

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES ÉTRANGÈRES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

N°:

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Diplôme de Master Académique**

Par : Aouidji Amine et Lahrache Mohamed Djamel

Intitulé

**L'efficacité de la pédagogie différenciée dans
l'enseignement-apprentissage du FLE sur
l'amélioration de la production écrite.**

Cas des apprenants de 1^{ère} année moyenne

CEM Zoubir Ben Aouam O.A.G- M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom (s)	Grade	Établissement	Signature
Maouche Salim		Université Mohamed Boudiaf de M'sila	Président
Benyahia Tarik		Université Mohamed Boudiaf de M'sila	Rapporteur
Bensefa Youcef Nabil		Université Mohamed Boudiaf de M'sila	Examineur

Année universitaire: 2025/2026

Dédicace

On dédie ce modeste travail :

A nos chers parents.

A nos fils et filles.

A nos frères et sœurs.

A nos oncles et tantes.

A tous nos amis.

A tous ceux qui nous ont aidés, de près ou de loin.

Remerciements

Tout d'abord, on tient à remercier « Allah » de nous avoir donné le courage et la patience, d'entamer et de terminer ce mémoire.

Merci à notre directeur de recherche Monsieur Benyahia Tarik.

Nos remerciements vont également aux membres du jury, pour leur présence aujourd'hui pour évaluer et examiner notre travail.

On remercie également tous les enseignants de notre département, et à toutes les personnes qui nous ont encouragés, aidés et soutenus durant ce travail de mémoire.

Tables des matières

Dédicace.....	2
Remerciements	3
Tables des matières	4
Introduction générale.....	7
Chapitre I : La production écrite en didactique du FLE	10
Introduction	11
I.1 La notion de l'écrit	11
I.1.1 Définition de l'écrit	11
I.1.2 La notion de la production écrite.....	12
I.2 Définition conceptuelle	12
I.3 La production écrite comme activité cognitive	13
I.3.1 Les objectifs principaux de la production écrite	13
I.4 Le processus rédactionnel	14
I.4.1 La planification	14
I.4.2 La mise en texte.....	15
I.4.3 La révision et la réécriture	15
I.5 La production écrite dans le contexte du FLE	15
I.6 Difficultés rencontrées en production écrite	16
I.6.1 Le lexique	16
I.6.2 L'orthographe	17
I.6.3 La morpho-syntaxe	17
I.7 Les différents modèles de production écrite	18
I.7.1 Le modèle linéaire de Rohmer.....	18
I.7.2 Les modèles non-linéaires	18
a) Le modèle de Hays et Flower.....	19
b) Le modèle de Bretier et Scardamalia.....	19
c) Le modèle de Deshéne	19
I.8 Les caractéristiques des écrits en langue étrangère	19
I.9 L'évaluation de la production écrite.....	20
I.9.1 Les critères d'évaluation	20
I.9.2 Le classement des critères : le tableau EVA	21
Conclusion.....	23
Chapitre II : La pédagogie différenciée notions et concepts opératoires.....	24
Introduction.....	25

II.1 Définition de la pédagogie différenciée	25
II.2 Principes et concepts-clés	26
II.3 Les avantages de la pédagogie différenciée en FLE.....	27
II.3.1 Adaptation aux besoins individuels des apprenants.....	28
II.3.2 Promotion de l'autonomie et de la motivation.....	28
II.3.3 Encouragement de la diversité des styles d'apprentissage	29
II.3.4 Facilitation de l'inclusion et de l'apprentissage mixte.....	29
II.4 Mise en pratique de la pédagogie différenciée en classe du FLE	30
II.4.1 Évaluation diagnostique des apprenants	30
II.4.2 Différenciation des contenus, des méthodes et des supports	30
II.4.3 Utilisation des outils et des technologies appropriés	31
II.4.4 Gestion de classe et rôle de l'enseignant.....	31
II.5 Obstacles et solutions pour la mise en œuvre de la pédagogie différenciée	32
II.6 La gestion de l'hétérogénéité en classe de français langue étrangère (FLE)	32
II.6.1 Définition de l'hétérogénéité des apprenants	33
II.6.2 Types d'hétérogénéité rencontrés en classe de FLE.....	33
II.6.3 Impact de l'hétérogénéité sur l'enseignement et l'apprentissage	33
II.7 Stratégies pédagogiques pour gérer l'hétérogénéité.....	33
II.7.1 Différenciation pédagogique	33
II.7.2 Utilisation de groupes de niveaux.....	34
II.8 Approches adaptées à l'hétérogénéité en classe de FLE.....	35
II.8.1 Approche basée sur les compétences	36
II.9 Outil et techniques pour la gestion de l'hétérogénéité	36
II.10 La gestion de l'hétérogénéité Enjeux et limites vis-à-vis de la pédagogie différencie.....	37
II.10.1 Adaptation des ressources et des supports pédagogiques	38
II.10.2 Gestion du temps et des ressources matérielles	38
II.10.3 Suivi et évaluation des progrès des apprenants	38
II.10.4 Comment concevoir un groupe ?.....	39
II.10.5 La pédagogie du groupe et le leadership.....	39
a) Les types de leadership dans un groupe d'apprentissage	39
b) Rôle de l'enseignant face au leadership.....	40
c) Leadership et différenciation	40
Conclusion	40
Chapitre III : Expérimentation	42
Introduction.....	43

III.1 L'expérimentation	43
III.2 Description de lieu de l'expérimentation.....	44
III.3 L'échantillonnage	44
III.4 La présentation du programme	44
III.5 Le déroulement de l'expérimentation	46
III.6 Analyse et interprétation des résultats :.....	49
III.6.1 Groupe témoin : (5 copies)	49
III.6.2 Groupe expérimental — travail collaboratif (3 copies)	54
III.6.3 Tableau récapitulatif	57
III.7 Synthèse :	58
Conclusion	60
Conclusion générale	61
Bibliographie	63
Annexes.....	67
Résumé	93

Introduction générale

L'enseignement du français au cycle moyen occupe une place indispensable dans la formation linguistique et cognitive des apprenants. En première année moyenne (1AM), les élèves se confrontent à une transition importante entre l'école primaire et le cycle moyen, marquée par des exigences augmentées en matière de compréhension et de production écrites. Ainsi la production écrite est une compétence fondamentale, mais également l'une des plus complexes à développer, car elle exige à la fois des savoirs linguistiques, des capacités cognitives et des compétences méthodologiques.

Dans les classes de 1AM, l'enseignant de français est confronté à une forte hétérogénéité des profils des apprenants. Les écarts de niveaux, de rythmes d'apprentissage, de motivations et de compétences langagières rendent l'enseignement de l'écriture extrêmement compliqué. Les élèves rencontrent souvent des difficultés associées à la maîtrise du lexique, de la syntaxe, de l'orthographe ainsi qu'à l'organisation et à la cohérence du texte produit. Ces difficultés, si elles ne sont pas prises en charge de manière adéquate, peuvent freiner le développement des compétences scripturales et démotiver les élèves.

La pédagogie différenciée apparaît comme une réponse pertinente aux besoins divers des apprenants. Elle a pour but d'adapter les contenus, les démarches, les activités et les modes d'évaluation afin d'offrir la possibilité à chaque élève de progresser en fonction de ses capacités et de son rythme. En production écrite, la pédagogie différenciée permet de proposer des situations d'écriture variées, des supports adaptés et des activités de remédiation ciblées, encourageant ainsi l'engagement des apprenants et l'amélioration de leurs productions.

Le présent travail s'inscrit dans cette perspective et s'intéresse à la contribution de la pédagogie différenciée au développement de la production écrite chez les apprenants de 1AM. Il cherche à répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure la pédagogie différenciée peut-elle améliorer la qualité des productions écrites des apprenants de première année moyenne ?

À partir de cette problématique, nous formulons l'hypothèse principale selon laquelle la mise en œuvre d'activités différenciées en production écrite permettrait de réduire les difficultés rencontrées par les apprenants et d'améliorer la cohérence, la correction linguistique et la richesse des textes produits.

L'objectif de cette recherche vise donc à analyser l'impact de la pédagogie différenciée sur la production des élèves en 1AM, par l'étude et l'analyse d'un corpus de productions écrites.

Pour cela, nous avons mis en place une méthodologie combinant une analyse qualitative et quantitative des productions des apprenants, avant et après la mise en œuvre d'un dispositif de pédagogie différenciée. En tenant compte des pratiques actuelles, les besoins des élèves et en explorant des approches pédagogiques adaptées, nous pourrions aider à mieux adapter les méthodes d'enseignement aux caractéristiques de chaque apprenant et ainsi encourager leur réussite dans l'apprentissage du français.

Notre travail de recherche s'organise en trois chapitres. Le premier chapitre, intitulé « La production écrite en didactique du FLE », est consacré au cadre théorique de la production écrite et à ses enjeux dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Le second chapitre, intitulé La pédagogie différenciée : notions et concepts opératoires, présente les fondements théoriques, les principes et les démarches relatifs à la pédagogie différenciée. Enfin, le troisième chapitre, consacré à l'expérimentation, expose la méthodologie adoptée, notamment la présentation du corpus et la description du dispositif pédagogique mis en place, ensuite présente l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

Suite aux résultats obtenus, nous tirons une conclusion adéquate, présentant une récapitulation de l'ensemble des résultats exposés.

Chapitre I : La production écrite en didactique du FLE

Introduction

L'objectif principal de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) est de permettre aux apprenants d'acquérir des compétences communicatives qui leur donneront la possibilité d'utiliser la langue dans différentes situations sociales. La production écrite occupe donc une place essentielle en tant qu'activité sémiotique complexe, faisant appel à la fois à des connaissances linguistiques, à des processus cognitifs élaborés et à des stratégies méthodologiques structurées.

Ecrire, en effet, n'est pas seulement une transcription de signes graphiques, c'est un processus de construction de sens dans une interaction différée entre l'écrivain et son destinataire. Cette compétence, qui relève de la compétence proprement morphosyntaxique, constitue un processus dynamique et récursif qui comporte trois phases – planification, mise au texte, révision – au cours desquelles l'apprenant doit résoudre différents problèmes textuels, afin de produire un discours cohérent. Ce chapitre a donc pour objectif d'analyser les bases théoriques de l'écrit, les modèles rédactionnels linéaires et non linéaires et les dispositifs d'évaluation nécessaires pour faire de cette pratique un véritable moyen de communication en langue étrangère.

I.1 La notion de l'écrit

I.1.1 Définition de l'écrit

Dans le champ de la didactique des langues, l'écrit est le plus souvent défini en opposition à l'oral. Il désigne une forme matérialisée du langage fondée sur des signes graphiques, permettant une communication différée entre un scripteur et un lecteur.

Selon Cuq, l'écrit constitue une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription graphique produisant une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue¹.

Cette définition dépasse la simple conception technique de l'écriture pour mettre en évidence sa dimension interactionnelle. L'écrit apparaît ainsi comme un espace de communication différée dans lequel le sens se construit conjointement entre le producteur et le destinataire.

¹ Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE*. Paris : CLE International.

Par ailleurs, l'écrit regroupe diverses activités pédagogiques, notamment la lecture, l'orthographe, la graphie et la production textuelle, ce qui confirme son rôle central dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, il peut être considéré comme un système sémiotique complexe favorisant l'organisation et la transmission des connaissances².

I.1.2 La notion de la production écrite

I.2 Définition conceptuelle

La production écrite constitue l'une des quatre compétences langagières essentielles mobilisées dans l'apprentissage des langues étrangères.

Selon Largy (2006), la production écrite est une tâche complexe mobilisant différentes opérations mentales telles que la conceptualisation des idées, leur formulation linguistique et leur transcription graphique³.

Dans la même perspective, Cuq et Gruca considèrent la production écrite comme une activité cognitive de construction du sens nécessitant la mobilisation simultanée du savoir et du savoir-faire linguistique⁴.

Jean-Pierre Robert souligne également que la production écrite correspond à une interaction communicative dans laquelle le scripteur produit un message destiné à un lecteur dans une situation donnée⁵.

