant. Ces expériences aideront les élèves à se découvrir mais aussi à se découvrir, lui, dans un groupe. Quant à l'enseignant, il vivra la différenciation au niveau de son équipe éducative tout comme l'enfant dans son groupe. Tantôt en situation d'apport aux autres.

1.3.5 Les objectifs de la pédagogie différenciée

Cette pédagogie, comme toute méthode ayant trait à l'apprentissage, a pour finalité de :

- Améliorer la relation enseignants/ élèves : Des chercheurs comme G. Rache montrent à travers leurs travaux en psychologie cognitive et en neuropsychologie du cerveau, que les sentiments positifs tels que le plaisir, la confiance ou la sécurité engendrent la motivation, stimulus indispensable à tout apprentissage. La relation affective liant l'enseignant à l'élève est donc fondamentale à travers la pédagogie différenciée, le professeur est plus proche individuellement de ses apprenants, elle laisse le champ libre à l'émergence de telles émotions ;
- Répondre à l'hétérogénéité d'une classe : Les élèves sont différents, n'ont pas la même volonté, ne travaillent pas à la même vitesse, n'ont pas le même niveau, ne sont pas aidés de la même façon par leur famille, n'ont pas tout à fait le même développement intellectuel ou même âge

- Enrichir l'interaction sociale : En effet chaque apprenant placé dans un groupe peut bénéficier d'une richesse d'interaction avec ses autres camarades ce qui lui permet de s'épanouir et d'acquérir durablement des savoirs et des savoirs faire ;
- Développer le désir d'apprendre, la volonté de réussir : De nombreux élèves ne savent pas pourquoi ils se rendent à l'école, ne veulent plus apprendre ou ne savent pas pourquoi ils doivent apprendre et donc ne mesurent pas les efforts à fournir et le plaisir de faire. La démarche de projets et le travail sur les représentations permettent aux apprenants, entre autres, d'effectuer eux-mêmes des démarches de recherche. Le maître, quand à lui, aide et facilite les apprentissages ;
- Apprendre l'autonomie : Le cadre de la formation de la pédagogie différenciée est un cadre souple et sécurisant dans lequel les apprenants bénéficient d'un champ de liberté où ils ont le droit de choisir de décider, d'innover et de prendre des responsabilités, rendus ainsi plus autonomes les apprenants sont plus créatifs et plus imaginatifs, ce qui favorise leur développement cognitif et leur facilite les apprentissages ;
- Lutter contre l'échec scolaire : pour assurer l'égalité et la réussite scolaire des apprenants, l'enseignement doit être adapté à l'hétérogénéité de la classe. La différenciation ne signifie pas aller plus vite pour les uns et plus lentement pour les autres ; mais cela implique que chaque enfant puisse trouver sa voie, se forger les moyens les plus adaptés pour construire sa connaissance.

1.3.6 Les principes de la pédagogie différenciée

Dans la pédagogie différenciée l'enseignant ne transmet pas seulement des savoirs. Il planifié, aussi et organise des situations d'apprentissage variées. Il met à disposition des apprenants une diversité de moyens, de démarches et de choix pour accéder aux objectifs à atteindre. La pédagogie différenciée repose sur huit principes fondamentaux :

- ❖ Se concentrer sur les apprentissages essentiels : L'enseignant s'assure que tous et toutes les élèves maîtrisent les apprentissages essentiels ;

- ❖ Se préoccuper des différences entre les élèves : L'enseignant apprécie les différentes forces de ses élèves et crée, sur cette base, un milieu d'apprentissage où chacun bénéficie des forces des autres;
- ❖ Intégrer l'évaluation à l'enseignement et à l'apprentissage : L'enseignant évalue de façon continue et diagnostique pour obtenir un maximum d'information et intervenir auprès de ses élèves. L'évaluation vise à améliorer le rendement de l'élève plutôt qu'à en ressortir ses lacunes
- ❖ Ajuster le contenu, le processus et la production en fonction du rendement de l'élève, de ses champs d'intérêt et de son profil d'apprentissage : L'enseignant peut ajuster et modifier son approche selon toutes ces caractéristiques pour mieux différencier son enseignement ;
- ❖ Instaurer un climat où les élèves travaillent en respectant les autres : L'enseignant édifie un climat où il y a un respect du caractère unique de chacun. Il respecte les élèves en valorisant leurs forces ;
- ❖ Collaborer avec les élèves pour maximiser leur apprentissage : L'enseignant est le guide de l'apprentissage et les élèves contribuent en fournissant les informations diagnostiques, en effectuant des choix qui répondent à leurs champs d'intérêt, en faisant connaître leur besoin d'aide et en exprimant leurs préférences pour le travail individuel ou en équipe ;
- ❖ Viser le progrès optimal de chacun et la réussite individuelle : L'enseignant ne recherche pas des élèves identiques, mais s'assure que chacun s'améliore selon son potentiel et que les parents sont informés des difficultés auxquelles sont confrontés leurs enfants. L'approche se bâtit toujours selon les forces de l'élève ;
- ❖ Demeurer flexible, souple et proactif : La flexibilité caractérise la classe différenciée. L'enseignant agit comme un chef d'orchestre en optimisant l'individualité de chacun ou de chacune dans le cadre d'une approche souple. Il vise que tous et toutes les élèves comprennent les apprentissages essentiels, mais à l'aide de différents défis pour combler des champs d'intérêt variés.

1.3.7 Les caractéristiques de la pédagogie différenciée :

Pour aller à l'essentiel, on pourrait caractériser la pédagogie différenciée en 15 points :

- ✓ La différenciation se situe résolument dans la perspective d'une « discrimination positive », d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences. Elle vise donc en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement. C'est un choix politique avant d'être pédagogique ;
- ✓ La différenciation pédagogique porte sur les moyens et les modalités de travail, pas sur les objectifs de formation, ni sur les ambitions implicites que l'enseignant développe à propos de chaque élève. Ce qui suppose cependant une centration sur les objectifs essentiels dans une vision stratégique de l'ensemble de la scolarité ;
- ✓ La différenciation n'est pas synonyme de respect inconditionnel des différences, car le projet de l'école est de permettre à chacun d'accéder à une culture scolaire commune, celle de l'éducation de base, par exemple la culture de l'écrit, de l'argumentation, de la formalisation mathématique ;
- ✓ Ce n'est ni une méthode, ni un dispositif particulier, mais une préoccupation, qui devrait concerner toutes les méthodes, tous les dispositifs, toutes les disciplines, tous les niveaux d'enseignement ;
- ✓ La différenciation ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé. Individualiser les parcours de formation en travaillant en groupes, s'appuyer sur les interactions sociocognitives, tel est le défi ;
- ✓ La différenciation se traduit au bout du compte par la qualité, la pertinence, le sens, la fécondité des situations d'apprentissage tout au long de la semaine et de l'année scolaires ;
- ✓ Elle passe par une autre organisation du travail scolaire, susceptible d'optimiser les situations d'apprentissage, si possible pour tous les élèves, en priorité pour ceux qui ont des difficultés.

2 Qu'est-ce que l'écrit ?

La production écrite est une compétence complexe qui mobilise de multiples savoirs et habiletés, allant de la maîtrise du lexique et de la syntaxe à l'organisation du discours et à la cohérence textuelle. Cependant, tous les apprenants ne progressent pas au même rythme ni selon les mêmes besoins, ce qui soulève la question des méthodes pédagogiques les plus adaptées pour les accompagner efficacement. C'est dans ce

contexte que la pédagogie différenciée se présente comme une approche pertinente pour répondre à la diversité des profils d'apprenants.

Il est nécessaire d'analyser les enjeux de la production écrite et les difficultés couramment rencontrées par les apprenants, avant d'examiner comment la pédagogie différenciée peut constituer une stratégie efficace pour les surmonter. En mettant l'accent sur l'individualisation des apprentissages et l'adaptation des pratiques pédagogiques, nous verrons comment cette approche favorise le développement des compétences rédactionnelles et permet à chaque apprenant de progresser selon ses besoins spécifiques.

2.1 Définition de l'écrit :

L'écrit occupe une place très importante dans l'enseignement des langues. Il permet à l'apprenant d'écrire et de communiquer à travers sa langue. C'est l'un des objectifs les plus importants de l'enseignement d'une langue étrangère. Afin de rendre ce concept plus intelligible, nous avons opté pour la collecte de quelques définitions lexicographiques relatives à l'écrit. Selon le dictionnaire Larousse Ecrire : « c'est à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organise dans le but de conserver ou de transmettre un message précis appelé l'énoncé. » (Larousse, 1997 : 06). D'après J. Dubois (1994 : 165), le terme « écrit » « désigne le type de discours dans lequel le locuteur déclame un texte complémentaire rédigé par lui ou par un autre. » J-P, ROBERT, (2008 : 76) rajoute que l'écrit est une : « Activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances relatives au thème et au public, un savoir-faire qui comprend trois étapes : la production planifiée d'idées, la mise en mot et la révision. » A partir de ces définitions, nous pouvons souligner que l'écrit est la représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques permettant de transcrire nos idées et nos pensées.

2.1.1 La définition de l'écriture :

L'écriture est présente et se trouve partout : dans les écoles, les administrations, les hôpitaux les annonces et toutes sortes d'affiches et même dans les relations familiales, amicales et sociales. D'après le dictionnaire Le Robert, le mot écriture est défini comme « un système de signes visibles, tracés, représentant le langage parlé. » (2007 : 32). L'écriture est une représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels. Elle fait partie des compétences que tout individu doit acquérir car c'est une activité de construction de sens et de savoirs, favorisant ainsi l'organisation, la

mobilisation, la mémorisation et la reconnaissance dans l'enseignement/apprentissage des langues, y compris la lecture et la graphie. Selon ces définitions, L'écriture est l'acte de produire un texte cohérent dans le but d'établir des relations entre ses éléments constitutifs et de réunir forme et sens de manière cohérente. L'écriture joue un rôle très important dans la société. L'écriture est un code linguistique et un instrument de communication qui représente la parole et la pensée à travers des symboles graphiques. La parole se produit et disparaît dans le temps, et les mots sont soutenus par l'espace qui les préserve. Et comme l'oral et l'écrit étant deux aspects de la communication, nous tenterons de définir ce dernier par rapport au premier

2.1.2 La définition de l'écrit par rapport à l'oral :

Selon J.P Cuq dans le dictionnaire de didactique du français L E et L S l'écrit peut avoir comme définition : « Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. » J.P Cuq (2003 : 78) D'après cette définition, l'écrit est la représentation picturale de l'aspect matériel de la représentation sonore ou phonétique. La définition de l'écrit par rapport à l'oral semble tout à fait logique du fait que l'écrit et l'oral constituent deux codes différents de la langue

2.1.3 L'articulation lecture/écriture :

La maîtrise du savoir lire/écrire est l'une des stratégies importantes de l'école. Selon Montécot : « pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit » Montécot (1996 : 13)

En effet, il n'y a pas de bonne écriture sans lecture « l'écriture des élèves s'alimente de l'observation et de la comparaison des textes de références dont ils s'efforcent d'imiter les propriétés. Cette dimension est commune à plusieurs modèles d'enseignements de productions d'écrit ». GARCIA-DEBANC (1995 : p.61

Par conséquent, nous devons apprendre aux apprenants à lire avant de leur apprendre à écrire.