Ces définitions montrent que l'écriture dépasse largement la simple maîtrise grammaticale pour devenir une activité cognitive et communicative globale.

La production écrite peut être envisagée comme un processus dynamique et évolutif organisé en plusieurs étapes complémentaires, allant de la génération des idées à l'élaboration du texte final. La structuration préalable des idées sous forme de schémas cognitifs permet au scripteur de se forger une représentation mentale du texte avant sa formulation linguistique. Toutefois, ce processus n'est pas strictement linéaire ; il implique des va-et-vient constants entre

² Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Orphys

³ Largy, P. (2006). *Orthographe et illusions*. Cahiers pédagogiques, (440), p.18

⁴ Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. p.184

⁵ ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2008, p. 174.

la planification, la rédaction et la révision, ce qui met en évidence la nature récursive de l'activité scripturale⁶.

Ainsi, l'activité d'écriture mobilise simultanément plusieurs opérations mentales, appelées processus rédactionnels, parmi lesquelles la planification, la mise en texte et la révision occupent une place essentielle dans la construction progressive du sens.

I.3 La production écrite comme activité cognitive

Les recherches en didactique montrent que l'écriture mobilise plusieurs processus cognitifs simultanés, notamment la planification, l'organisation, la formulation et le contrôle du texte. Hayes et Flower considèrent ainsi l'écriture comme un processus mental complexe de construction des connaissances⁷.

Dans cette perspective, l'apprenant est amené à générer des idées, à sélectionner les informations pertinentes, à organiser le discours et à assurer la cohérence du texte. L'écriture apparaît dès lors comme une activité de résolution de problèmes à la fois linguistiques et cognitifs.

La production écrite tient une place centrale dans l'enseignement du français langue étrangère, car elle permet à l'apprenant de développer une compétence réelle en communication écrite tout en mobilisant ses connaissances linguistiques et culturelles.

I.3.1 Les objectifs principaux de la production écrite

L'objectif premier de la production écrite est de favoriser le développement chez l'apprenant des aptitudes à la communication écrite en français. Elle cherche aussi à donner une signification aux savoirs linguistiques et culturels acquis, en encourageant leur utilisation dans des contextes pratiques d'expression. De plus, elle offre à l'élève la possibilité de communiquer ses pensées, ses inquiétudes et ses points de vue par le biais de différentes activités oratoires telles que la critique et l'argumentation.⁸

⁶ Akmoun, N. (2009). *La production écrite en classe de FLE : processus rédactionnels et stratégies d'apprentissage*. Alger : Université d'Alger

⁷ Hayes, J. R., & Flower, L. S. 1980 Modèle cognitif de l'écriture. Sur : <https://fr.scribd.com/document/908915810/Modele-Hayes-Flower-FLE> (Consulté le 30/02/2026 à 09:52)

⁸ Jean-Pierre Cuq, J.-P., & Isabelle Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. 2005. p.143

Par ailleurs, la production écrite contribue à renforcer les compétences linguistiques, notamment par l'enrichissement du vocabulaire, la maîtrise des règles grammaticales et l'utilisation correcte des temps verbaux, tout en permettant d'évaluer la créativité et les aptitudes rédactionnelles de l'apprenant. Elle vise également à encourager et motiver une pratique régulière de l'écriture, afin d'améliorer les performances scripturales et d'assurer la cohérence et la cohésion du texte grâce à l'usage approprié des articulateurs logiques. Enfin, les productions écrites constituent un outil d'évaluation pédagogique, particulièrement dans l'enseignement supérieur, pour identifier les difficultés liées à l'expression écrite et ajuster les pratiques d'enseignement en conséquence.

Dans ce sens, écrire constitue un acte signifiant permettant à l'apprenant d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses positions dans un cadre social donné⁹.

I.4 Le processus rédactionnel

La production écrite est généralement décrite comme un processus dynamique composé de plusieurs étapes¹⁰ :

I.4.1 La planification

La planification représente la première étape du processus rédactionnel. Elle précède la mise en texte et permet à l'apprenant de préparer son écrit de manière organisée, afin d'obtenir un produit cohérent et pertinent. Ce processus sert à définir le contexte textuel et pragmatique du message à transmettre.

Au cours de cette phase, l'apprenant mobilise les connaissances stockées dans sa mémoire à long terme, puis les sélectionne et les organise en fonction du sujet et des objectifs de communication. Cette organisation lui permet de définir à la fois le cadre textuel, incluant le type de texte, la structure et la progression des idées, et le cadre pragmatique, comprenant le destinataire, l'intention et la situation de communication.

La planification aboutit finalement à l'élaboration d'un plan détaillé qui servira de guide pour la rédaction. Pour qu'elle soit efficace, l'apprenant doit analyser attentivement la situation

⁹MARTINEZ, Pierre (2002), « la didactique des langues étrangères », Coll. Que sais-je ? Paris, 2002.

¹⁰Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

de communication, puisque l'écriture constitue avant tout un acte de communication impliquant un émetteur, un destinataire, un objectif et un contexte précis.

I.4.2 La mise en texte

La mise en texte correspond à la phase de rédaction, au cours de laquelle l'apprenant transforme ses élaborations préverbaux en un message écrit. Ce processus implique l'encodage graphique, orthographique, lexical et syntaxique, avec une attention particulière portée aux unités lexicales, à leur organisation syntaxique et à la cohérence globale du message. Cette étape requiert une mobilisation des ressources cognitives pour accomplir efficacement la tâche d'écriture. En somme, la mise en texte concrétise le plan élaboré lors de la phase de planification en un texte finalisé.

I.4.3 La révision et la réécriture

La révision constitue une étape essentielle de la production écrite, car elle permet de corriger les erreurs et d'améliorer la qualité du texte. Avant de finaliser sa production, l'apprenant doit relire attentivement son texte pour identifier les modifications éventuelles. Ces ajustements peuvent porter sur :

- Les formes linguistiques utilisées (orthographe, grammaire, vocabulaire).
- L'ordre et la structure des phrases et des paragraphes.
- La cohérence et l'organisation globale du plan choisi.

S'appuyant sur la théorie de Hayes et Flower, Cuq et Gruca (2005, p. 166) définissent la révision comme une relecture approfondie dans le but d'améliorer la qualité du texte. On peut conclure que cette étape offre l'occasion de réévaluer la structure, de rectifier les aspects linguistiques et d'adapter le contenu.¹¹

I.5 La production écrite dans le contexte du FLE

En classe, la production écrite ne se déroule pas de manière isolée. Elle s'intègre dans un processus global d'apprentissage, appelé projet didactique ou projet d'écriture, connu et mis en œuvre par l'ensemble des acteurs du système éducatif.

¹¹ CUQ, J.-P. & GURCA, I., op. cit., p. 166.

Le projet didactique s'articule en séquences pédagogiques, elles-mêmes composées de différentes activités complémentaires. Au cycle moyen, ces activités incluent la compréhension de l'écrit et de l'oral, l'expression orale, le travail sur le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison, ainsi que les travaux de groupe. Elles englobent également la préparation à l'écrit, la production écrite et le compte rendu de cette production.

Ces activités sont interdépendantes et constituent un ensemble cohérent. Les apprentissages linguistiques réalisés au cours des différentes séances ne sont pas traités de manière arbitraire, mais en fonction de leur réutilisation dans la production écrite. Par exemple, l'étude des verbes d'opinion en lexique prépare l'apprenant à les mobiliser ultérieurement dans un texte argumentatif. Ainsi, les contenus enseignés poursuivent une finalité pratique et s'inscrivent dans une progression structurée.

Selon l'approche communicative suggérée par Widdowson (1978), la rédaction peut être vue comme le résultat d'un processus éducatif où l'élève, sous la direction de l'enseignant, conçoit, met en œuvre et évalue son projet d'écriture. Ce procédé facilite la compréhension des apprentissages en matière de langue et de culture.¹²

I.6 Difficultés rencontrées en production écrite

Les connaissances linguistiques jouent un rôle essentiel dans la réussite de la production écrite. La qualité d'un texte dépend largement de la maîtrise que l'apprenant a de ses ressources linguistiques : plus ses connaissances sont solides, plus son texte sera précis, cohérent et correct. Les difficultés linguistiques peuvent dès lors être regroupées en plusieurs catégories.

I.6.1 Le lexique

Les difficultés lexicales portent sur l'usage des mots, leur richesse, leur précision, leur correction et leur adéquation au contexte. L'apprenant doit sélectionner un vocabulaire adapté au thème, au registre de langue et à la situation de communication.

Une sélection lexicale inappropriée peut provoquer des imprécisions, des répétitions excessives ou des contresens, affectant ainsi la qualité du texte. La maîtrise du lexique implique donc la capacité à utiliser des mots variés et pertinents selon l'intention communicative.

¹²H.G. Widdowson, (1978) *Teaching Language as Communication* (Oxford Applied Linguistics). Chapitre 5. pp.111-144

Selon Jean-Pierre Cuq, le lexique « désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social ou d'un individu » (Cuq, 2003). Cette définition souligne que le lexique ne se réduit pas à une simple liste de mots, mais constitue un système organisé et contextualisé, indispensable à toute production écrite efficace.

I.6.2 L'orthographe

L'orthographe représente un élément crucial de la production écrite, car les erreurs sont immédiatement perceptibles et peuvent nuire à la qualité du texte ou en gêner la compréhension. Bien écrire ne relève pas d'une aptitude innée, mais constitue un apprentissage long et progressif.

Blanche-Benveniste et Chervel (1969) soulignent que l'orthographe s'acquiert mot par mot, à l'instar d'une langue seconde, et requiert plusieurs années d'apprentissage¹³. Guyon (2003)¹⁴ précise que le scripteur doit réaliser des opérations complexes pour sélectionner la forme graphique correcte de chaque mot.

On distingue deux types d'orthographe :

- L'orthographe lexicale, qui concerne l'écriture correcte des mots.
- L'orthographe grammaticale, liée à l'application des règles d'accord et de grammaire.

I.6.3 La morpho-syntaxe

La morpho-syntaxe concerne les règles qui organisent la structure des phrases et l'ordre des mots. Elle est fondamentale pour assurer la clarté et éviter les ambiguïtés. Contrairement à l'oral, la communication écrite ne permet pas de corriger immédiatement les erreurs, de sorte que le scripteur doit maîtriser les structures grammaticales avec précision pour garantir un message clair et compréhensible.

¹³ Benveniste B et Chervel, (1969) « *L'Orthographe* », Hachette, Paris.

¹⁴ Guyon O, (2003) « *L'orthographe* », une construction cognitive et sociale, presses universitaires du Mirail.

I.7 Les différents modèles de production écrite

Ces modèles rédactionnels ont pour objectif de comprendre le fonctionnement, l'organisation, les mécanismes et les processus impliqués dans chaque activité d'écriture. Ils se regroupent en deux catégories : les modèles linéaires et les modèles non linéaires¹⁵.

I.7.1 Le modèle linéaire de Rohmer

Ce modèle, élaboré par Rohmer en 1956, a pour objectif d'analyser le processus d'écriture chez les anglophones en langue maternelle. Il comporte trois étapes essentielles, clairement distinctes les unes des autres :

- a) La pré-écriture : représente étape de la préparation ou le scripteur rassemble des idées, élaborent le plan et cherche des informations.
- b) L'écriture : est le moment de la rédaction du texte.
- c) Réécriture : représente l'étape de révision ou le scripteur apporte des changements et des modifications au niveau de forme et de fond.

Ces étapes sont distinctes les unes des autres, mais l'apprenant-scripteur doit les respecter lors de la réalisation de sa production écrite. Un autre modèle, proposé par Sophie Moirand, est également conçu pour l'écriture en langue étrangère et comprend les composantes suivantes¹⁶ :

- A. Le scripteur : affronte l'écrit avec son histoire, son vécu, son passé mais aussi son présent socioculturel
- B. Les relations scripteur/lecteur : aborde sous un angle plutôt didactique l'image ou le profil de l'éventuel lecteur ce qui amène le scripteur à s'adapter son style.
- C. Les relations scripteur/lecteur/document : reflète l'utilité de ce dernier qui est rédiger dans un objectif bien déterminé, une intention claire le caractérise.