Actuellement en didactique, la lecture et l'écriture sont attachées contrairement au passé où ces deux activités ont été indépendantes et n'ont aucune relation entre elles « Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles » (Gaisson, 2007 : 62)

Gruca insiste sur l'importance de la relation entre lecture et écriture dans l'étude des textes littéraires et déclare :« l'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit, dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques et méta -narratives ». (Gruca, 1995 :183)

2.1.4 Le rapport entre : lecture/écriture

La lecture est un ensemble d'opérations basés sur : la perception, l'identification et la mémorisation des signes c'est aussi une activité mentale. Selon JOUVE dans son ouvrage, la lecture : « La lecture, en effet, loin d'être une réception passive, se présente comme une interaction productive entre le texte et le lecteur » JOUVE (1993: 43). Les rapports entre la lecture/l'écriture soulevés par les spécialistes sont définis comme situation difficile.

Avant de passer à l'écriture, l'enfant apprend d'abord à parler c'est à dire qu'il doit assimiler le code oral, Selon Vigotsky : l'oral est « une activité verbale relevant de l'acte volontaire simple cependant l'écrit est une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, liée à l'intervention de la conscience et à la présence d'une motivation » Vygotsky (1934 : 343)

Piolat montre une distinction entre la production écrite et la production orale « apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production différent, dans les moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale » Piolat (1982 : 159)

L'écriture est une activité fondamentale, et savoir s'exprimer par écrit fait partie des compétences que chacun doit maîtriser.

L'étude de cette langue écrite est en effet l'une des missions fondamentales de l'école.

2.1.5 Le rôle de la lecture dans l'amélioration de l'expression écrite :

La lecture peut aussi être l'occasion pour les apprenants d'étudier le français comme langue étrangère. C'est un outil intéressant pour s'enrichir tant sur le plan culturel que linguistique. La lecture établit un contact avec la langue écrite et permet aux apprenants de visualiser les structures syntaxiques et l'utilisation rationnelle des mots.

2.1.6 Les apports de la lecture

Lire est avant tout une activité, un loisir, une passion accessible à tous. L'acte de lire peut en cacher des vertus.

En effet, la lecture couvre plusieurs compétences :

2.1.6.1 La compétence culturelle

Une méconnaissance des mots transcrits dans un texte peut être un obstacle à la compréhension, connaître le sens des mots conduit à l'entrée sémantique. Lire est donc une pratique ludique de production de signification d'un énoncé écrit tout en suscitant l'activité de recherche d'un mot inconnu.

2.1.6.2 La compétence grapho-phonétique

C'est une compétence qui donne l'accès à la pratique de la prononciation et à l'acquisition des sons du plus simples au plus complexes.

2.1.6.3 La compétence grammaticale :

Il s'agit dans ce cas-ci de la connaissance explicite ou implicite des structures de la langue. Lire conduit à chercher à reconnaître une racine, un préfixe ou une terminaison.

2.1.6.4 La compétence fonctionnelle :

Cette compétence sert à reconnaître et à distinguer entre les supports et les types d'écrit à partir de la constatation des apports de la lecture et de son influence sur la pratique de la production de l'écrit.

Selon Renter (1998) D.Bakary (2009 :191), la lecture est conçue comme un pratique social mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit ».

Nous pouvons souligner dans ce cas, que les deux activités reposent sur des mécanismes semblables, le point qui diffère est que pendant la lecture, le sens est construit à travers le texte. Tandis qu'à l'écrit, le sens se construit dans le texte que nous-mêmes écrivons. Enfin, nous dirons qu'il existe une interrelation entre l'écriture et la lecture et que la lecture est un excellent moyen pour l'amélioration de la production écrite.

2.2 Qu'est ce que la production écrite ?

La production écrite est une activité intellectuelle basée sur l'écrit. C'est un acte de communication au cours duquel l'apprenant rédige un texte adapté à une situation dans la bonne langue que le destinataire peut comprendre. Dans le but de résoudre les diverses difficultés que l'apprenant rencontre durant son apprentissage.

La production écrite est une activité visant à mettre en œuvre toutes les connaissances acquises par un apprenant dans une séquence d'apprentissage. Son objectif principal est de lui apprendre à exprimer librement ses sentiments, ses pensées, ses intérêts, ses préoccupations afin de communiquer avec les autres pour faire preuve sa compétence après un moment d'enseignement –apprentissage.

Selon CUQ la production écrite est « Une activité mentale, complexe de construction de connaissances et de sens ». (2003 : 180)

2.2.1 Les modèles de la production écrite :

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage de l'écriture repose souvent sur la perception et la maîtrise des règles grammaticales. Ce principe est plutôt remis en cause:

« Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage. » (Godenir, Terwagne, 1992 : 56)

La production de texte écrit nécessite plusieurs niveaux de traitement du texte, commençant par l'organisation du plan initial arrivant à la transmission des messages.

Cornaire et Raymond nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde, ces modèles représentent un ancrage théorique par rapport aux processus de production écrite. Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

2.2.2 Le modèle linéaire :

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer. Selon Cornaire, Raymond (1999 : 64)

Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes :

La pré-écriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées. L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenues quant à la forme et au fond.

Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

2.2.3 Les modèles non linéaires :

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

2.2.3.1 Le modèle de Hayes et Flower :

Ce modèle conserve les étapes proposées par Rohmer, mais elles sont exploitées selon une analyse différente. Ce modèle s'appuie essentiellement sur des activités cognitives. Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes:(1999 : 27)

- Le contexte de la tâche.
- La mémoire à long terme du scripteur
- Les processus d'écriture.

Le modèle montre clairement la progression de l'écrivain dans une situation d'écriture liée à son produit, où il va construire un retour sur ce qu'il a écrit versus le contenu ou la forme du texte.

2.2.3.2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

En 1987, Bereiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond. La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée « connaissances-expression » (1999 : 29). Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet qui traite, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience.

Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés, appelée « connaissances-transformation ». Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

2.2.3.3 Le modèle de Deschènes :

Deschènes propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Ce modèle de production écrite englobe «deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur » (1999 : 32)

La première englobe les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture :

- La tâche à accomplir.
- L'environnement physique.

- Le texte lui-même.
- Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche.
- Les sources d'information externes.

Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production. La deuxième variable, celle du scripteur, est la plus importante. Selon Deschènes. Elle englobe aussi deux grands ensembles : « Les structures de connaissances et les processus psychologiques » (1999 : 33)

La deuxième variable, celle du scripteur, est la plus importante. Selon Deschènes. Elle englobe aussi deux grands ensembles : « Les structures de connaissances et les processus psychologiques » (1999 : 33)

Les structures de connaissances vont s'inscrire dans l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc. Les processus psychologiques se développent en cinq étapes :

- La perception-activation.
- La construction de la signification.
- La linéarisation.
- La rédaction-édition.
- La révision.

Ces processus représentent dans l'ensemble des cas les étapes qui montrent comment se déroule la tâche ou l'activité d'écriture selon Deschènes.

Nous pouvons conclure que ce modèle montre que la production écrite se déroule en plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

2.2.3.4 Le modèle de Moirand

Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite, Sophie Moirand va proposer une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde .D'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production. Le modèle de Sophie Moirand est assez différent des autres modèles de production, tel que, le modèle de Hayes et Flower, les modèles de Bereiter, Scardamalia et le modèle de Deschenes qui décrivaient les processus mentaux mis en œuvre au moment de l'activité d'écriture.

Dans son article «Situations d'écrit », Sophie Moirand (1979 : 79) propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

- a – Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- b – Les relations scripteur / lecteur(s).
- c – Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- d – Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur :

- Les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.
- La forme linguistique du document

2.2.4 Les processus de production :

Ils comprennent trois sous-processus importants

1) La planification :

Au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les organiser et élaborer un plan ; le processus du planning sert à définir le contexte Textuel et pragmatique d'un message à transmettre.

2) La mise en texte ou la textualisation :

Au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, en proposition, en phrases, en paragraphe, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire.

3) La révision ou l'édition :

Elle permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistique....etc.) et de finaliser la rédaction; ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter. (Jean pierre Cuq, 2003, p 184-185).

2.2.5 Les composantes de l'écrit :

Selon Albert, Marie-Claude (1998, p.60-61) La compétence de communication écrite fait intervenir 5 niveaux de composantes

2.2.5.1 Composante linguistique

Concerne spécifiquement la connaissance et la capacité d'utiliser les modèles phonologiques, lexicaux et grammaticaux du système linguistique.

2.2.5.2 Composante socioculturelle

Comprend une compréhension de l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

2.2.5.3 Composante référentielle

Assumer des connaissances sur les domaines d'expérience et les objets et les relations entre eux. 2.3.4. Composante discursive :

C'est-à-dire comprendre différents types de discours et les comprendre et les adapter dans toutes les situations de communication qui se présentent.

2.2.5.4 Composante cognitive

Elle permet la mise en œuvre de processus de formation de connaissances et de processus d'acquisition du langage.

DEUXIEME CHAPITRE :
EXPERIMENTATION (LES PRATIQUES
DE CLASSE)

3 Présentation du cadre expérimental

Dans le cadre de notre recherche, nous allons mener une expérience sur le terrain et une enquête par questionnaire pour pouvoir répondre à notre problématique et voir à quel mesure la pédagogie différenciée peut améliorer la production écrite chez les apprenants de FLE (cas les apprenants de deuxième année moyenne) . Nous signalons au passage que notre recherche consiste en une expérience ou nous allons utiliser la pédagogie différenciée comme méthode d'enseignement pendant l'activité de la production écrite.