I.7.2 Les modèles non-linéaires

Il existe trois modèles non linéaires :

¹⁵ John R. Hayes, J. R., & Linda Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. p.16.

¹⁶ Dr Hddad.M, « *Didactique de l'écrit/oral cours (03)* », université de Biskra, 2021, p08.

a) Le modèle de Hays et Flower

Ce modèle, élaboré au début des années 1980, s'inscrit dans le courant de la psychologie cognitive et s'intéresse à l'écriture comme démarche de résolution de problèmes.

b) Le modèle de Breiter et Scardamalia

Breiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions basées sur l'analyse des comportements des enfants et des adultes lors de l'acte d'écriture :

La première, appelée « connaissances-expression », décrit un modèle centré sur la démarche du scripteur qui éprouve des difficultés à se distancier de sa manière de penser.

La deuxième, dite « connaissance-transformation », présente le scripteur comme une personne capable, au cours de la tâche d'écriture, d'ajuster son fonctionnement cognitif en fonction de la tâche à accomplir.

c) Le modèle de Deshéne

Ce nouveau modèle d'expression écrite en français langue maternelle vise à intégrer l'activité de compréhension écrite et met en évidence le rôle de l'interlocuteur ainsi que celui du scripteur. Dans les trois modèles non linéaires, la production de texte repose principalement sur la pratique des différentes activités.

I.8 Les caractéristiques des écrits en langue étrangère

Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond¹⁷ s'appuient sur diverses études pour nous présenter de façon détaillée certains facteurs qui interviennent dans l'écriture en langue étrangère, on note :

- Des textes plus courts : en comparaison avec ceux rédigés en langue maternelle, les textes produits en langue étrangère contiennent moins d'informations, donc ils sont insuffisamment acceptables sur le plan de contenu.
- Un vocabulaire restreint et limité : en raison des répétitions lexicales, on trouve des mêmes mots qui se répètent tout au long de l'écriture.

¹⁷ Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, *la Production écrite*, Paris, CLE International. 1999.p66-67

- En les comparant à des textes écrits en langue maternelle, les textes rédigés en langue étrangère se caractérisent par une syntaxe simple, moins complexe, moins d'enchâssement.
- En rédigeant en langue étrangère, le scripteur peut commettre des erreurs qui relèvent de la forme globale du texte que de la syntaxe.

I.9 L'évaluation de la production écrite

En didactique des langues, l'évaluation en production écrite consiste à apprécier la qualité des textes produits par les apprenants en français langue étrangère. Elle a pour objectif de mesurer le niveau de maîtrise des compétences linguistiques et discursives nécessaires à la communication écrite dans la langue cible. Cette évaluation peut remplir plusieurs fonctions, telles que certifier le niveau de compétence, orienter les apprentissages ou réguler les pratiques pédagogiques.

Pour donner une valeur à l'apprentissage de l'écrit, il est nécessaire de vérifier et d'évaluer le degré de maîtrise des compétences enseignées, car sans cela, l'apprentissage ne peut être pleinement validé. L'évaluation permet ainsi aux enseignants d'identifier les difficultés rencontrées par l'apprenant et d'apporter des réponses pédagogiques adaptées afin de garantir la progression de son apprentissage¹⁸.

I.9.1 Les critères d'évaluation

L'activité de production écrite est considérée comme une étape essentielle dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette démarche évaluative exige de l'enseignant la conception d'une grille d'évaluation fondée sur des critères précis, adaptés à la tâche demandée aux apprenants. L'évaluation en production écrite peut ainsi être diagnostique, formative ou sommative, permettant à l'enseignant de recueillir des informations sur les performances des apprenants en matière d'écriture.

De ce fait, les critères de correction se réalisent en fonction des différents aspects¹⁹ :

- L'aspect morphosyntaxique : il concerne la relation des signes entre eux, c'est-à-dire : la correction de la langue au niveau de la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.

¹⁸ DE KETELE Jean-Marie, « *L'évaluation de la production écrite* », Revue française de linguistique appliquée, 2013/1 (Vol. XVIII), p. 59-74. DOI : 10.3917/rfla.181.0059. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm> consulté le (15/03/2026 à 01 :52)

¹⁹ Groupe Eva, *questions pour évaluer les écrits*, INRP, 1991.

- L'aspect sémantique : il concerne le lien entre les signes et leurs référents. Donc, c'est pour construire un texte cohérent ayant un sens (emploi des phrases sémantiquement acceptables).
- L'aspect pragmatique : il concerne le respect de la consigne, autrement dit la considération de l'écrit produit dans sa situation de communication.
- L'aspect matériel : il concerne la mise en page, la ponctuation, la majuscule, pour que le lecteur arrive à construire le sens.

I.9.2 Le classement des critères : le tableau EVA

De nombreux travaux portent sur cet aspect de l'enseignement. L'un des plus connus dans le monde francophone est la grille EVA (1991), encore largement utilisée ou adaptée par de nombreux auteurs contemporains. Il s'agit d'une grille comportant 12 critères, résultant du croisement de quatre « points de vue » ou « niveaux d'analyse » et de trois types « d'unités de texte » à considérer. Le linguiste et philosophe américain Morris classe ces critères de la manière suivante :

	Texte dans son ensemble	Relation entre phrase	Phrase
Pragmatique	-L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ? ou est censé parler ? à qui ? Pourquoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? L'écrit produit a-t-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?	-La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisation textuels : d'une part ...d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou de discours, utilisation des démonstratifs...)

Sémantique	-L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est- il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adapté à l'écrit produit ?	La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence...)
-------------------	---	--	---

Morphosyntaxique	Le mode d'organisation correspond-il au (x) type (s) de texte (s) choisi(s)? Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent? Homogène? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) Les valeurs des temps verbaux sont-elles respectées et correctement employées?	La cohérence syntaxique est-elle assurée? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) La cohérence temporelle est-elle assurée? La concordance des temps et des modes est-elle respectée?	La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable? La morphologie verbale est-elle maîtrisée? (absence d'erreur de conjugaison) L'orthographe répond-elle aux normes?
Aspect matériel	Présence de schémas, d'illustration...) - Le support est-il bien choisi? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée? (style et taille des caractères ...) - L'organisation de la page est- elle satisfaisante ?	-La segmentation des unités de discours est elle pertinente? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous titres...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée	-La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée? (virgule, parenthèses...) - Les majuscules de la phrase sont-elles utilisées conformément à l'usage? (au début de la phrase, pour les noms propres...)

Conclusion

En somme, l'écriture produite en classe de FLE se révèle être le point d'arrivée d'un itinéraire pédagogique ordonné, dans lequel le recyclage des connaissances linguistiques s'articule de façon étroite avec la possession des actes mentaux qui traitent l'information. L'analyse des modèles de production et des critères d'évaluation, notamment à travers la grille EVA, montre que la réussite d'un texte ne dépend pas uniquement de l'exactitude lexicale ou orthographique, mais aussi de la capacité du scripteur à assurer la cohérence sémantique et pragmatique de son discours.

Il est en effet possible de donner du sens aux apprentissages et de stimuler la motivation de l'apprenant dans sa progression vers l'autonomie en intégrant la production écrite dans des projets pédagogiques globaux malgré les difficultés inhérentes à l'expression en langue seconde. Apprendre à écrire, c'est donc aller au-delà de la transcription, car ce statut de transcritteur ne renvoie pas à la compétence complète qui nous rend capable d'écrire dans l'ensemble des modes d'écritures susceptibles d'exister et que peuvent faire exister les plusieurs supports, et ce, dans et pour les exigences de toute communication intellectuelle et sociale dans ce qu'elles doivent posséder de clarté, de structure et d'intentionnalité.

Chapitre II : La pédagogie différenciée

notions et concepts opératoires

Introduction

La pédagogie différenciée est une approche éducative visant à tenir compte des besoins individuels des apprenants en classe de français langue étrangère (FLE). Dans cette première partie de notre travail, nous examinerons ses fondements théoriques, en insistant sur sa définition, ses principes et concepts clés, ainsi que sur les bases théoriques et les courants pédagogiques qui la soutiennent.

II.1 Définition de la pédagogie différenciée

Pour appréhender pleinement la pédagogie différenciée, il est important d'en clarifier la définition. Il s'agit d'une approche pédagogique qui s'adapte aux caractéristiques et aux besoins individuels des apprenants, en proposant des activités, des ressources et des évaluations différenciées. Elle reconnaît que chaque apprenant possède un rythme d'apprentissage, des intérêts et des capacités propres, et vise à optimiser leur potentiel en créant un environnement d'apprentissage inclusif et stimulant²⁰.

D'après Jean-Pierre Cuq, la pédagogie différenciée est une approche pédagogique qui vise à ajuster l'enseignement en fonction des besoins, du rythme, des compétences et des caractéristiques spécifiques de chaque apprenant, dans le but de favoriser leur progression individuelle au sein d'un environnement d'apprentissage collectif.²¹

La pédagogie différenciée se définit comme une pédagogie des processus qui consiste à instaurer un cadre souple dans lequel les apprentissages sont clairement explicités et diversifiés, permettant aux élèves de progresser selon leurs propres itinéraires d'appropriation des savoirs et des savoir-faire.²²

Selon Philippe Meirieu l'expression "pédagogie différenciée" signifie « *La différenciation pédagogique n'est pas une simple tendance éphémère, mais plutôt un principe fondamental de l'enseignement. Toute pédagogie qui a connu du succès a été différenciée et adaptée aux besoins spécifiques des individus auxquels elle était destinée* ». ²³

Philippe Meirieu explique que la pédagogie différenciée n'est pas une mode ordinaire, mais une base essentielle de tout bon enseignement. Il indique que « La différenciation

²⁰ <https://institutrice.com/la-pedagogie-differenciee-definition-et-finalites/> (Consulté le 20/03/2026 à 15 :58)

²¹ Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

²² PRZESMYCKI, H., *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette, 1991, p.10

²³ MEIRIEU, P., cite par DE VECCHI, G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 1992, p.168

pédagogique n'est pas qu'une simple tendance temporaire, c'est un principe fondamental de l'enseignement. Toute pédagogie qui a fait ses preuves s'est différenciée et adaptée aux besoins particuliers des individus auxquels elle s'adressait ». Cela signifie qu'un enseignant qui désire réellement aider ses élèves à apprendre doit adapter sa façon de faire à chacun d'eux, car imposer la même chose à tout le monde ne fonctionne pas. Pour résumer, différencier n'est pas un luxe ni une option, c'est la condition même pour que l'école réussisse avec tous les enfants.

Louis Legrand présente une définition claire et explicite de la pédagogie différenciée. Pour lui, la pédagogie différenciée se définit comme « *un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves* ». ²⁴

Cela signifie simplement que l'enseignant doit adapter ses méthodes et ses outils aux différents profils d'élèves dans sa classe. Il ne propose pas une seule façon de faire pour tous, mais cherche des approches différentes adaptées aux exigences, aux rythmes et aux façons d'apprendre de chacun. Cela indique qu'une seule méthode d'enseignement ne convient pas à tous, c'est pour cela que l'enseignant doit varier ses pratiques pour que chaque élève puisse progresser à sa manière.

II.2 Principes et concepts-clés

L'un des concepts clés à l'origine de la pédagogie différenciée est la reconnaissance de la diversité des profils d'apprentissage des apprenants. Ce principe a été souligné par R.W. Burns en 1971 à travers ses sept postulats²⁵, qui définissent les caractéristiques spécifiques des situations d'enseignement-apprentissage susceptibles de varier selon les apprenants. Burns met ainsi en évidence l'aspect individuel de l'apprentissage et souligne les différences existantes entre les élèves.