En d'autres termes, cette partie pratique se focalise pour répondre à la question : comment la pédagogie différenciée peut-elle améliorer la production de l'écrit chez les apprenants ? Nous voulons aussi, à travers cette expérimentation, de vérifier les hypothèses que nous avons émises au début de notre travail. Pour ce faire, nous avons opté pour une méthode expérimentale fondée sur la comparaison et l'analyse de productions écrites des élèves avec et sans l'application de la pédagogie différenciée afin de voir en quoi consiste l'amélioration de leurs écrits en mettant en pratique cette méthode. Dans ce présent chapitre, nous allons d'abord définir notre corpus choisi, décrire le public visé, citer les objectifs de cette démarche, et enfin nous consacrerons la grande partie à l'analyse et l'interprétation des données obtenues.

3.1 Présentation du lieu de l'expérimentation

Notre expérimentation, nous l'avons faite au niveau du cem «Moulay Mohamed » qui se situe dans la commune d'El-Bayadh- Wilaya d'El Bayadh. Le nombre d'enseignants dans cet établissement est 30, dont 14 hommes et 16 femmes. Parmi lesquelles quatre enseignants de Français. Alors que le nombre d'apprenants est 679 apprenants. L'établissement comprend 18 salles de cours, 02 ateliers, , une bibliothèque, un terrain de sport, une salle d'enseignants et une suite administrative.

3.1.1 Présentation de l'échantillon

Quant à l'échantillon de notre recherche, il concerne en fait les apprenants de deuxième année moyenne. Il comporte trente (30) apprenants dont 12garçons et 18 filles. Leur âge est hétérogène entre 12-13 ans, leur niveau est aussi hétérogène. D'un côté, nous avons choisi cette classe spécialement parce qu'il s'agit d'un groupe hétérogène qui comprend des apprenants compétents et d'autres qui sont en difficulté. D'un autre côté, il s'agit d'un groupe connu par son sérieux et la persévérance de ses éléments. Comme

nous l'avons déjà signalé, le nombre des apprenants est (30); cependant ceux qui ont assisté vraiment à toutes les étapes de ce travail sont Vint cinq (25) élèves

3.1.2 La méthodologie

Afin de réaliser convenablement ce travail de recherche, il est important de déterminer les méthodes sur lesquelles nous nous sommes basées. Dans cette fin, nous avons fait recours à deux méthodologies ont : la méthode expérimentale et comparative et une enquête par questionnaire

3.1.3 Présentation du corpus

Notre recherche s'inscrit dans la didactique de l'écrit, pour cela notre corpus se présente sous forme de deux ensembles de copies de production écrite des apprenants. En effet, le premier ensemble présent le premier groupe témoin des apprenants avant l'application de la pédagogie différenciée .Il est important de motiver que la production écrite concerne la rédaction d'un fait divers sur un accident

3.1.4 Présentation du contexte

La recherche s'inscrit dans un contexte où l'hétérogénéité de classe est de plus en plus marquée, rendant indispensable l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques de chaque élève. La pédagogie différenciée, qui consiste à ajuster les méthodes d'enseignement, les supports d'apprentissage et les évaluations en fonction des profils des apprenants, apparaît comme une réponse pertinente à ce défi. Cette étude vise à évaluer l'impact réel de cette approche sur la production écrite, une compétence fondamentale pour la réussite scolaire et professionnelle.

3.1.5 Les objectifs principaux de la recherche sont les suivants :

- Mesurer l'évolution des compétences en production écrite des élèves ayant bénéficié d'une pédagogie différenciée.
- Comparer les progrès réalisés par le groupe expérimental avec ceux du groupe témoin, soumis à une pédagogie traditionnelle.
- Identifier les facteurs spécifiques de la pédagogie différenciée qui contribuent le plus à l'amélioration de la production écrite.
- Formuler des recommandations pour la mise en œuvre efficace de la pédagogie différenciée dans les classes.

- La recherche permettra de fournir des données empiriques sur l'efficacité de la pédagogie différenciée et d'éclairer les choix des enseignants en matière de pratiques pédagogiques.
- Avoir si les enseignants de français appliquent la pédagogie différenciée

3.2 Description de la méthodologie

3.2.1 L'étude comparative : groupes témoin et expérimental

L'étude a été menée auprès de deux groupes d'élèves de deuxième année moyenne lors des séances de travaux dirigées, sélectionnés de manière à assurer une certaine hétérogénéité. Un groupe, désigné comme groupe témoin, a suivi un enseignement traditionnel de la production écrite, basé sur des exercices standardisés et des consignes uniformes. L'autre groupe, le groupe expérimental, a bénéficié d'une pédagogie différenciée, avec une adaptation des activités et des supports aux besoins spécifiques de chaque élève. Cette différenciation s'est manifestée à plusieurs niveaux :

- Diversification des supports d'apprentissage : textes, vidéos, audio, etc.
- Adaptation des consignes : simplification, reformulation, exemples, etc.
- Proposition d'activités variées : écriture individuelle, écriture collaborative, jeux d'écriture, etc.
- Mise en place d'un tutorat individualisé : aide personnalisée etc.

L'expérimentation a duré une période de six semaines, pendant laquelle les deux groupes ont été suivis de près par nous, avec une observation attentive des pratiques pédagogiques et des interactions en classe.

La collecte de données a été réalisée à l'aide de différents outils de mesure, décrits dans la section suivante.

3.2.2 Déroulement de l'expérimentation

Les élèves ont été répartis en deux groupes de 12, l'un recevant un enseignement traditionnel de la production écrite et l'autre bénéficiant d'une approche différenciée. L'expérimentation s'est déroulée sur une période de six semaines, comprenant un pré-test et un post-test de production écrite. Le groupe expérimental a suivi des séances de travaux dirigés basées sur la pédagogie différenciée. Les séances ont été conçues pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève en termes de niveau, de rythme et de style d'apprentissage. La différenciation s'est appliquée au choix des supports d'apprentissage, aux consignes de rédaction (consignes plus ou moins précises en fonction des capacités

des élèves), aux activités de rédaction (activités collaboratives, individuelles, ou en groupe), et aux évaluations (critères d'évaluation adaptés aux différents niveaux de performance).

Le groupe témoin a reçu un enseignement traditionnel de la production écrite, basé sur une méthode d'apprentissage uniforme pour tous les élèves. Les séances se sont focalisées sur la présentation des règles grammaticales et orthographiques, la structure d'un article de presse, et la rédaction d'articles de presse simples. Les élèves ont été évalués sur les mêmes critères que le groupe expérimenté.

3.2.3 Détail des outils de mesure

Afin d'évaluer l'impact de la pédagogie différenciée sur la production écrite, trois outils de mesure ont été utilisés :

Pré-test : Un test initial de production écrite a été administré aux deux groupes afin de mesurer leurs compétences initiales et de vérifier leur hétérogénéité. Ce test consistait la rédaction d'un fait divers sur un accident, avec des critères d'évaluation précis (structure du texte, qualité de narration).

3.2.3.1 PRÉ-TEST : Production écrite (Un article de presse sur un fait divers)

Consigne : Rédige un article de presse sur un fait divers en respectant les éléments suivants :

- Donne un titre accrocheur.
- Situe les faits dans le temps et dans le lieu.
- Présente les personnages impliqués.
- Décrit les faits de manière claire, logique et brève.
- Termine par une chute ou une conséquence.

Temps alloué : 45 minutes

Longueur attendue : 10 à 15 lignes

3.2.3.2 Grille D'évaluation De La Production Écrite

Critère	Excellent	Satisfaisant	Insuffisant	Non acquis
Structure				
Langue				
Consigne				
Orthographe				

Tableau 01 : La grille d'évaluation de la production écrite

3.2.3.3 POST-TEST : Production écrite (Un article de presse sur un fait divers)

Après avoir travaillé avec des activités de **pédagogie différenciée**. Dans notre expérimentation l'enseignant applique des reformulations guidées avec un exemple progressif et elle utilise un consigne modifié après les élèves refont une production sur le même thème.

Consigne (modifiée mais similaire pour tester les progrès) :

Raconte un fait divers réel ou inventé, en respectant les éléments suivants :

Titre clair

- Où et quand s'est déroulé le fait ?
- Qui sont les personnages ?
- Que s'est-il passé ? Comment ?
- Quelle est la fin ou la conséquence ?

Temps alloué : 45 minutes

Longueur attendue : 12 à 18 lignes

3.2.4 Discussion des résultats

3.2.4.1 Analyse des résultats du pré-test

Voici un tableau qui montre les résultats du pré-test :

Elève	structures (9 pts)	Langue (9 pts)	Consigne (6 pts)	Orthographe (12 pts)	Total (36 pts)
Élève 1	6	5	4	7	22
Élève 2	8	7	5	10	30
Élève 3	4	3	2	4	13
Élève 4	7	6	5	9	27

Élève 5	5	4	4	6	19
Élève 6	3	2	1	3	9
Élève 7	9	8	6	11	34
Élève 8	5	5	4	7	21
Élève 9	2	3	2	5	12
Élève 10	6	6	5	10	27
Élève 11	4	4	3	5	16
Élève 12	7	7	6	9	29
Élève 13	5	4	3	6	18
Élève 14	3	2	2	3	10
Élève 15	8	7	5	10	30
Élève 16	6	5	4	8	23
Élève 17	4	3	2	4	13
Élève 18	5	5	4	6	20
Élève 19	7	6	5	8	26
Élève 20	2	2	1	3	8
Élève 21	6	5	4	8	23
Élève 22	3	2	2	4	11
Élève 23	7	6	5	9	27
Élève 24	5	5	4	7	21
Élève 25	9	8	6	12	35

Tableau 02 : Les résultats de près test

3.2.4.2 Discussion des résultats de pré- test :

Les résultats obtenus au pré-test révèlent une **forte hétérogénéité** au sein du groupe d'élèves. En effet, les performances varient entre 8 et 35 sur 36, ce qui indique des écarts significatifs en termes de compétences en production écrite.

On observe que :

16 % des élèves (4 sur 25) ont obtenu des résultats très satisfaisants ($\geq 30/36$), montrant une bonne maîtrise des éléments attendus dans un fait divers (structure, langue, respect de la consigne, orthographe).