La pédagogie différenciée repose sur plusieurs bases théoriques et s'inspire de divers courants pédagogiques. Parmi ses fondements, la psychologie cognitive joue un rôle central en étudiant les processus mentaux impliqués dans l'apprentissage. Elle met en lumière des concepts tels que la mémoire, l'attention, la perception et la résolution de problèmes, essentiels pour comprendre les mécanismes d'apprentissage propres à chaque apprenant. ²⁶

²⁴ LEGRAND L., *La différenciation pédagogique*, Scarabée, CEMEA, Paris 1984, P. 170

²⁵ R.W. Burns, 1972, édités dans « *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires* », JP ASTOLFI, 1995. Annexes 1

²⁶ Lieury, A. (2020). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Dunod

Le constructivisme constitue un autre courant théorique ayant une influence importante sur la pédagogie différenciée. Selon cette approche, l'apprentissage est un processus actif au cours duquel l'apprenant construit ses connaissances en interagissant avec son environnement. Dans ce cadre, l'enseignant joue un rôle de facilitateur, en proposant des situations d'apprentissage stimulantes et en encourageant la réflexion ainsi que la construction autonome des savoirs par l'apprenant.²⁷

Le socioconstructivisme insiste sur l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Les échanges entre pairs et les activités collaboratives favorisent la construction collective des connaissances. La pédagogie différenciée intègre cette approche en encourageant le travail en groupe et le partage d'idées, permettant aux apprenants de bénéficier des perspectives des autres.²⁸

Parmi les autres courants pédagogiques liés à la pédagogie différenciée, on retrouve l'approche humaniste, qui valorise l'épanouissement personnel et l'unicité de chaque apprenant²⁹, ainsi que l'approche par compétences, qui vise le développement des compétences spécifiques nécessaires à la réussite dans la vie quotidienne et professionnelle.³⁰

En résumé, la pédagogie différenciée s'appuie sur des fondements théoriques tels que la psychologie cognitive, le constructivisme et le socioconstructivisme, et s'inspire de courants pédagogiques comme l'approche humaniste et l'approche par compétences. En combinant ces perspectives, elle vise à créer un environnement d'apprentissage permettant à chaque apprenant de progresser à son rythme et de développer ses compétences de manière individualisée.

II.3 Les avantages de la pédagogie différenciée en FLE

La pédagogie différenciée présente de nombreux avantages lorsqu'elle est appliquée en classe de français langue étrangère (FLE). Dans cette section, nous analyserons deux bénéfices principaux : son adaptation aux besoins individuels des apprenants et sa capacité à favoriser l'autonomie et la motivation.

²⁷ Jonnaert, P. (2002). *Constructivisme et alternance* : Entre pratique et théorie. De Boeck Supérieur.

²⁸ Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Inter Editions.

²⁹ Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.

³⁰ Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.

II.3.1 Adaptation aux besoins individuels des apprenants

Un des principaux atouts de la pédagogie différenciée en FLE réside dans sa capacité à adapter les activités d'apprentissage aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Elle tient compte des compétences, des intérêts, des styles et des rythmes d'apprentissage variés, en proposant des activités et des ressources adaptées à chacun.

Par exemple, certains apprenants peuvent nécessiter un travail supplémentaire sur la compréhension orale, tandis que d'autres auront besoin d'un accompagnement particulier en production écrite. La pédagogie différenciée permet à l'enseignant de proposer des activités ciblées pour répondre à ces besoins, offrant ainsi à chaque apprenant la possibilité de progresser à son rythme et de développer ses compétences plus efficacement.³¹

L'adaptation aux besoins individuels contribue également à favoriser l'inclusion en classe de FLE. Les apprenants ayant des compétences plus faibles peuvent bénéficier d'un soutien supplémentaire pour consolider leurs acquis, tandis que les plus avancés peuvent être stimulés par des activités plus complexes. En offrant un enseignement différencié, la pédagogie différenciée permet à chacun de se sentir inclus, valorisé et soutenu tout au long de son parcours d'apprentissage.³²

II.3.2 Promotion de l'autonomie et de la motivation

L'une des finalités majeures de la pédagogie différenciée est de conduire progressivement les élèves vers l'autonomie dans leurs apprentissages. Pour cela, l'enseignant met en place un processus d'autonomisation, en ajustant son intervention et en différenciant son enseignement, tout en offrant aux apprenants la possibilité de progresser de manière autonome. En différenciant ses pratiques, l'enseignant favorise le travail en groupe tout en créant des occasions d'apprentissage individuel. Les élèves évoluent ainsi dans un continuum d'autonomie, où ils peuvent faire des choix concernant leur groupe de travail, les sujets abordés, les exercices à réaliser, leur rythme d'apprentissage, ainsi que les dispositifs d'autoévaluation leur permettant de combler leurs lacunes.³³

³¹ Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales* : Mode d'emploi. Hachette. pp.14-16.

³² Gillig, J.-M. (1999). *La pédagogie différenciée* : Historique, modèles, méthodes, gestion. Armand Colin. (p. 112).

³³ Dahou, A. *POUR UNE DÉMARCHE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DU FLE DANS LE PROGRAMME DE DEUXIÈME GÉNÉRATION– CAS D'APPRENANTS DE 1re A.M.* – Conception et expérimentation d'un projet pédagogique, thèse pour l'obtention du diplôme de doctorat en didactique, 2020/2021, UDL, Sidi Bel Abbès

En conséquence, les apprenants autonomes peuvent travailler sans la supervision directe de l'enseignant lorsqu'il est occupé avec un autre groupe. Cette autonomie les incite à se dépasser, à prendre des initiatives et à renforcer leur confiance en eux. La prise de conscience de leurs progrès et le sentiment de réussite qui en découle stimulent également leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage.

II.3.3 Encouragement de la diversité des styles d'apprentissage

Chaque apprenant possède un style d'apprentissage propre, correspondant à sa manière privilégiée d'assimiler et de traiter l'information. Certains sont davantage visuels et privilégient les supports tels que les images ou les vidéos, d'autres sont auditifs et préfèrent les explications orales. D'autres encore apprennent mieux de manière kinesthésique, en manipulant et en expérimentant concrètement.³⁴

La pédagogie différenciée prend en compte la diversité des styles d'apprentissage et propose des activités variées permettant à chaque apprenant de mobiliser ses préférences pour développer ses compétences. Ainsi, des activités visuelles, comme l'utilisation de cartes mentales ou de supports illustrés, sont adaptées aux apprenants visuels, tandis que des exercices d'écoute et de discussion conviennent mieux aux apprenants auditifs. Les apprenants kinesthésiques, quant à eux, peuvent être sollicités à travers des jeux de rôle ou des activités pratiques favorisant le mouvement et la manipulation.³⁵

En adaptant les activités d'apprentissage aux différents styles d'apprentissage, la pédagogie différenciée permet à chaque apprenant de s'engager activement dans le processus d'apprentissage, ce qui favorise une meilleure compréhension et une rétention plus efficace des connaissances.

II.3.4 Facilitation de l'inclusion et de l'apprentissage mixte

Un autre avantage majeur de la pédagogie différenciée en FLE réside dans sa capacité à favoriser l'inclusion et l'apprentissage mixte. L'inclusion consiste à intégrer tous les apprenants, quelles que soient leurs différences ou particularités, dans un environnement d'apprentissage commun. La pédagogie différenciée propose des stratégies et des ressources adaptées pour répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés spécifiques, comme ceux ayant des troubles d'apprentissage, des besoins éducatifs particuliers ou n'étant pas natifs

³⁴ La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques* : Découvrir les aptitudes scolaires. Centurion. (p. 48-52).

³⁵ Montessori, M. (1958). *L'enfant*. Desclée de Brouwer. (p. 110-112).

de la langue cible. Elle permet de leur offrir un soutien supplémentaire, des adaptations ou des aménagements tout en assurant leur participation active en classe.

II.4 Mise en pratique de la pédagogie différenciée en classe du FLE

Après avoir exploré les fondements théoriques et les avantages de la pédagogie différenciée en FLE, nous nous pencherons maintenant sur les stratégies et approches permettant de la mettre en pratique en classe. Cette section abordera l'évaluation diagnostique des apprenants, la différenciation des contenus, des méthodes et des supports, l'usage d'outils et de technologies adaptés, ainsi que la gestion de classe et le rôle de l'enseignant.

II.4.1 Évaluation diagnostique des apprenants

Pour Meirieu, l'évaluation joue un rôle central dans la différenciation, car elle permet de concevoir des méthodes adaptées et d'intervenir efficacement dans la progression des apprenants.³⁶ La mise en place d'une évaluation diagnostique est donc essentielle pour identifier les besoins et les compétences individuelles. Elle aide l'enseignant à repérer les forces et les faiblesses de chaque élève ainsi que leurs préférences d'apprentissage. Réaliser un test de positionnement au début de la différenciation pédagogique est particulièrement important, car il fournit des données sur le niveau initial des élèves. L'objectif de ce test est de répartir le groupe en trois niveaux distincts : les élèves performants, les élèves de niveau moyen et les élèves en difficulté.³⁷

II.4.2 Différenciation des contenus, des méthodes et des supports

La différenciation des contenus, des méthodes et des supports constitue un élément central de la pédagogie différenciée en FLE. Elle consiste à adapter les activités, les matériaux et les ressources aux besoins et aux niveaux des apprenants.³⁸

Pour les contenus, l'enseignant peut proposer des tâches ou des exercices variés selon les compétences et les centres d'intérêt des élèves. Par exemple, certains travailleront sur des textes simples, tandis que d'autres seront stimulés par des textes plus complexes.

³⁶ Philippe Meirieu « *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée* », 1985

³⁷ Dahou, A. *POUR UNE DÉMARCHE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DU FLE DANS LE PROGRAMME DE DEUXIÈME GÉNÉRATION– CAS D'APPRENANTS DE 1^{re} A.M.* – Conception et expérimentation d'un projet pédagogique, thèse pour l'obtention du diplôme de doctorat en didactique, 2020/2021, UDL, Sidi Bel Abbès

³⁸ Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD. (p. 72-75).

En ce qui concerne les méthodes, l'enseignant peut combiner différentes approches pédagogiques, telles que l'apprentissage coopératif, les activités de groupe, les projets individuels ou les jeux de rôle. Ces méthodes favorisent l'engagement actif des apprenants, la collaboration et le développement de compétences linguistiques diversifiées.³⁹

Pour ce qui est des supports, l'enseignant peut sélectionner des ressources adaptées aux besoins des apprenants, comme des vidéos, des enregistrements audios, des images, des jeux interactifs ou des outils numériques. Cette diversité de supports permet de varier les modes d'apprentissage et de répondre aux préférences individuelles de chaque apprenant.⁴⁰

II.4.3 Utilisation des outils et des technologies appropriés

Dans le cadre de la pédagogie différenciée en classe de FLE, l'usage d'outils et de technologies appropriés joue un rôle fondamental. Ces ressources permettent d'individualiser l'apprentissage, de favoriser l'engagement actif et de renforcer les compétences linguistiques des apprenants. Il peut s'agir de logiciels et d'applications pour l'apprentissage des langues, de ressources en ligne, d'outils de création multimédia ou de plateformes d'apprentissage à distance. En utilisant ces technologies de manière réfléchie, l'enseignant peut proposer des expériences d'apprentissage enrichissantes, adaptées aux besoins de chaque apprenant, tout en les préparant aux défis linguistiques du monde contemporain.⁴¹

Il est essentiel de choisir les outils en fonction des objectifs pédagogiques et des caractéristiques des apprenants, tout en veillant à leur intégration harmonieuse en classe et à leur complémentarité avec les méthodes d'enseignement traditionnelles.⁴²

II.4.4 Gestion de classe et rôle de l'enseignant

La gestion de classe et le rôle de l'enseignant sont essentiels à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée en FLE. L'enseignant doit créer un environnement inclusif et sécurisant, connaître les besoins et styles d'apprentissage des élèves, et planifier des activités flexibles

³⁹ Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon. (p. 58-62).

⁴⁰ Ollivier, C., & Puren, C. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Maison des Langues. (p. 56).

⁴¹ Ollivier, C., & Puren, C. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques*. Maison des Langues. (p. 42-45).

⁴² Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* (2e éd.). De Boeck Supérieur. (p. 156-159).

adaptées à chacun. Il favorise l'autonomie par le choix, les défis et les feedbacks individualisés, tout en assurant un suivi régulier et des évaluations personnalisées.

Cette approche permet d'ajuster les pratiques pédagogiques aux besoins individuels et de créer un cadre propice à l'apprentissage différencié.

II.5 Obstacles et solutions pour la mise en œuvre de la pédagogie différenciée

La mise en œuvre de la pédagogie différenciée en classe de FLE peut rencontrer plusieurs obstacles, mais des solutions existent. La taille de la classe peut compliquer l'individualisation des activités, que l'enseignant peut pallier en organisant des groupes de travail ou en utilisant des stratégies de rotation. Le manque de ressources variées peut être compensé par des supports en ligne gratuits, du matériel personnalisé ou la collaboration avec d'autres enseignants.⁴³ Les programmes scolaires rigides peuvent limiter la différenciation, mais l'enseignant peut intégrer des activités différenciées et explorer des projets interdisciplinaires. Le déficit de formation et de soutien peut être comblé grâce à la formation continue, aux échanges entre collègues et à l'appui de l'administration. Enfin, la gestion efficace du temps peut être assurée par une planification détaillée, des activités en rotation et des outils de suivi adaptés.⁴⁴

Certaines résistances des apprenants peuvent être surmontées en expliquant les avantages de la pédagogie différenciée, en les impliquant activement dans leurs apprentissages et en communiquant sur leur progression. Différencier consiste à offrir davantage d'opportunités aux élèves en difficulté, leur permettant d'agir et d'interagir. Cela ne signifie pas les prendre en charge individuellement ni instaurer une relation d'assistance constante, mais implique de s'intéresser à eux de près, de les suivre régulièrement, même à distance, et de maintenir leur accompagnement sous le regard bienveillant de l'enseignant.⁴⁵

II.6 La gestion de l'hétérogénéité en classe de français langue étrangère (FLE)

La gestion de l'hétérogénéité en classe de français langue étrangère (FLE) constitue un défi majeur et un enjeu central pour les enseignants. Nous allons explorer les différentes facettes de cette hétérogénéité et analyser son impact sur l'enseignement et l'apprentissage.

⁴³ Connac, S. (2017). *La personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF. (p. 114-118)

⁴⁴ Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF. (p. 45-48).

⁴⁵ <https://rouen-nord.circonscription.ac-normandie.fr/spip.php?article90> Quels obstacles à la différenciation ? (Consulté le 22/03/2026)

II.6.1 Définition de l'hétérogénéité des apprenants

L'hétérogénéité des apprenants en classe de FLE désigne la diversité des profils, des compétences, des expériences antérieures, des styles d'apprentissage et des besoins des élèves. Les apprenants peuvent varier en termes de compétences linguistiques, de bagage culturel, de motivation et d'aptitudes, des différences souvent influencées par l'âge, le niveau d'éducation, l'expérience d'apprentissage préalable ou la langue maternelle.

II.6.2 Types d'hétérogénéité rencontrés en classe de FLE

L'hétérogénéité en classe de FLE peut se manifester de plusieurs façons. Elle peut être linguistique, avec des apprenants présentant des niveaux de compétence variés, des débutants complets aux apprenants avancés.⁴⁶ Elle peut également être culturelle, réunissant des élèves issus de différentes origines et possédant des codes socioculturels variés. Enfin, elle peut concerner les styles d'apprentissage, certains préférant une approche visuelle, d'autres étant plus auditifs ou kinesthésiques.⁴⁷

II.6.3 Impact de l'hétérogénéité sur l'enseignement et l'apprentissage

L'hétérogénéité en classe de FLE influence fortement l'enseignement et l'apprentissage. Les enseignants doivent répondre aux besoins individuels de chaque apprenant tout en assurant une progression collective. Cette diversité entraîne des différences de rythme, de compréhension et de production linguistique, nécessitant l'adaptation des méthodes et des activités pédagogiques.⁴⁸ Les enseignants doivent également prendre en compte les différences culturelles afin de favoriser la compréhension interculturelle et une communication efficace.

II.7 Stratégies pédagogiques pour gérer l'hétérogénéité

Pour assurer une progression collective et individuelle en FLE, il est primordial de mobiliser des stratégies différenciées capables de transformer la diversité des niveaux en un levier d'inclusion et de performance académique

II.7.1 Différenciation pédagogique

Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, la pédagogie différenciée consiste à diversifier les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des publics

⁴⁶ Vigner, G. (2001). *Gérer l'hétérogénéité en classe de langue*. Hachette FLE. (p. 12-15).

⁴⁷ Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France. (p. 34-38).

⁴⁸ Puren, C. (2001). *Pédagogie différenciée en classe de langue*. Les Cahiers pédagogiques, (399). (p. 22).

hétérogènes tant par leur profil socioculturel que par leurs compétences d'emprunter des parcours distincts afin de converger vers des objectifs communs de réussite éducative.⁴⁹

La différenciation pédagogique constitue un levier stratégique pour réguler l'hétérogénéité en classe de FLE, en ajustant les contenus, les modalités didactiques et les protocoles d'évaluation aux profils des apprenants. Cette approche vise à individualiser les parcours et les ressources afin de permettre à chaque étudiant de progresser selon son propre rythme tout en atteignant ses objectifs de compétence spécifiques.

L'opérationnalisation de la différenciation pédagogique repose sur la modulation de la complexité des tâches selon les profils d'apprentissage. L'enseignant articule ainsi des dispositifs de renforcement pour la consolidation des acquis, d'approfondissement pour les étudiants avancés, et de remédiation ciblant des lacunes précises. Cette diversification s'appuie sur une pluralité de supports textuels, visuels, sonores ou ludiques afin de répondre aux spécificités cognitives et aux besoins hétérogènes des apprenants.⁵⁰

La différenciation pédagogique requiert un étayage individualisé se manifestant par des interactions ciblées, des feedbacks formatifs et des dispositifs de tutorat ou d'apprentissage entre pairs. Parallèlement, l'enseignant favorise l'agentivité de l'apprenant en l'impliquant activement dans la planification et l'auto-évaluation de son parcours, stimulant ainsi une autonomisation progressive face à ses propres apprentissages.⁵¹

II.7.2 Utilisation de groupes de niveaux

La constitution de groupes de niveaux représente une stratégie de régulation efficace face à l'hétérogénéité en classe de FLE. Ce dispositif de regroupement par compétences linguistiques homogènes permet à l'enseignant de calibrer les tâches et les objectifs pédagogiques en fonction des besoins spécifiques de chaque sous-groupe.⁵²

La constitution de groupes de niveaux optimise l'intervention pédagogique en permettant un ciblage précis des besoins et une modulation adéquate des activités. Cette

⁴⁹ Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, A l'écoute de l'élève grâce à la différenciation pédagogique, www.edu.gov.ca/fr/teachees/studentSuccess/à-écoute_partie2.pdf, (consulté le 22/03/2026 à 19 :40).

⁵⁰ Scallon, G. (2004). *L'évaluation des compétences* : Le passage de l'examen au bilan. Presses de l'Université de Laval. (p. 108).

⁵¹ Bruner, J. S. (1983). *Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème*. In *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France. (p. 261-263).

⁵² Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Supérieur. (p. 245-248).

homogénéité relative renforce la confiance et la motivation des apprenants, tout en favorisant des rétroactions spécifiques et des interactions approfondies au sein du groupe.

Selon la dynamique de classe, l'enseignant peut alterner entre des groupements homogènes et des configurations hétérogènes fondées sur la complémentarité des profils. Ces modalités de travail collaboratif, en binômes ou en îlots, tirent profit de la diversité des compétences pour instaurer une entraide mutuelle.⁵³

En conclusion, la différenciation pédagogique et la flexibilité des regroupements constituent des leviers majeurs pour réguler l'hétérogénéité en classe de FLE. En adaptant les parcours aux paliers de compétence, ces stratégies favorisent une progression individualisée au sein d'un cadre inclusif et stimulant, garantissant ainsi l'efficacité de l'apprentissage pour l'ensemble des publics.

II.8 Approches adaptées à l'hétérogénéité en classe de FLE

Voici une reformulation directe, adoptée par un enseignant universitaire, structurée pour assurer la cohérence théorique de votre propos :

Selon Martine Safra, inspectrice générale de l'Éducation nationale, l'hétérogénéité constitue une composante intrinsèque de toute classe, se manifestant par des disparités tant au niveau des acquis que des stratégies d'apprentissage. En didactique du FLE, la gestion de cette diversité repose sur une pluralité d'approches visant à concilier besoins individuels et dynamique collective.⁵⁴

Ainsi, l'approche communicative privilégie l'authenticité des échanges, tandis que la perspective actionnelle mobilise l'apprenant autour de tâches concrètes. La dimension sociale est investie par l'apprentissage coopératif, alors que la pédagogie différenciée permet l'ajustement des contenus et des méthodes. Enfin, l'approche par projets fédère les compétences linguistiques autour de réalisations significatives.

La convergence de ces méthodologies instaure un cadre inclusif et sécurisant. En favorisant l'interaction et l'autonomie, elles permettent à chaque apprenant de progresser selon son propre rythme, transformant la diversité du groupe en un levier d'engagement et de réussite.

⁵³ Buchs, C. (2017). *La coopération entre élèves : Une ressource pour l'apprentissage*. In Apprendre et faire apprendre (pp. 165-178). Presses Universitaires de France. (p. 170-172).

⁵⁴ Dupriez V. *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*. Paris : IIEP-UNESCO.

II.8.1 Approche basée sur les compétences

L'approche par compétences (APC) constitue une réponse structurée à l'hétérogénéité en FLE, en privilégiant l'agir communicationnel et le développement de savoir-agir en contextes authentiques. Plutôt que de se limiter à une transmission formelle de règles linguistiques, cette démarche mobilise des tâches réelles, des supports diversifiés, documents authentiques, ressources multimédias et des exercices différenciés pour s'ajuster aux trajectoires individuelles.⁵⁵

Ce cadre didactique instaure une dynamique de classe où l'erreur est perçue comme un levier d'apprentissage et où la prise de risque linguistique est valorisée. Comme le soulignent Rognant et Chaperon, l'affirmation de soi est un catalyseur de compétences relationnelles ; la confiance en soi devient alors le moteur permettant de surmonter les obstacles cognitifs⁵⁶. En définitive, l'APC ne se borne pas à l'acquisition de connaissances, mais favorise l'autonomie, l'engagement et la valorisation des progrès spécifiques à chaque apprenant.

II.9 Outil et techniques pour la gestion de l'hétérogénéité

La régulation de l'hétérogénéité en FLE s'appuie sur une diversification des supports pédagogiques, allant des manuels multiniveaux aux ressources numériques et audiovisuelles. Toutefois, comme le souligne Philippe Perrenoud, l'organisation du travail collectif impose des défis de gestion de classe qui exigent une animation structurée pour maintenir le cadre d'apprentissage⁵⁷.

Dans cette optique, la différenciation pédagogique permet d'ajuster les dispositifs en proposant des versions graduées d'une même tâche ou des parcours à options selon les intérêts des apprenants. Cette flexibilité se concrétise souvent par une alternance entre groupes de niveaux homogènes, facilitant les interactions ciblées, et groupes mixtes, qui stimulent la coopération et l'apprentissage par les pairs à travers des modèles de référence diversifiés.

L'évaluation formative constitue un instrument de régulation crucial, permettant de recueillir des données précises sur les acquis pour délivrer des feedbacks individualisés. Ce pilotage par l'évaluation offre à l'enseignant la flexibilité nécessaire pour réajuster ses stratégies didactiques en temps réel. En somme, la synergie entre ces outils de suivi et les techniques de

⁵⁵ Buchs, C. (2017). *La coopération entre élèves : Une ressource pour l'apprentissage*. In Apprendre et faire apprendre (pp. 165-178). Presses Universitaires de France. (p. 170-172).