La majorité des élèves (14 sur 25, soit 56 %) se situent dans la moyenne (entre 18 et 29), mais présentent encore des lacunes sur un ou plusieurs critères.

Un groupe important (8 élèves, soit 32 %) a obtenu des scores faibles (< 18), témoignant de difficultés marquées, notamment au niveau de la structuration du texte, de l'usage correct des temps verbaux et de l'orthographe.

3.2.5 Résultats du Post-test :

Voici un tableau qui montre les résultats du post-test :

	Groupe A	Groupe B
E1	32	21
E2	25	20
E3	29	18
E4	30	25
E5	27	19
E6	31	17
E7	34	22
E8	28	24
E9	30	16
E10	32	23
E11	29	18
E12	33	20

Tableau03 : les résultats de post- test

3.2.6 Analyse comparative

Moyenne des scores :

Groupe A (Pédagogie différenciée) : **30 / 36**

Groupe B (Traditionnelle) : **20,25 / 36**

Écarts observés :

Les élèves du **Groupe A** ont majoritairement progressé : leurs productions sont mieux structurées, plus riches sur le plan linguistique et plus conformes à la consigne.

Le **Groupe B** montre une progression plus modeste, souvent limitée à l'enrichissement du contenu ou à une légère amélioration de la syntaxe.

Les résultats du post-test indiquent que la **pédagogie différenciée** a eu un impact significatif sur l'amélioration des productions écrites. Le Groupe A a atteint une performance moyenne bien supérieure à celle du Groupe B, ce qui confirme que des approches individualisées, des activités adaptées aux besoins et un suivi ciblé permettent aux élèves de mieux s'approprier les compétences d'écriture. En revanche, le Groupe B, resté dans une démarche traditionnelle, montre des progrès limités, avec encore des lacunes visibles dans la structuration des faits divers et la correction grammaticale.

3.2.6.1 Discussion des résultats du post-test

L'analyse des résultats du post-test met clairement en évidence l'effet bénéfique de la **pédagogie différenciée** sur l'amélioration des productions écrites des élèves de 2e année moyenne. Deux groupes ont été comparés :

Groupe A (12 élèves) : a bénéficié d'une pédagogie différenciée, avec des activités adaptées aux besoins spécifiques de chaque élève (groupes de niveaux, fiches de soutien, reformulations guidées, un support.).

Groupe B (12 élèves) : a suivi un enseignement traditionnel, identique pour l'ensemble du groupe, sans différenciation particulière.

Résultat globale :

Le **Groupe A** a obtenu une moyenne de **30/36**, contre **20,25/36** pour le **Groupe B**. Cet écart de près de 9 points est significatif et confirme que les élèves ayant bénéficié d'un accompagnement différencié ont mieux assimilé les critères d'une production de type fait divers.

Points d'amélioration notés chez le Groupe A :

- Meilleure structuration du texte : introduction claire, enchaînement logique des faits, conclusion présente.
- Enrichissement lexical : utilisation d'un vocabulaire plus précis et plus varié.
- Réduction des fautes d'orthographe : probablement grâce à un travail ciblé sur les erreurs fréquentes.
- Respect rigoureux de la consigne : les textes étaient conformes en longueur et en type de discours.

Difficultés persistantes chez le Groupe B :

- Plusieurs élèves ont encore du mal à structurer les faits de manière cohérente.
- Les erreurs grammaticales et orthographiques sont plus fréquentes.

- Certains textes sont trop courts ou s'éloignent du type attendu (narration au lieu d'un fait divers).
- Le respect de la consigne reste partiel chez plusieurs élèves.

TROISIEME CHAPITRE : ANALYSE DU
QUESTIONNAIRE

4 Le questionnaire

Nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen afin de mieux cerner la problématique mais aussi vérifier nos hypothèses de recherche. Notre questionnaire est constitué de 09 questions, nous l'avons distribué auprès de 20 enseignants dont l'expérience dans le domaine de l'enseignement varie entre (moins 5 ans et plus 20 ans). Les types des questions choisies dans notre questionnaire sont du type : ouvertes, choix multiples, fermées et d'autre où on a laissé le champ libre aux enseignants de donner leurs avis personnels. L'objectif principal de cette démarche est d'approfondir notre recherche et de récolter un maximum d'informations sur le rôle de la pédagogie différenciée dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de deuxième année moyenne.

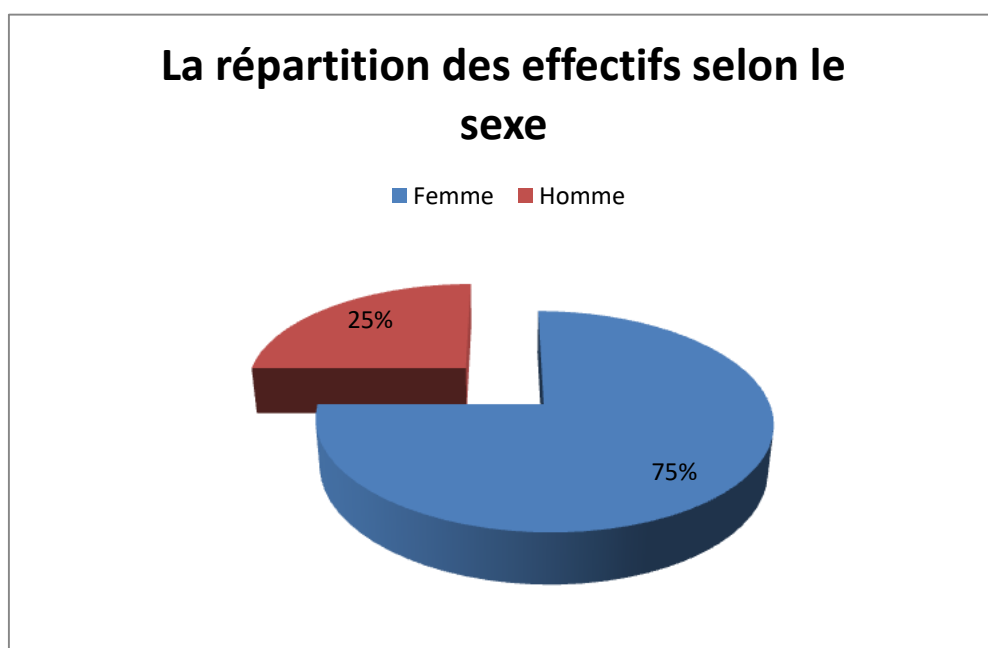
4.1 Analyse et interprétation des résultats du questionnaire :

Question 01 :

La variable sexe :

Sexe	Nombre	Pourcentage
Femme	15	75%
Homme	05	25%

Tableau 04 : La répartition des effectifs selon le sexe

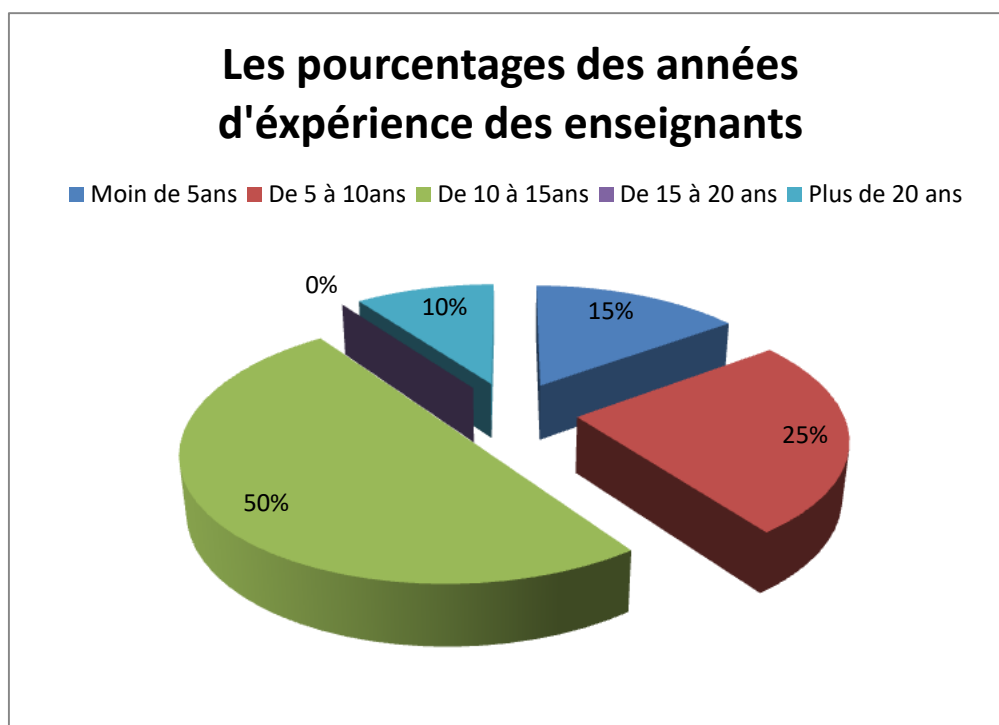


Les enseignants interrogés comptent plus de femmes que des hommes, ce qui fait que la composante féminine (enseignante) est prédominante dans les collèges.

La variable de l'expérience professionnelle :

L'expérience	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Moins de 5ans	03	15%
De 5 à 10ans	05	25%
De 10 à 15 ans	10	50%
De 15 à 20ans	00	00%
Plus de 20ans	02	10%

Tableau 05 : Le nombre d'années d'expérience que possèdent les interviewés dans l'enseignement



D'après le tableau et le graphique, nous avons des enseignants qui ont une expérience professionnelle diversifiée, allant de moins 5 ans jusqu'à 20 ans dans le domaine de l'enseignement du FLE. C'est donc, une variété importante et assez longue sur le terrain pour qu'ils puissent répondre à nos questions. Cette donnée assurerait des réponses plus fiables aux questionnaires.

Question 02 et 03 :

Connaissez-vous la pédagogie différenciée ?