⁵⁶ A. Rognant et A.F. Chaperon, *L'affirmation de soi par le jeu de rôle*, France, Dunod, 2007, p.35

⁵⁷ Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, esf EDITEUR, 2006, p. 64

différenciation permet de transformer l'hétérogénéité, initialement perçue comme une contrainte, en un levier d'engagement. Ces dispositifs assurent la création d'un écosystème d'apprentissage inclusif où la progression de chaque apprenant est soutenue par des réponses pédagogiques calibrées.⁵⁸

II.10 La gestion de l'hétérogénéité Enjeux et limites vis-à-vis de la pédagogie différenciée

La gestion de l'hétérogénéité en classe de FLE confronte l'enseignant à la disparité des paliers de compétence, défi majeur de la dynamique de groupe. La réponse didactique réside dans la différenciation pédagogique, qui permet de moduler les tâches et les supports selon les besoins individuels. Ce dispositif garantit un enseignement ciblé, capable de proposer des défis cognitifs stimulants aux apprenants avancés tout en assurant un étayage spécifique pour ceux en difficulté.⁵⁹

L'un des enjeux majeurs consiste à maintenir une interaction et une collaboration effectives au sein d'un groupe hétérogène. Le recours aux groupements mixtes offre ici une réponse pertinente : en confrontant des apprenants aux profils variés autour d'une tâche commune, on instaure une dynamique d'étayage mutuel. Ce dispositif favorise l'apprentissage entre pairs et la circulation des savoirs, tout en valorisant les compétences spécifiques de chaque participant par un système de modèles de référence partagés⁶⁰.

La gestion temporelle constitue un défi structurel de l'hétérogénéité, imposant à l'enseignant de concilier le suivi individualisé avec les impératifs du programme officiel. Relever ce défi exige une planification rigoureuse capable de moduler le rythme et la complexité des séquences selon les paliers de compétence. Parallèlement, l'instauration d'un climat de classe inclusif et bienveillant demeure une condition sine qua non pour garantir que chaque apprenant, indépendamment de son niveau initial, se sente valorisé et intégré à la dynamique collective⁶¹.

⁵⁸ Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative* : Matériel de formation continue des enseignants. De Boeck Supérieur. (p. 25-28).

⁵⁹ Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales. (Original publié en 1934). (p. 270-273)

⁶⁰ Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions. (p.154).

⁶¹ Kahn, S. (2010). Pédagogie différenciée. De Boeck Supérieur. (p.112-115).

II.10.1 Adaptation des ressources et des supports pédagogiques

L'ajustement des ressources didactiques constitue un pivot de la différenciation, imposant une sélection et une transposition des supports en fonction des profils cognitifs et des paliers de compétence. Cette démarche implique d'ajuster la complexité des tâches pour en garantir l'accessibilité universelle. En mobilisant un corpus hétérogène, manuels multiniveaux, médias audiovisuels et outils numériques interactifs, l'enseignant diversifie les leviers d'apprentissage, instaurant ainsi un cadre inclusif propice à la progression de chaque étudiant⁶².

II.10.2 Gestion du temps et des ressources matérielles

L'optimisation de l'apprentissage en contexte hétérogène repose sur une gestion rigoureuse des temporalités et des ressources matérielles. L'enseignant doit concevoir une planification stratégique qui alloue le temps nécessaire à chaque séquence en fonction de la complexité des tâches et des niveaux de compétence. Cette ingénierie nécessite parallèlement un accès fluidifié aux équipements et une organisation spatiale modulable, permettant le déploiement de supports variés. En synchronisant ainsi le rythme didactique et l'environnement matériel, l'enseignant crée les conditions optimales pour la réussite de l'ensemble de la cohorte⁶³.

II.10.3 Suivi et évaluation des progrès des apprenants

Le pilotage de l'hétérogénéité en FLE repose sur un suivi systématique et une évaluation formative régulière. À travers divers outils — évaluations orales, tâches pratiques, auto-évaluations ou portfolios — l'enseignant recueille des données précises sur les compétences et les besoins de chaque étudiant. Ces dispositifs génèrent des rétroactions individualisées essentielles pour réajuster les stratégies didactiques en temps réel. Ce monitoring continu facilite l'identification des acquis et des lacunes, permettant ainsi de planifier des remédiations ciblées au sein d'un écosystème d'apprentissage centré sur la trajectoire spécifique de chaque apprenant⁶⁴.

⁶² hevallard, Y. (1991). *La transposition didactique* : Du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée sauvage. (p.78-82)

⁶³ Marcel, J.-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. L'Harmattan. (p.54-57).

⁶⁴ Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. ESF. pp.110-114.

II.10.4 Comment concevoir un groupe ?

Selon Meirieu (1996), « faire travailler en groupe, ce n'est pas seulement mettre des élèves ensemble, c'est organiser une situation où l'apprentissage passe par l'interaction entre pairs »⁶⁵

La création d'un groupe d'apprentissage ne se résume pas à une simple répartition aléatoire des apprenants. Elle repose sur une étude didactique et psychopédagogique intégrant différents facteurs :

La valorisation de la diversité : Une équipe efficace ne doit pas nécessairement être homogène. On peut exploiter la diversité des niveaux, des compétences et des profils cognitifs pour favoriser l'entraide, la co-construction du savoir et la régulation mutuelle.

La taille et la composition : Pour les tâches de rédaction ou de résolution de problèmes, il est habituellement conseillé de former des groupes de 3 à 5 étudiants. La formation de ces équipes peut changer en fonction des objectifs éducatifs : des équipes homogènes, réunissant des apprenants de niveaux analogues, permettent de mieux aborder une difficulté partagée, alors que des équipes hétérogènes, formées de niveaux divers, encouragent l'entraide et le soutien mutuel.⁶⁶

Le contexte spatio-temporel : L'arrangement de la salle de classe (groupes, postes, zone digitale) ainsi que le temps à disposition doivent encourager les échanges, l'initiative de l'enseignant et l'indépendance dans l'exécution des tâches.

II.10.5 La pédagogie du groupe et le leadership

La dynamique de groupe ne peut pas opérer sans une attention spécifique au leadership, englobant les mécanismes d'influence, de régulation et de décisions au sein du groupe.

a) Les types de leadership dans un groupe d'apprentissage

Dans un contexte éducatif, on distingue généralement trois formes de leadership :

- Leadership formel : Réalisé soit par l'enseignant, soit par un élève sélectionné (chef de groupe, représentant). Il s'appuie sur une autorité institutionnelle.

⁶⁵ MEIRIEU, P. (1996). **Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ? 1**. Lyon : Chronique sociale.

⁶⁶ JOHNSON, R.T. & JOHNSON, D.W. (1990). *L'apprentissage coopératif*. In Shlomo Sharan (Ed.), *Cooperative learning: theory and research* (pp. 23-37).

- Leadership informel : Se manifeste naturellement chez un élève apprécié pour ses compétences, sa maturité ou sa capacité à unir les gens.
- Leadership partagé : Les devoirs du leader changent selon les tâches à réaliser (présentations, gestion du temps, synthèse, contrôle). C'est idéal pour une approche véritablement collaborative en matière d'enseignement.

b) Rôle de l'enseignant face au leadership

Il ne faut pas que l'enseignant laisse le groupe à sa propre responsabilité.⁶⁷ Il est impliqué dans :

- Développer un leadership opérationnel : observer, suggérer des rotations, attribuer des rôles distincts.
- Gestion des dysfonctionnements : leadership trop présent (un élève qui domine tout) ou absence de leadership (groupe à l'arrêt).
- Former les étudiants au leadership collaboratif : savoir écouter, synthétiser, gérer les conflits et prendre des décisions en groupe.

c) Leadership et différenciation

Selon Johnson & Johnson, (1999), « *Le leadership n'est pas une faveur, mais un rôle au service de l'équipe et de l'évolution de chacun.* ».

Dans le cadre d'une approche de pédagogie différenciée, on peut ajuster le leadership en fonction des profils⁶⁸ :

- Un étudiant réservé mais minutieux peut jouer un rôle de leader lors d'une phase de révision.
- Un étudiant innovant peut dynamiser la phase de remue-méninges.
- Un étudiant plus avancé pourrait assumer occasionnellement le rôle de mentor, sans que cela ne se transforme en fardeau.

Conclusion

La pédagogie différenciée constitue une réponse didactique efficiente à l'hétérogénéité des publics en FLE. En ajustant les activités, les ressources et les modalités d'évaluation aux

⁶⁷ CONNAC, S. (2023). *Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ?* Recherches en éducation

⁶⁸ CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). (2017). Conférence de consensus. Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?

profils individuels, cette approche renforce l'inclusion, l'autonomie et l'engagement motivationnel des apprenants.

Sa mise en œuvre opérationnelle suppose, en amont, une évaluation diagnostique rigoureuse pour identifier les besoins spécifiques, suivie d'une modulation des contenus et des méthodes. L'intégration d'outils technologiques adaptés et une gestion de classe flexible s'avèrent, par ailleurs, indispensables à la réussite de ce dispositif.

Bien que des contraintes telles que l'effectif des classes, la rareté des ressources, la rigidité curriculaire ou le déficit de formation puissent entraver sa mise en œuvre, des solutions résident dans l'ajustement des pratiques et l'exploration d'alternatives didactiques. Si la gestion de l'hétérogénéité représente un défi majeur en FLE, la pédagogie différenciée offre un cadre stratégique opérationnel pour y répondre. En identifiant précisément les profils et les besoins des apprenants, l'enseignant instaure un environnement inclusif et stimulant, garantissant ainsi une trajectoire de réussite pour l'ensemble de la cohorte.

En conclusion, la pédagogie différenciée s'affirme comme une approche dynamique permettant de conjuguer les impératifs collectifs et les trajectoires individuelles en classe de FLE. Elle constitue un levier puissant pour l'inclusion, l'autonomie et la motivation, tout en valorisant la diversité des styles d'apprentissage. En déployant ces stratégies de manière réfléchie, l'enseignant transforme les défis de l'hétérogénéité en opportunités pédagogiques, offrant ainsi à chaque apprenant une expérience éducative aussi enrichissante qu'épanouissante.

Chapitre III : Expérimentation

Introduction

Nous savons bien que dans un travail de recherche, la partie pratique est importante et c'est elle qui permet de valoriser notre recherche c'est pourquoi le troisième chapitre nous met en relation avec la partie théorique et tout ce que nous avons avancé et dit dans cette partie.

Pour ce faire, nous allons effectuer deux expérimentations avec la même classe (1AM1), divisée en deux groupes de 5 étudiants, un groupe témoin et un groupe expérimental. Une fois terminer les protocoles de l'expérimentation, nous allons décrire, analyser et terminer notre pratique par une étude comparative entre les deux expérimentations menées dans les deux groupes séparément.

III.1 L'expérimentation

L'expérimentation est une méthode de recherche utilisée dans plusieurs domaines, y compris l'éducation et la didactique de la lecture. Elle implique le contrôle délibéré de variables afin d'observer les résultats et de recueillir des données pour évaluer l'impact d'une intervention ou d'une méthode d'enseignement sur l'apprentissage des élèves

Dans le contexte de la didactique de la lecture, les chercheurs et les enseignants peuvent réaliser des expérimentations afin d'évaluer l'efficacité de différentes approches pédagogiques, de programmes d'enseignement ou de méthodes d'évaluation. Par exemple, une expérimentation pourrait être menée pour évaluer l'efficacité de l'utilisation de certaines stratégies de prélecture sur l'amélioration de la compréhension de lecture des élèves.

Dans le cadre d'une expérimentation en didactique de la lecture, il est important de suivre une méthode rigoureuse. Cela peut comporter le choix d'un groupe de témoin et d'un groupe d'expérimentation, la définition claire des variables à ajuster, la réalisation d'un plan d'intervention ou d'enseignement, la récolte de données quantitatives et qualitatives, et l'analyse statistique des résultats.

Les résultats de l'expérimentation peuvent orienter les éducateurs sur les méthodes d'enseignement les plus efficaces pour améliorer le niveau des étudiants. Il est important de souligner que l'expérimentation en éducation peut rencontrer des difficultés méthodologiques et éthiques. Ainsi, il est essentiel de suivre les protocoles de recherche adéquats, de considérer les besoins et les droits des élèves impliqués, et de respecter les règles éthiques applicables durant la préparation et l'exécution des expérimentations.

III.2 Description de lieu de l'expérimentation

Après avoir eu la permission du directeur de l'établissement scolaire, nous avons pu réaliser l'enquête de notre recherche. L'établissement où nous avons effectué notre travail porte le nom de « ZOUBIR BEN AOUM » situé dans la commune de OULED ADDI GUEBALA, à environ trente-cinq kilomètres à l'est de la wilaya de M'SILA.

III.3 L'échantillonnage

Notre échantillonnage contient trente-trois élèves, 16 filles et 17 garçons (3 garçons ont été absents lors de l'expérimentation donc il nous restait 14) avec différents niveaux. La moyenne d'âge varie entre 11 et 13 ans, donc un groupe hétérogène

Nous avons sélectionné un groupe d'élèves de première année moyenne (1AM), car à ce stade de leur cursus, ils commencent à développer une certaine autonomie intellectuelle et une capacité de réflexion plus structurée, ce qui favorise un apprentissage à la fois critique et analytique. Quant à l'aménagement de la salle, elle était bien ventilée, décorée et suffisamment spacieuse pour garantir des conditions de travail optimales.

III.4 La présentation du programme

Le programme de Français de la 1ère Année Moyenne (1AM) en Algérie, issu de la 2ème génération (2G), est structuré autour de l'apprentissage de l'explication et de la prescription.

Au terme de la 1ère AM, dans une démarche de résolution de situations-problèmes, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des textes explicatifs et des textes prescriptifs, en adéquation avec la situation de communication.

Le programme s'articule autour de trois valeurs fondamentales : l'Identité (Islamité, Arabité, Amazighité), la Conscience nationale (histoire, culture et symboles communs), et la Citoyenneté (droits et devoirs du citoyen)

Le programme est structuré en 3 projets didactiques, chacun découpé en séquences :

Projet 1 : « Afin de fêter la journée mondiale de l'hygiène, je réalise avec mes camarades une brochure pour expliquer l'importance de la propreté. »

Ce projet se concentre sur l'explication des gestes quotidiens liés à la santé et à l'hygiène.

- Séquence 1 : J'explique l'importance de se laver correctement (l'hygiène corporelle).
- Séquence 2 : J'explique l'importance de manger convenablement (l'hygiène alimentaire).
- Séquence 3 : J'explique l'importance de bouger (l'activité physique et le sport).

Projet 2 : « J'écris avec mes camarades un recueil de textes pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences. »

Ce projet aborde les thématiques scientifiques et technologiques.

- Séquence 1 : J'explique les progrès de la science (les inventions, Internet, le téléphone portable).
- Séquence 2 : J'explique les différentes formes de pollution (air, eau, terre).
- Séquence 3 : J'explique les énergies renouvelables (solaire, éolienne).

Projet 3 : « Sous le slogan "Pour une vie meilleure", je réalise avec mes camarades une affiche pour inciter à la protection de l'environnement. »

Ce dernier projet introduit la notion de prescription (donner des ordres ou des conseils).

- Séquence 1 : J'incite à la protection de la nature (les gestes pour sauver la planète).
- Séquence 2 : J'incite à l'éco-citoyenneté (le recyclage, la lutte contre le gaspillage).

Le programme de 2ème génération est fondé sur l'Approche par les Compétences (APC), reconnu comme le moyen le plus efficace pour développer la compétence de communication en français langue étrangère (FLE). L'objectif des manuels de 2ème génération est le développement des compétences selon une vision uniformisée où l'ensemble des matières se complètent, avec un lien continu entre les étapes d'enseignement. Le manuel de français de 1ère AM comporte 175 pages, édité par ENAG Éditions. Il est réalisé par Anissa Madagh (inspectrice), Chafik Meraga et Halim Bouzelboudjen (professeurs de français au cycle moyen). Sur un total de 73 textes contenus dans le manuel, 25 textes (34,25 %) incluent des éléments reflétant l'identité nationale algérienne, avec des extraits d'auteurs comme Yasmina Khadra, Assia Djebar, Mouloud Féraoun et Tahar Ouetar.

Chaque séquence comprend : Expression orale, Lecture, Vocabulaire, Grammaire, Conjugaison, Orthographe, Expression écrite, Compte rendu.

III.5 Le déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée le mercredi 22 avril 2026, de 13h à 14h, au sein du C.E.M. Zoubir Ben Aouam, auprès d'une classe de 1ère Année Moyenne (1AM1). Cette séance unique de production écrite s'inscrit dans le Projet 2 et plus précisément dans la séquence visant à produire une explication en y insérant des exemples.

Le dispositif a été organisé en deux phases distinctes au sein de la même séance pour comparer deux approches pédagogiques avec deux groupes d'élèves :

- a) Phase de pré-test (Groupe témoin) :** Les élèves ont réalisé une production écrite ordinaire (5 copies). Après un rappel de l'intitulé de la séquence et la lecture de la consigne, ils ont rédigé un texte expliquant les dangers de la pollution de l'air suite à une visite imaginaire dans une cimenterie.
- b) Phase d'expérimentation (Groupe expérimenté) :** Les élèves du second groupe ont reçu la même consigne, mais ont travaillé selon une modalité collaborative : ils ont été répartis en sous-groupes de cinq élèves pour chaque copie (3 copies). Durant cette phase, nous avons circulé dans les rangs pour accompagner les échanges, encourager la coopération au sein de chaque sous-groupe et guider les élèves dans leur réflexion collective sur le vocabulaire et la construction des idées.

Pour les deux groupes, la consigne était identique : compléter un tableau sur les dangers de la pollution de l'air en y insérant des exemples pertinents, dans le respect de critères de réussite précis (recours aux procédés explicatifs tels que la définition et l'exemplification, emploi de l'expression du but, et maîtrise du présent de l'indicatif). La séance s'est clôturée par une mise en commun au cours de laquelle les élèves ont confronté leurs productions et partagé leurs expériences de travail. Cette phase de discussion a permis de comparer les apports respectifs des deux modalités pédagogiques expérimentées, offrant ainsi un éclairage sur leur impact dans l'amélioration de la production écrite en FLE au niveau moyen.

Fiche d'observation

C.E.M : Zoubir Ben Aouam O.A.G

Durée : 1H

Classe : 1AM1

Tâche 02 : Réaliser un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.

Séquence 05 : Comprendre et produire une explication : insérer des exemples.

Activité : Production écrite.

Objectifs : l'élève sera capable de :

- Produire un texte explicatif et y insérer des exemples.

Déroulement de la séance

Mise en situation : Rappel de l'intitulé de la séquence 05.

Sujet :

Ton collègue organise une visite à la cimenterie. Sur les lieux, tu as remarqué une grande fumée qui se dégage de cette station.

Rédige un texte explicatif dans lequel tu expliques à ton camarade les dangers de la pollution de l'air.

Analyse du sujet :

- Qui rédige ?
- A qui ?
- Sur quoi ?
- Que rédiges-tu ?
- Souligne les mots clés.

Correction de la langue :

Que doit-on utiliser pour rédiger un texte explicatif ?

Perfectionnement :

Que doit-on faire pour bien présenter ta production ?

Critères de réussite :

- Utilise des procédés explicatifs (définition, énumération, exemplification).
- Utilise une expression de but.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif et fais l'accord sujet- verbe.
- Respecte les signes de ponctuation.

Banque de mots :

L'enseignant et ses élèves proposent une banque de mots pour la rédaction.

Noms : la pollution / l'air / une catastrophe / la planète / des maladies / l'asthme/ l'allergie / les plantes / les animaux / le climat / l'effet de serre

Verbes : être / menacer / provoquer / tuer / changer / pouvoir / causer / lutter / protéger

Adjectif : nuisible / écologique / naturelle / dangereuse

Mise en œuvre :

L'enseignant et ses élèves se mettent d'accord sur les critères de réussites en réalisant une grille d'évaluation.

Je coche la bonne case	Oui	Non
1-Mon texte explique les dangers de la pollution de l'air.		
2-Mon texte comprend (une introduction, un développement, une conclusion).		
3-Mes idées sont enchainées.		
4-J'ai employé des procédés explicatifs (définition, énumération, exemplification).		
5- J'ai employé une expression de but.		
6- J'ai fait l'accord sujet verbe.		
7- J'ai respecté les signes de ponctuation.		
8- J'ai respecté la lettre majuscule / minuscule.		
9- Mon texte est bien présenté et lisible.		

III.6 Analyse et interprétation des résultats :

III.6.1 Groupe témoin : (5 copies)

Coche la bonne case	Oui	Non
1-Mon texte explique les dangers de la pollution de l'air.	✓	
2- Mon texte comprend (une introduction, un développement, une conclusion).	✓	
3- Mes idées sont enchainées.	✓	
4-J'ai employé des procédés explicatifs (définition, énumération, exemplification).		X
5- J'ai employé une expression de but.		X
6- J'ai fait l'accord sujet verbe.	✓	
7- J'ai respecté les signes de ponctuation.	✓	
8- J'ai respecté la lettre majuscule / minuscule		X
9- Mon texte est bien présenté et lisible.	✓	

Tableau 1 : Groupe témoin | Copie 01

Commentaire

Cette copie satisfait six critères sur neuf : le texte traite correctement le sujet, présente une structure complète, enchaîne les idées, respecte l'accord sujet-verbe, la ponctuation et offre une présentation lisible. En revanche, trois critères ne sont pas atteints : les procédés explicatifs sont absents, l'expression du but manque et les majuscules ne sont pas respectées.

Analyse

Ce profil traduit un apprenant qui maîtrise les aspects structurels fondamentaux du texte explicatif mais qui peine à mobiliser les outils linguistiques spécifiques au genre. L'absence des procédés explicatifs et de l'expression du but indique que l'élève s'appuie sur ses compétences générales en rédaction sans cibler précisément les exigences du texte explicatif. Un travail ciblé sur le vocabulaire du but (afin de, pour que) et sur les procédés d'exemplification s'avère nécessaire

Coche la bonne case	Oui	Non
1-Mon texte explique les dangers de la pollution de l'air.	✓	
2- Mon texte comprend (une introduction, un développement, une conclusion).	✓	
3- Mes idées sont enchainées.	✓	
4-J'ai employé des procédés explicatifs (définition, énumération, exemplification).	✓	
5- J'ai employé une expression de but.		X
6- J'ai fait l'accord sujet verbe.		X
7- J'ai respecté les signes de ponctuation.	✓	
8- J'ai respecté la lettre majuscule / minuscule.	✓	
9- Mon texte est bien présenté et lisible.	✓	

Tableau 2 : Groupe témoin | Copie 02**Commentaire**

Avec sept critères satisfaits sur neuf, il s'agit de la meilleure performance individuelle du groupe témoin. L'élève traite le sujet, structure son texte, enchaîne ses idées, emploie des procédés explicatifs, respecte la ponctuation, l'accord sujet-verbe et la présentation. Seuls deux critères font défaut : l'expression du but et le respect des majuscules.

Analyse

Cette production témoigne d'une compétence rédactionnelle développée. L'élève démontre une bonne maîtrise des aspects discursifs et formels, mais son texte reste incomplet sur le plan de la syntaxe du but, pourtant explicitement mentionnée dans les critères de réussite. L'erreur sur les majuscules, fréquente à ce niveau, suggère une relecture insuffisante. Ce profil correspond à un apprenant avancé qui bénéficierait d'un entraînement ciblé sur les structures de finalité.

Coche la bonne case	Oui	Non
1-Mon texte explique les dangers de la pollution de l'air.	✓	
2- Mon texte comprend (une introduction, un développement, une conclusion).	✓	
3- Mes idées sont enchainées.	✓	
4-J'ai employé des procédés explicatifs (définition, énumération, exemplification).		X
5- J'ai employé une expression de but.	✓	
6- J'ai fait l'accord sujet verbe.	✓	
7- J'ai respecté les signes de ponctuation.		X
8- J'ai respecté la lettre majuscule / minuscule.	✓	
9- Mon texte est bien présenté et lisible.	✓	

Tableau 3 : Groupe témoin | Copie 03**Commentaire**

Cette copie satisfait sept critères sur neuf. L'élève traite le sujet, organise son texte, enchaîne ses idées, emploie l'expression du but, maîtrise l'accord sujet-verbe, les majuscules et la présentation. Les deux lacunes observées concernent les procédés explicatifs et la ponctuation.