La réponse	Le nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	20	100%
Non	00	00%

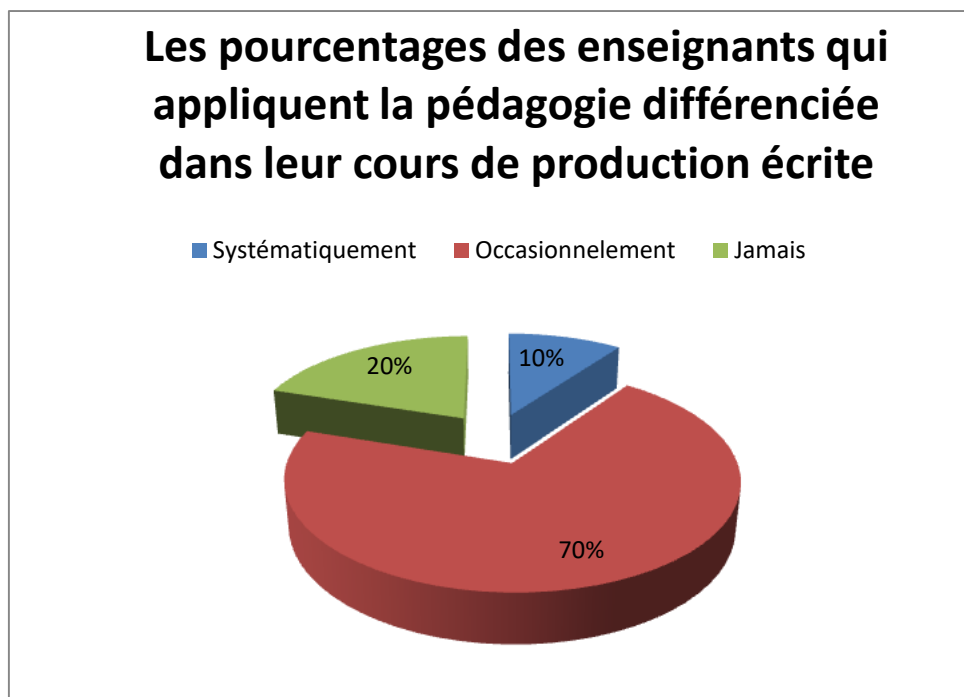
Tableau 06 : Le nombre des enseignants qui connaissent la pédagogie différenciée

D'après le tableau et le graphique tous les enseignants connaissent la pédagogie différenciée cela montre que ce concept est bien présent dans le champ de la formation des enseignants et dans les discours pédagogiques actuels.

Si oui, l'appliquez –vous dans vos cours de production écrite ?

Les réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage
Systématiquement	02	10%
Occasionnellement	14	70%
Jamais	04	20%

Tableau 07 : Le nombre des enseignants qui appliquent la pédagogie différenciée dans leur cours de production écrite



Les résultats montrent une diversité dans les pratiques déclarées des enseignants en matière de pédagogie différenciée dans les cours de production écrite. Une minorité (20 %) affirme l'appliquer de manière systématique, ce qui peut indiquer une réelle prise

de conscience de l'importance d'adapter les activités d'écriture aux besoins variés des élèves La majorité (70 %) déclare l'appliquer de manière occasionnelle. Ce chiffre révèle une certaine volonté d'intégrer la différenciation Le chiffre de 40 % d'enseignants qui ne l'appliquent jamais est préoccupant, surtout dans un contexte où l'hétérogénéité des élèves est de plus en plus marquée.

Question 04 :

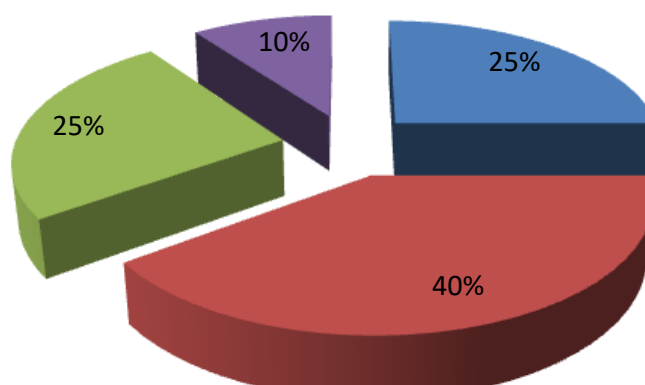
Quels aspects de différenciation utilisez-vous en production écrite ?

Aspect	Le nombre des enseignants	Pourcentage
Consignes	05	25%
Stratégies d'accompagnement	08	40%
Supports	05	25%
Critères d'évaluations	02	10%

Tableau 08 : Les aspects de différenciation utilisés par les enseignants

Les pourcentages des aspects de différenciation utilisés par les enseignants

■ Consignes ■ Strategies d'accompagnement ■ Supports ■ Critères d'évaluation



40 % des enseignants affirment différencier principalement par les stratégies d'accompagnement. Cette majorité montre l'importance accordée à l'accompagnement personnalisé (guidage, tutorat, travail en groupes homogènes ou hétérogènes, etc.),

25 % déclarent différencier par les consignes. Ce pourcentage relativement modeste peut s'expliquer par la difficulté à adapter les consignes de manière claire

Un autre 25 % privilégient la différenciation par les supports. Bien que les supports variés (visuels, sonores, textuels...) soient un excellent moyen de stimuler l'engagement des élèves et de répondre à différents styles d'apprentissage,

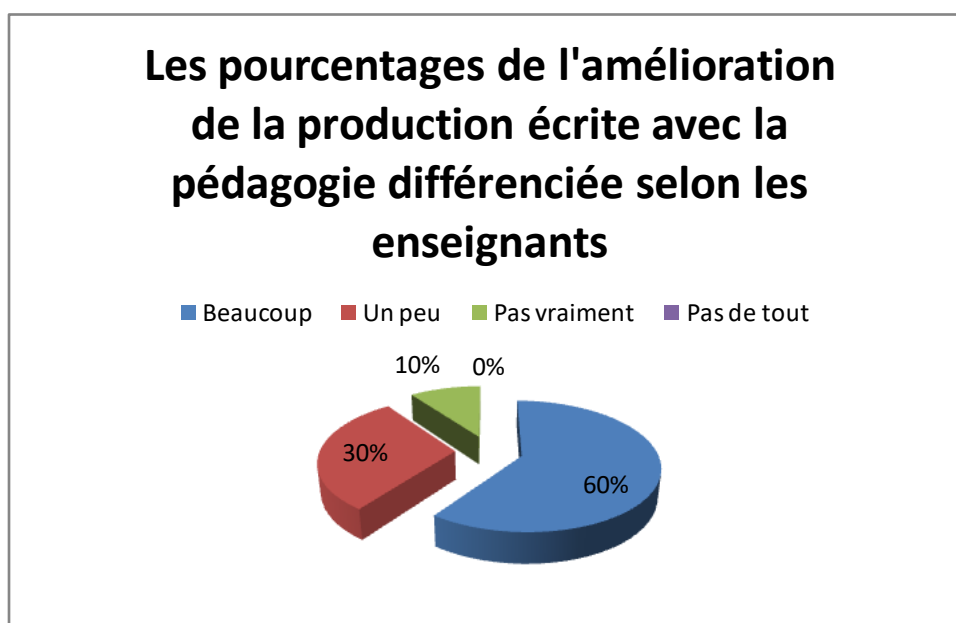
Enfin, seuls 10 % des enseignants différencient par les critères d'évaluation. Cette très faible proportion révèle que l'évaluation reste souvent uniforme, malgré la diversité des élèves.

Question 05 :

Selon vous, la pédagogie différenciée aide-elle les élèves à améliorer leur production écrite ?

La réponse	Nombre des enseignants	Pourcentage
Beaucoup	12	60%
Un peu	06	30%
Pas vraiment	02	10%
Pas de tout	00	00%

Tableau09 : Les réponses des enseignants sur l'amélioration de la production écrite avec la pédagogie différenciée



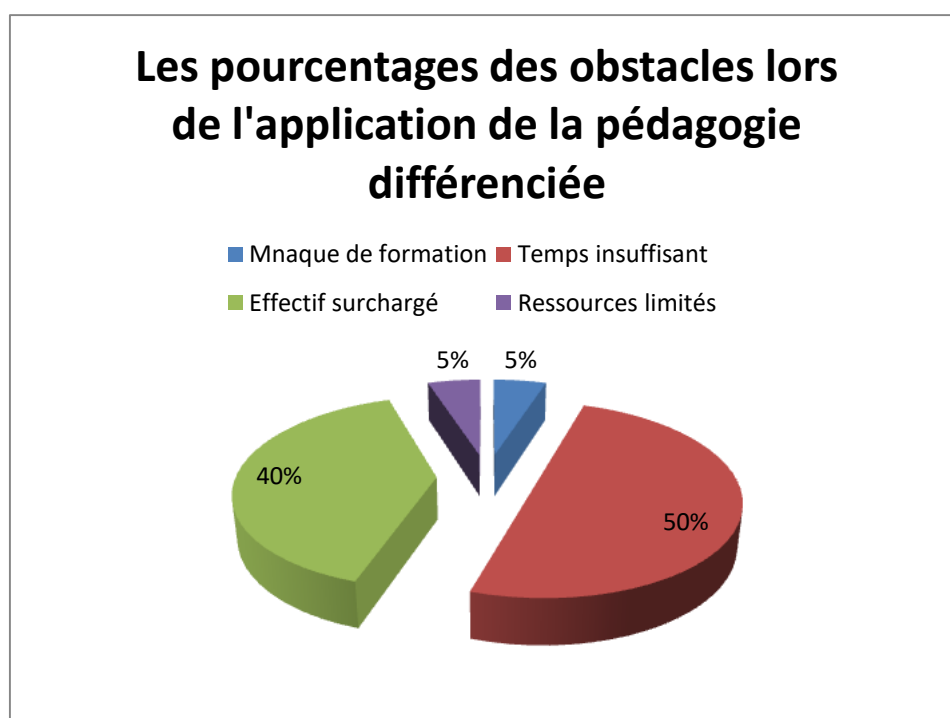
Les résultats obtenus révèlent une perception globalement positive de la pédagogie différenciée parmi les enseignants interrogés. En effet, 60 % d'entre eux affirment que cette approche aide « beaucoup » les élèves à améliorer leur production écrite, tandis que 30 % estiment qu'elle les aide « un peu ». Ainsi, 10 % des enseignants reconnaissent un effet bénéfique, même à des degrés variés, de cette méthode sur les compétences rédactionnelles de leurs élèves.

Question 06 :

Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans l'application de la pédagogie différenciée ?

Les réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage
Manque de formation	01	5%
Temps insuffisant	10	50%
Effectif surchargé	08	40%
Ressources limitées	01	5%

Tableau 10 : Les obstacles à l'application de la pédagogie différenciée



A partir des réponses des enseignants on peut remarquer que le principal obstacle cité est le manque de temps, évoqué par 50 % des enseignants, la gestion du temps demeure une contrainte majeure. En effet, mettre en œuvre des approches différenciées demande souvent une planification, une conception de supports variés, ainsi qu'un suivi individualisé, ce qui peut s'avérer difficile à concilier avec un emploi du temps chargé.

Le deuxième obstacle le plus cité est l'effectif surchargé, mentionné par 40 % des enseignants. Cette donnée souligne une réalité fréquente dans le contexte scolaire : la surcharge des classes limite fortement la possibilité de répondre aux besoins individuels de chaque élève. Dans une classe nombreuse, il devient difficile pour l'enseignant de mettre en place une différenciation pédagogique efficace, tant sur le plan de la gestion de classe que de l'attention portée à chaque élève.

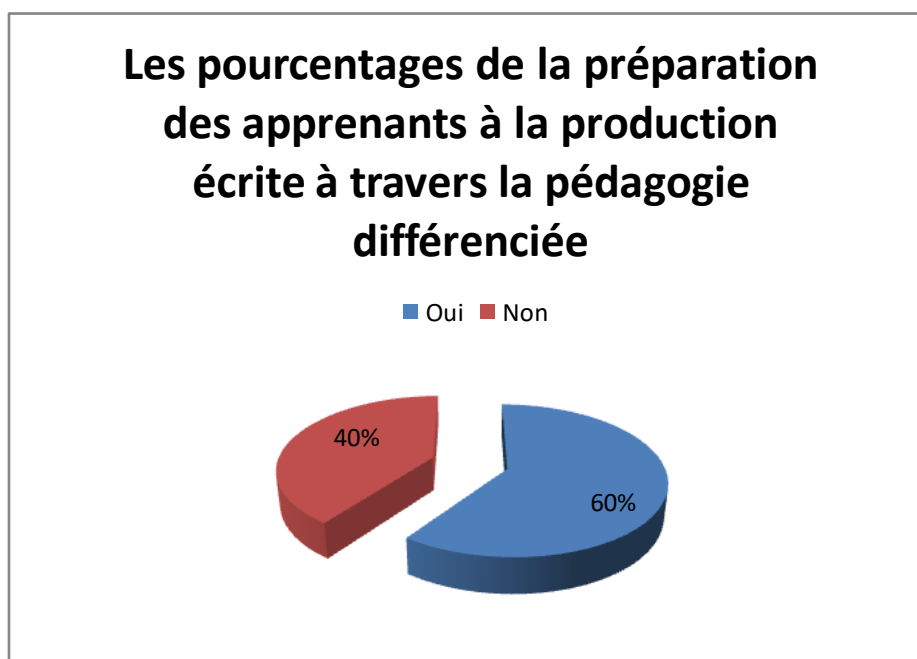
Les ressources limitées et le manque de formation sont mentionnés respectivement par 5 % des enseignants chacun. Même si ces pourcentages sont faibles, ils ne doivent pas être négligés. Le manque de formation indique que certains enseignants ne peuvent pas maîtriser les outils, les stratégies ou les démarches nécessaires à une différenciation réussie. Quant aux ressources pédagogiques, leur insuffisance peut constituer un frein concret à la mise en œuvre de supports variés adaptés aux différents profils d'apprenants.

Question 07 :

Préparer- vous vos apprenants à la production écrite à travers la pédagogie différenciée ?

Les réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	12	60%
Non	08	40%

Tableau11 : Préparation des apprenants à la production écrite par la pédagogie différenciée



Les résultats révèlent que 60 % des enseignants déclarent préparer leurs apprenants à la production écrite en ayant recours à la pédagogie différenciée. Ce pourcentage est relativement encourageant et confirme que plus de la moitié des enseignants interrogés intègrent des stratégies différenciées dans la phase préparatoire de l'expression écrite. Cela montre une certaine sensibilisation à l'importance d'adapter l'enseignement aux besoins, aux niveaux et aux rythmes d'apprentissage de leurs élèves, en particulier dans une compétence aussi complexe que la production écrite.

Cependant, il est important de noter que 40 % des enseignants ne recourent pas à la pédagogie différenciée dans cette phase. Cette proportion reste significative et témoigne de résistances ou de difficultés dans la mise en œuvre. Ces obstacles peuvent être liés à plusieurs facteurs identifiés précédemment : manque de temps, surcharge des effectifs, absence de formation spécifique ou de ressources adaptées.

Question 08 :

Cette préparation se fait sous quelle forme ?

Pour les enseignants qui affirment préparer leurs élèves à la production écrite à travers la pédagogie différenciée, plusieurs formes d'organisation pédagogique sont mises en place afin de répondre à la diversité des profils d'apprenants. Parmi les réponses les plus fréquemment mentionnées, on retrouve :

Des ateliers d'écriture différenciés, où les élèves sont répartis en petits groupes selon leur niveau ou leur besoin (lexique, structure du texte, cohérence, etc.).

Le travail en groupes hétérogènes ou homogènes, permettant aux élèves d'échanger, de s'entraider ou de progresser à leur rythme sous la guidance de l'enseignant.

L'utilisation de supports variés : images, déclencheurs d'écriture, fiches guidées, cartes de mots, grilles d'auto-correction, etc.

Des activités sans support, centrées sur l'expression orale préparatoire, le brainstorming collectif ou les jeux d'écriture spontanés.

L'individualisation : prise en charge personnalisée de certains élèves par l'enseignant (ou entre pairs), avec des consignes, des objectifs et des accompagnements adaptés à chacun.

Autres formes : différenciation des consignes, recours au numérique (tablettes, présentations interactives).

Discussion :

L'analyse des pratiques révèle que la majorité des enseignants qui pratiquent la pédagogie différenciée dans la préparation à l'écrit privilégient une approche active et guidée, souvent sous forme d'ateliers ou de groupes de travail. Cette organisation permet de mieux cibler les besoins spécifiques des élèves et de leur fournir des outils adaptés pour les aider à structurer leurs idées, enrichir leur vocabulaire et améliorer la qualité de leurs textes.

L'utilisation de supports pédagogiques différenciés apparaît également comme un levier essentiel pour stimuler l'engagement des apprenants et rendre l'activité d'écriture

plus accessible, en particulier pour les élèves en difficulté. Les supports visuels ou interactifs facilitent la compréhension des consignes et encouragent la créativité.

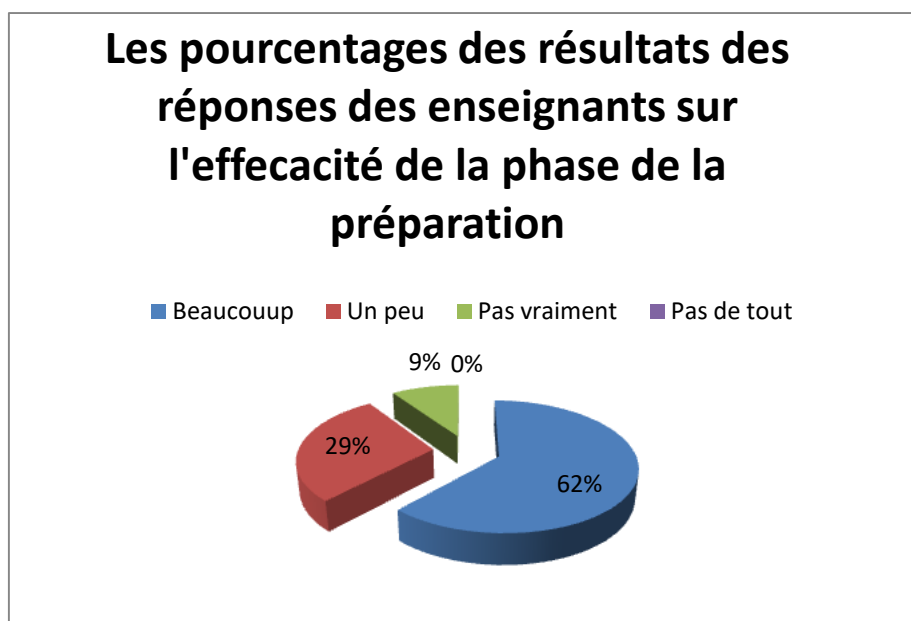
Cependant, le recours à des activités sans support ou à des formes plus libres peut aussi être bénéfique, notamment pour développer l'autonomie et favoriser l'expression personnelle. Cela montre que la différenciation ne repose pas uniquement sur le matériel, mais aussi sur la posture pédagogique de l'enseignant, sa capacité d'adaptation et la qualité de son accompagnement.

Question09 :

Selon vous, cette préparation est-elle efficace pour améliorer la production écrite?

Les réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage
Beaucoup	13	65%
Un peu	06	30%
Pas vraiment	01	10%
Pas du tout	00	00%

Tableau 12 : Efficacité perçue de la préparation à la production écrite



Les données recueillies révèlent que la grande majorité des enseignants (65 %) estiment que la préparation à la production écrite à travers la pédagogie différenciée est « beaucoup » efficace. À cela s'ajoutent 30 % qui considèrent qu'elle est « un peu » efficace. Ensemble, ces résultats montrent que 95 % des enseignants interrogés reconnaissent une efficacité certaine de cette préparation différenciée sur l'amélioration des productions écrites des élèves. La présence de 30 % d'enseignants qui la trouvent «

un peu » efficace indique que, dans certains cas, les résultats restent partiels. Cela peut s'expliquer par :

- ✓ Une mise en œuvre encore limitée ou irrégulière de la différenciation,
- ✓ Un manque de suivi dans le temps,
- ✓ Des difficultés liées à l'évaluation individualisée,
- ✓ Ou encore des besoins plus complexes chez certains élèves qui nécessitent un accompagnement renforcé.

Seulement 1 enseignant (5 %) juge cette préparation « pas vraiment » efficace, et qu'aucun ne la considère comme totalement inefficace,

En somme, ces résultats confirment que la préparation à la production écrite fondée sur la pédagogie différenciée est perçue comme efficace par la quasi-totalité des enseignants. Cela renforce l'idée qu'il est pertinent de promouvoir cette approche dans les classes, à condition de fournir aux enseignants les conditions nécessaires pour la mettre en œuvre durablement et efficacement : formation, temps de préparation, ressources variées, et soutien institutionnel.

Question 10 :

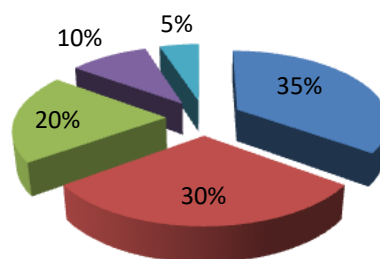
Quels ajustements proposeriez-vous pour mieux intégrer la pédagogie différenciée en travaux dirigés ?

Réponses proposées	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Réduction du nombre d'élèves par groupe	7	35 %
Plus de temps pour la préparation et les activités différenciées	6	30 %
Accès à des ressources pédagogiques variées et adaptées	4	20 %
Formations spécifiques à la pédagogie différenciée	2	10 %
Soutien de l'administration ou accompagnement pédagogique	1	5 %

Tableau13: Réponses possibles des enseignants (proposition)

Les pourcentages des réponses des propositions des enseignants

- Réduction du nombre d'élèves par groupe
- Plus de temps pour la préparation et les activités différenciées
- Accès à des ressources pédagogiques variées et adaptées
- Formations spécifiques à la pédagogie différenciée
- Soutien de l'administration ou accompagnement pédagogique



Les résultats obtenus à cette question ouverte permettent de mieux cerner les attentes et les besoins des enseignants pour intégrer efficacement la pédagogie différenciée dans les travaux dirigés (TD).

La majorité des réponses (35 %) vont dans le sens d'une réduction du nombre d'élèves par groupe. Cela montre que les enseignants perçoivent la surcharge des groupes comme un obstacle majeur à la différenciation, notamment parce qu'elle rend difficile le suivi individuel et l'adaptation des consignes à chaque élève. Des groupes plus réduits permettraient aux enseignants d'être plus disponibles, d'individualiser davantage les tâches, et de mieux accompagner chaque élève selon son profil.

Ensuite, 30 % des enseignants demandent plus de temps pour préparer et réaliser les activités différenciées parce que la pédagogie différenciée demande une planification approfondie, la création de supports variés et l'organisation de séances spécifiques, ce qui peut être difficile à concilier avec les contraintes horaires habituelles.

20 % des enseignants insistent sur la nécessité d'avoir accès à des ressources pédagogiques adaptées (fiches différenciées, supports numériques etc.). L'absence ou la rareté de ces outils limite la capacité des enseignants à varier les tâches, à individualiser les parcours ou à répondre à la diversité des besoins.

Par ailleurs, 10 % des enseignants expriment le besoin de bénéficier de formations spécifiques. Cela montre que, même si la pédagogie différenciée est globalement connue, beaucoup ressentent un manque de maîtrise concrète dans sa mise en œuvre. Les

formations continues, les ateliers de co-construction entre collègues ou les observations croisées en classe pourraient aider à renforcer les compétences pédagogiques dans ce domaine.

Ces propositions d'ajustements montrent clairement que, pour que la pédagogie différenciée prenne réellement sa place dans les travaux dirigés, des conditions de mise en œuvre plus favorables sont nécessaires. Il ne s'agit pas uniquement d'un changement de méthode, mais bien d'un changement d'organisation, de moyens, et de culture professionnelle. Encourager ces ajustements pourrait avoir un impact direct et positif sur les apprentissages des élèves, notamment en production écrite.

Enfin, une minorité (5 %) souligne l'importance d'un soutien institutionnel, qu'il soit administratif ou pédagogique. Cela indique que les enseignants souhaitent être appuyés dans leur démarche, non seulement par des moyens matériels, mais aussi par une reconnaissance de leurs efforts et un encadrement encourageant.

Conclusion

A la fin de ce travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit et qui porte sur l'impact de la différenciation pédagogique pour l'amélioration des productions écrites des apprenants de deuxième année moyenne, et qui a pour objectif principal de voir et de tester son efficacité et sa mise en œuvre dans la classe de FLE, nous pouvons aboutir à une conclusion qui répond à notre problématique en s'appuyant sur des données théoriques et pratiques recueillies et prouvées. Notre présente étude se divisait en deux parties. L'une est théorique, dans laquelle nous avons traité le thème de la différenciation pédagogique, nous avons tenté de définir cette notion, nous avons abordé les types de différenciation pédagogiques ainsi que ses dispositifs et les principes à mettre en œuvre dans le cadre de la différenciation pédagogique. Puis, nous avons abordé la production de l'écrit en commençant par la définition de notion de l'écrit et de la production écrite. Ensuite, nous avons parlé du processus de la production de l'écrit, sa place dans le programme de deuxième année moyenne. Enfin, nous avons terminé cette partie par le déroulement de l'activité de la production écrite. En ce qui concerne la partie pratique, nous l'avons consacrée à la discussion et à l'analyse des résultats obtenus de l'expérimentation dans laquelle nous nous sommes basée sur l'application de la différenciation pédagogique avec les apprenants de deuxième année moyenne lors de l'activité de préparation à l'écrit dans les séances des travaux dirigés par l'utilisation de la différenciation simultanée avec les différents dispositifs sous forme d'un ensemble d'activités aussi diverses que multiples, destinées aux différents groupes d'apprenants en fonction de leurs besoins et difficultés afin de confirmer l'efficacité de cette pédagogie dans l'amélioration des productions des apprenants dans une classe de FLE. En nous nous référant aux résultats obtenus tout au long de cette étude, nous avons pu :

- * Confirmer notre première hypothèse et dire que l'utilisation de ce type de différenciation pédagogique aide les apprenants à améliorer leurs écrits,

- * Affirmer que les dispositifs de la différenciation pédagogique sont les meilleurs moyens pour répondre aux besoins et difficultés des apprenants en ce qui concerne la production de l'écrit,

- * Confirmer que l'application de la différenciation pédagogique permet aux apprenantes de réaliser une progression remarquable, mais il reste important à noter que l'application de cette approche pédagogique dans les classes de FLE en contexte algérien

est difficile. Sa mise en place doit être généralisée dans toutes les classes voire avec tous les niveaux.

Nous pouvons aussi que la réalité du terrain est autre et déduire que les données théoriques ne sont pas toujours applicables dans le contexte scolaire. Plusieurs facteurs peuvent empêcher l'application de la pédagogie différenciée tels que: le nombre d'apprenants par classe, le manque de temps, le manque d'outils et de moyens didactiques. La recherche dans cette perspective ne se limite pas uniquement à l'amélioration de la production de l'écrit, mais nous pouvons nous interroger sur l'apport de la différenciation pédagogique dans toutes les autres compétences à installer ainsi que la possibilité de sa mise en place et sa généralisation dans toutes les classes algériennes afin de permettre à nos apprenants notamment ceux du cycle secondaire de progresser dans leur apprentissage notamment en classe du Français Langue Etrangère.

Finalement, nous émettons le vœu que d'autres chercheurs puissent trouver d'autres propositions pour pouvoir appliquer et adapter cette pédagogie comme il convient.

BIBLIOGRAPHIE

A. Ouvrages théoriques

- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris, France : CLE International.
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Asdifle.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Garcias, D. C. (1995). *La production écrite telle que l'enseigne aujourd'hui*. Paris, France : Didier Érudition.
- Gaisson, J. (2007). *La lecture de la théorie à la pratique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gruca, I. (1995). Pour une pédagogie de l'écriture créative. *Français dans le monde : Recherches et applications*, numéro spécial *Didactique au quotidien*, juillet. Paris, France : Hachette/EDICEF.
- Hume, K. (2007). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents*. Paris, France : De Boeck.
- Jouve, V. (2015). *La lecture* (Coll. Contours littéraires). France : Éditions France.
- Minder, M. (2003). *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme*. Paris, France : CLE International.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*. Paris, France : CLE International.
- Montecot, C.-H. (1996). *Techniques de communication écrite*. Paris, France : Eyrolles.
- Przesmycki, H., & Peretti, A. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (Œuvre originale publiée en 1934). Paris, France : La Dispute.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). La pédagogie différenciée renforce-t-elle l'exclusion ? In F. Lorcerie (Éd.), *La différenciation pédagogique* (pp. xx–xx). Paris, France : Hachette. (Remplacer « xx–xx » par les pages exactes si connues.)

Thèses et mémoires

- Piolat A, « L'écrit et l'oral comme système de production verbale ». Thèse de troisième cycle université de province, Aix en province, 1982.

B. Encyclopédies et dictionnaires

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, France : Larousse.
- Larousse. (1997). *Dictionnaire français*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Le Robert. (2005). *Dictionnaire de français*. Paris, France : Sejer.
- Le Robert. (2007). *Dictionnaire de la langue française*. Paris, France : Le Robert.

C. Sitographie

- Différenciation pédagogique. (n.d.). *Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?*
<http://differentiationpedagogique.com/questceque/questceque> (Consulté le 25 mars 2025)
- Bien Enseigner. (n.d.). *Pédagogie générale*.
<https://www.bienenseigner.com/pedagogie-generale/> (Consulté le 18 mars 2025)

ANNEXES

Annexe 01 : Des copies de pré-test

Un accident devant l'école
* Le 20 janvier 2025, un accident
de vant l'école.
Un conducteur a roulé.
Il n'a pas vu un
enfant qui traverse
la route.
Le chauffeur a friné
à temps et l'enfant
n'était pas blessé.
Mais la voiture est
cassée

La police est arrivée
pour faire l'enquête.
Il faut faire
attention quand
on conduit sur la
route devant l'école.

* Un grave accident sur la route nationale
Le 18 Décembre 2024 un accident de
voiture a été enregistré sur la route nationale
entre El Bayadh et Saïda
Un camion qui transportait la police a été
renversé par une voiture qui a fait
marquer dans la route.
10 personnes ont été blessées
Malheureusement les
macharistes de la
route ont été blessés

Annexe 02 : Des copies de post test

- Algérie : 14 morts dans un accident de la route

- quatorze personnes ont été tuées et blessées. tel est le bilan provisoire d'un terrible accident de la circulation survenu dans la nuit de mardi à mercredi entre Harbi-le-phak et El menea, à 180 Km au sud de Oran.

(B) Le drame s'est produit lorsqu'un minibus transportant deux familles dont des femmes et des enfants en provenance du sud, a dérapé dans un virage avant de heurter plusieurs tonnes, selon la protection civile et celui de metlili.

(A) un premier bilan établi par les services de la protection civile fait état de douze morts et treize blessés.

(B) une délégation conduite par le secrétaire général de la wilaya de Oran s'est rendue mercredi matin sur les lieux du drame et au chevet des blessés à l'hôpital d'El menea.

Accident devant ma maison.

Le 3 février 2025, un grand accident a eu lieu juste devant ma maison.

Une voiture partait et frappa la moto, l'homme tombé il y avait du sang il y avait des blessures au niveau de la tête la moto et totalement cassé.

Les pompiers sont arrivés avec leur camion rouge. ils ont pris le l'homme et l'ont emmené à l'hôpital c'était triste, il faut faire attention sur la route pour ne pas avoir d'accident.

Annexe 03 : Des réponse de quelques enseignant sur le questionnaire

Questionnaire adressé aux enseignants

Homme ☒ Femme ☐ Années d'expérience 12 ans

Le présent travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale. Votre contribution me sera très utile. Je vous soumetts le présent questionnaire. Merci pour votre patience et contribution.

1/ Connaissez-vous la pédagogie différenciée ?
Oui ☒ Non ☐

2/ Si oui, l'appliquez-vous dans vos cours de production écrite:
Systématiquement ☐ Occasionnellement ☒ jamais ☐

3/ Quels aspects différenciation, utilisez-vous en production écrite ?
Consignes ☐ supports ☒ stratégies d'accompagnement ☐ critères d'évaluation ☐

4/ Selon vous, la pédagogie différenciée aide-t-elle les élèves à améliorer leur production écrite ?
Beaucoup ☐ un peu ☒ pas vraiment ☐ pas du tout ☐

5/ Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans l'application de la pédagogie différenciée ?
Manque de formation ☐ temps insuffisant ☐ Effectifs surchargés ☒ Ressources limitées ☒
Autres :

6/ Préparez-vous, vos apprenants, à la production écrite à travers la pédagogie différenciée ?
Oui ☐ Non ☒

7/ Cette préparation se fait, sous quelle forme ?
Ateliers d'écriture ☐ en groupes ☐ individuellement ☒ avec support ☐ sans support ☐
Autres : Parfois par la différenciation des consignes

8/ Selon vous, cette préparation est-elle efficace pour améliorer la production écrite ?
Beaucoup ☐ un peu ☒ pas vraiment ☐ pas du tout ☐

9/ Quels ajustements proposeriez-vous pour mieux intégrer la pédagogie différenciée en travaux dirigés ?
L'accessibilité à des ressources pédagogiques variées et adaptées.

Questionnaire adressé aux enseignants

Homme ☐ Femme ☒ Années d'expérience 21

Le présent travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale. Votre contribution me sera très utile. Je vous soumetts le présent questionnaire. Merci pour votre patience et contribution.

1/ Connaissez-vous la pédagogie différenciée ?
Oui ☒ Non ☐

2/ Si oui, l'appliquez-vous dans vos cours de production écrite:
Systématiquement ☐ Occasionnellement ☒ jamais ☐

3/ Quels aspects différenciation, utilisez-vous en production écrite ?
Consignes ☐ supports ☐ stratégies d'accompagnement ☒ critères d'évaluation ☐

4/ Selon vous, la pédagogie différenciée aide-t-elle les élèves à améliorer leur production écrite ?
Beaucoup ☐ un peu ☐ pas vraiment ☒ pas du tout ☐

5/ Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans l'application de la pédagogie différenciée ?
Manque de formation ☒ temps insuffisant ☒ Effectifs surchargés ☐ Ressources limitées ☐
Autres :

6/ Préparez-vous, vos apprenants, à la production écrite à travers la pédagogie différenciée ?
Oui ☒ Non ☐

7/ Cette préparation se fait, sous quelle forme ?
Ateliers d'écriture ☒ en groupes ☐ individuellement ☐ avec support ☐ sans support ☐
Autres : Parfois par la différenciation des consignes

8/ Selon vous, cette préparation est-elle efficace pour améliorer la production écrite ?
Beaucoup ☒ un peu ☐ pas vraiment ☐ pas du tout ☐

9/ Quels ajustements proposeriez-vous pour mieux intégrer la pédagogie différenciée en travaux dirigés ?
Je propose de donner plus de temps pour la préparation et les activités différenciées.

Questionnaire adressé aux enseignants

Homme ☐ Femme ☒ Années d'expérience 7ans

Le présent travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale. Votre contribution me sera très utile. Je vous soumets le présent questionnaire. Merci pour votre patience et contribution.

1/ Connaissez-vous la pédagogie différenciée ?

Oui ☒ Non ☐

2/ Si oui, l'appliquez-vous dans vos cours de production écrite:

Systématiquement ☒ Occasionnellement ☐ jamais ☐

3/ Quels aspects différenciation, utilisez-vous en production écrite ?

Consignes ☒ supports ☐ stratégies d'accompagnement ☐ critères d'évaluation ☐

4/ Selon vous, la pédagogie différenciée aide-t-elle les élèves à améliorer leur production écrite ?

Beaucoup ☒ un peu ☐ pas vraiment ☐ pas du tout ☐

5/ Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans l'application de la pédagogie différenciée ?

Manque de formation ☐ temps insuffisant ☒ Effectifs surchargés ☒ Ressources limitées ☐

Autres : Pour nous l'obstacle majeur est le volume horaire

6/ Préparez-vous, vos apprenants, à la production écrite à travers la pédagogie différenciée ?

Oui ☒ Non ☐

7/ Cette préparation se fait, sous quelle forme ?

Ateliers d'écriture ☐ en groupes ☒ individuellement ☐ avec support ☐ sans support ☐

Autres : Avec des accompagnements personnalisés

8/ Selon vous, cette préparation est-elle efficace pour améliorer la production écrite ?

Beaucoup ☒ un peu ☐ pas vraiment ☐ pas du tout ☐

9/ Quels ajustements proposeriez-vous pour mieux intégrer la pédagogie différenciée en travaux dirigés ?

Réduire le nombre d'élèves par groupe

Questionnaire adressé aux enseignants

Homme ☐ Femme ☒ Années d'expérience 10ans

Le présent travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale. Votre contribution me sera très utile. Je vous soumets le présent questionnaire. Merci pour votre patience et contribution.

1/ Connaissez-vous la pédagogie différenciée ?

Oui ☒ Non ☐

2/ Si oui, l'appliquez-vous dans vos cours de production écrite:

Systématiquement ☐ Occasionnellement ☒ jamais ☐

3/ Quels aspects différenciation, utilisez-vous en production écrite ?

Consignes ☐ supports ☐ stratégies d'accompagnement ☒ critères d'évaluation ☐

4/ Selon vous, la pédagogie différenciée aide-t-elle les élèves à améliorer leur production écrite ?

Beaucoup ☒ un peu ☐ pas vraiment ☐ pas du tout ☐

5/ Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans l'application de la pédagogie différenciée ?

Manque de formation ☐ temps insuffisant ☒ Effectifs surchargés ☒ Ressources limitées ☐

Autres :

6/ Préparez-vous, vos apprenants, à la production écrite à travers la pédagogie différenciée ?

Oui ☒ Non ☐

7/ Cette préparation se fait, sous quelle forme ?

Ateliers d'écriture ☐ en groupes ☒ individuellement ☐ avec support ☐ sans support ☐

Autres : Par la différenciation des objectifs

8/ Selon vous, cette préparation est-elle efficace pour améliorer la production écrite ?

Beaucoup ☒ un peu ☐ pas vraiment ☐ pas du tout ☐

9/ Quels ajustements proposeriez-vous pour mieux intégrer la pédagogie différenciée en travaux dirigés ?

Je propose la réduction du nombre d'élèves par groupe

Table des matières

PREMIER CHAPITRE: LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE		5
Introduction		6
1 La didactique et la pédagogie.....		8
1.1 Qu'est-ce que la didactique		8
1.2 Qu'est-ce que la pédagogie		8
1.2.1 L'enseignement-apprentissage		9
1.3 La pédagogie différenciée		9
1.3.1 L'hétérogénéité des apprenants.....		11
1.3.2 Les expériences de la pédagogie différenciée		12
1.3.3 Les types de différenciation		14
1.3.4 Les fondements de la pédagogie différenciée		15
1.3.5 Les objectifs de la pédagogie différenciée.....		17
1.3.6 Les principes de la pédagogie différenciée		18
1.3.7 Les caractéristiques de la pédagogie différenciée :.....		19
2 Qu'est-ce que l'écrit ?		20
2.1 Définition de l'écrit :		21
2.1.1 La définition de l'écriture :		21
2.1.2 La définition de l'écrit par rapport à l'oral :		22
2.1.3 L'articulation lecture/écriture :		22
2.1.4 Le rapport entre : lecture/écriture		23
2.1.5 Le rôle de la lecture dans l'amélioration de l'expression écrite :		23
2.1.6 Les apports de la lecture		24
2.2 Qu'est ce que la production écrite ?		24
2.2.1 Les modèles de la production écrite :		25
2.2.2 Le modèle linéaire :		25
2.2.3 Les modèles non linéaires :		26
2.2.4 Les processus de production :		28
2.2.5 Les composantes de l'écrit :		28
DEUXIEME CHAPITRE : EXPERIMENTATION (LES PRATIQUES DE CLASSE)		30
3 Présentation du cadre expérimental.....		31
3.1 Présentation du lieu de l'expérimentation		31
3.1.1 Présentation de l'échantillon		31
3.1.2 La méthodologie.....		32
3.1.3 Présentation du corpus.....		32
3.1.4 Présentation du contexte		32
3.1.5 Les objectifs principaux de la recherche sont les suivants :		32
3.2 Description de la méthodologie		33
3.2.1 L'étude comparative : groupes témoin et expérimental		33
3.2.2 Déroulement de l'expérimentation.....		33
3.2.3 Détail des outils de mesure.....		34
3.2.4 Discussion des résultats		35
3.2.5 Résultats du Post-test :		37

3.2.6	Analyse comparative	37
TROISIEME CHAPITRE : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE		
		40
4	Le questionnaire.....	41
4.1	Analyse et interprétation des résultats du questionnaire :.....	41
	Conclusion.....	53
	BIBLIOGRAPHIE.....	55
	ANNEXES.....	58