Analyse

Ce résultat est globalement satisfaisant. La maîtrise de l'expression du but, critère difficile pour les autres élèves du groupe, est ici acquise. En revanche, l'absence des procédés explicatifs (définition, énumération, exemplification) constitue une lacune importante pour un texte de ce type. Les oublis de ponctuation, probablement liés à une rédaction rapide, peuvent être corrigés par une relecture méthodique. L'élève dispose des ressources nécessaires pour progresser rapidement avec un encadrement adapté

Coche la bonne case	Oui	Non
1-Mon texte explique les dangers de la pollution de l'air.	✓	
2- Mon texte comprend (une introduction, un développement, une conclusion).	✓	
3- Mes idées sont enchainées.		X
4-J'ai employé des procédés explicatifs (définition, énumération, exemplification).	✓	
5- J'ai employé une expression de but.		X
6- J'ai fait l'accord sujet verbe.		X
7- J'ai respecté les signes de ponctuation.	✓	
8- J'ai respecté la lettre majuscule / minuscule.	✓	
9- Mon texte est bien présenté et lisible.		X

Tableau 4 : Groupe témoin | Copie 04**Commentaire**

Cette copie satisfait cinq critères sur neuf. Le texte traite le sujet, présente une structure organisée, emploie des procédés explicatifs et respecte la ponctuation et l'accord sujet-verbe. En revanche, l'enchaînement des idées est absent, l'expression du but manque, les majuscules ne sont pas respectées et la présentation est insuffisante.

Analyse

Le profil de cette copie révèle une maîtrise partielle des exigences du texte explicatif. L'élève comprend le sujet et sait utiliser des procédés explicatifs, mais éprouve des difficultés à assurer la cohérence et la cohésion de son texte. L'absence de connecteurs logiques et de l'expression du but confirme que la compétence grammaticale reste encore fragmentée. Les erreurs formelles (majuscules, présentation) indiquent par ailleurs un manque d'attention lors de la mise en forme finale. Une pédagogie de remédiation axée sur les organisateurs textuels est recommandée.

Coche la bonne case	Oui	Non
1-Mon texte explique les dangers de la pollution de l'air.	✓	
2- Mon texte comprend (une introduction, un développement, une conclusion).		X
3- Mes idées sont enchainées.		X
4-J'ai employé des procédés explicatifs (définition, énumération, exemplification).	✓	
5- J'ai employé une expression de but.	✓	
6- J'ai fait l'accord sujet verbe.	✓	
7- J'ai respecté les signes de ponctuation.	✓	
8- J'ai respecté la lettre majuscule / minuscule.		X
9- Mon texte est bien présenté et lisible.	✓	

Tableau 5 : Groupe témoin | Copie 05**Commentaire**

Cette copie satisfait cinq critères sur neuf. Le texte traite le sujet, emploie des procédés explicatifs, l'expression du but, l'accord sujet-verbe et présente une copie lisible. En revanche, la structure ternaire est incomplète, l'enchaînement des idées est absent, la ponctuation est négligée et les majuscules ne sont pas respectées.

Analyse

Ce profil est caractéristique d'un élève ayant assimilé certaines exigences spécifiques au texte explicatif (procédés et expression du but) mais négligeant les bases structurelles et formelles de la rédaction. L'absence d'enchaînement logique et le non-respect de la structure suggèrent que l'élève rédige de manière spontanée, sans planification préalable. Ce résultat illustre l'une des principales limites du travail individuel sans support : l'apprenant mobilise certaines ressources ciblées tout en omettant les fondamentaux de l'organisation textuelle

III.6.2 Groupe expérimental — travail collaboratif (3 copies)

Coche la bonne case	Oui	Non
1-Mon texte explique les dangers de la pollution de l'air.	✓	
2- Mon texte comprend (une introduction, un développement, une conclusion).	✓	
3- Mes idées sont enchainées.	✓	
4-J'ai employé des procédés explicatifs (définition, énumération, exemplification).	✓	
5- J'ai employé une expression de but.	✓	
6- J'ai fait l'accord sujet verbe.	✓	
7- J'ai respecté les signes de ponctuation.	✓	
8- J'ai respecté la lettre majuscule / minuscule	✓	
9- Mon texte est bien présenté et lisible.	✓	

Tableau 6 : Groupe expérimental | Copie 01**Commentaire**

Cette copie satisfait la totalité des neuf critères. Le texte traite correctement le sujet, présente une structure ternaire complète, assure l'enchaînement des idées, emploie des procédés explicatifs variés, utilise l'expression du but, respecte l'accord sujet-verbe, la ponctuation, les majuscules et offre une présentation soignée.

Analyse

Cette production exemplaire illustre pleinement les bénéfices de la pédagogie collaborative. Le fait que tous les critères soient satisfaits s'explique par la complémentarité des compétences au sein du groupe : chaque membre contribue à corriger les lacunes des autres, notamment en ce qui concerne la grammaire, l'organisation discursive et la présentation. La dynamique de groupe a visiblement favorisé une relecture collective efficace et une mobilisation active de toutes les ressources linguistiques et rhétoriques disponibles.

Coche la bonne case	Oui	Non
1-Mon texte explique les dangers de la pollution de l'air.	✓	
2- Mon texte comprend (une introduction, un développement, une conclusion).	✓	
3- Mes idées sont enchainées.	✓	
4-J'ai employé des procédés explicatifs (définition, énumération, exemplification).	✓	
5- J'ai employé une expression de but.	✓	
6- J'ai fait l'accord sujet verbe.	✓	
7- J'ai respecté les signes de ponctuation.	✓	
8- J'ai respecté la lettre majuscule / minuscule.		X
9- Mon texte est bien présenté et lisible.	✓	

Tableau 7 : Groupe expérimental | Copie 02**Commentaire**

Cette copie satisfait huit critères sur neuf. Le texte est bien construit, structuré, cohérent, emploie des procédés explicatifs, l'expression du but, respecte l'accord sujet-verbe, la ponctuation et la présentation. La seule lacune concerne le non-respect des majuscules.

Analyse

Le résultat de cette copie confirme l'efficacité de l'approche collaborative. Un seul critère formel n'est pas atteint — le respect des majuscules — ce qui constitue une erreur mineure, fréquente même chez des rédacteurs expérimentés. Le groupe a su mobiliser collectivement l'ensemble des compétences discursives et morphosyntaxiques attendues. Cette performance contraste nettement avec la moyenne du groupe témoin et démontre que la collaboration entre pairs constitue un levier pédagogique puissant pour améliorer la qualité de la production écrite en FLE

Coche la bonne case	Oui	Non
1-Mon texte explique les dangers de la pollution de l'air.	✓	
2- Mon texte comprend (une introduction, un développement, une conclusion).	✓	
3- Mes idées sont enchainées.	✓	
4-J'ai employé des procédés explicatifs (définition, énumération, exemplification).		X
5- J'ai employé une expression de but.	✓	
6- J'ai fait l'accord sujet verbe.	✓	
7- J'ai respecté les signes de ponctuation.	✓	
8- J'ai respecté la lettre majuscule / minuscule.	✓	
9- Mon texte est bien présenté et lisible.	✓	

Tableau 8 : Groupe expérimental | Copie 03**Commentaire**

Cette copie satisfait huit critères sur neuf. Le texte traite le sujet, est structuré, présente des idées bien enchaînées, emploie l'expression du but, respecte l'accord sujet-verbe, la ponctuation, les majuscules et la présentation. Le seul critère non satisfait est l'emploi des procédés explicatifs (notamment l'énumération).

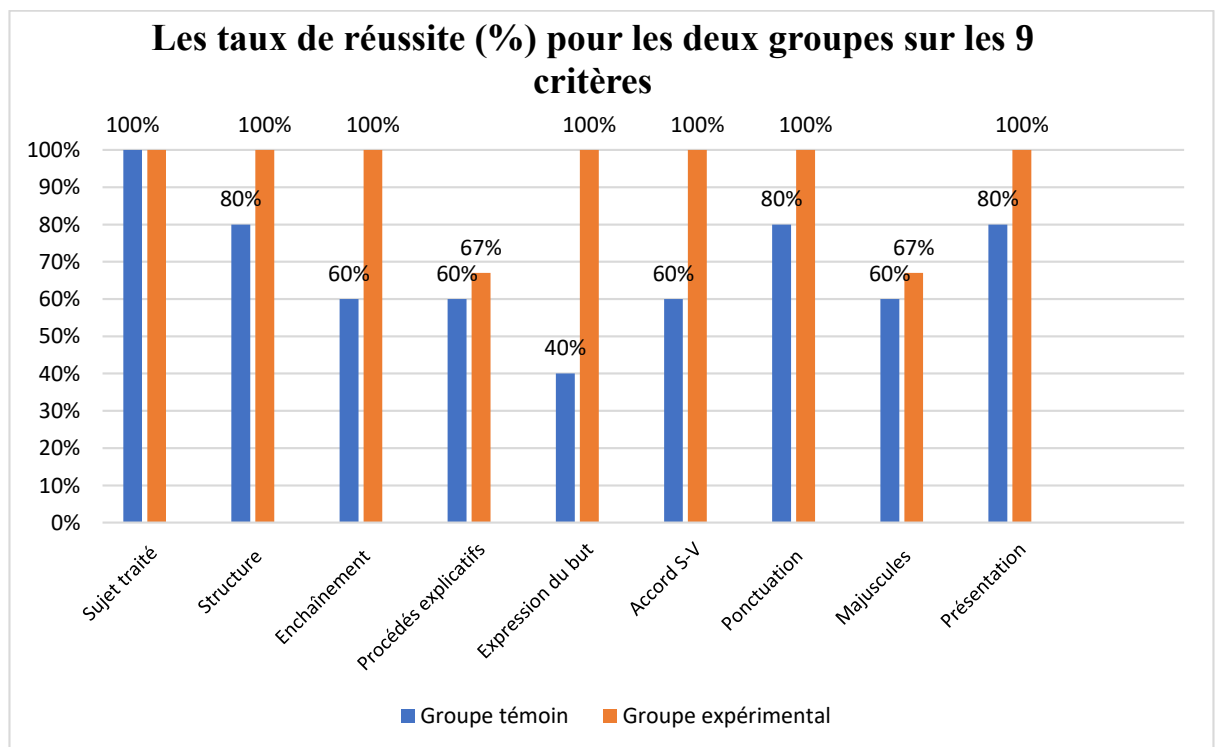
Analyse

Cette production atteste d'une maîtrise globale élevée de la compétence rédactionnelle. L'unique lacune — l'absence des procédés explicatifs — peut s'expliquer par une répartition des tâches au sein du groupe qui a privilégié la cohérence narrative au détriment des outils rhétoriques spécifiques au genre. Ce résultat souligne néanmoins une limite du travail collaboratif : si la relecture collective corrige efficacement les erreurs grammaticales et structurelles, elle ne garantit pas toujours la maîtrise des procédés textuels les plus spécialisés, qui nécessitent une attention individuelle et une connaissance explicite du genre.

III.6.3 Tableau récapitulatif

Critères d'évaluation	Groupe témoin (5 copies) OUI	Groupe expérimental (3 copies) OUI
1- explication des dangers de la pollution.	5/5 (100%)	3/3 (100%)
2- Structure (intro / développement / conclusion)	4/5 (80%)	3/3 (100%)
3- Enchaînement des idées.	3/5 (60%)	3/3 (100%)
4- Procédés explicatifs (définition, exemplification)	3/5 (60%)	2/3 (67%)
5- Expression du but.	2/5 (40%)	3/3 (100%)
6- Accord sujet-verbe.	3/5 (60%)	3/3 (100%)
7- Ponctuation.	4/5 (80%)	3/3 (100%)
8- Majuscules / minuscules.	3/5 (60%)	2/3 (67%)
9- Présentation et lisibilité.	4/5 (80%)	3/3 (100%)

Tableau 9 : Tableau récapitulatif comparatif des deux groupes



Commentaire

Le tableau récapitulatif synthétise, pour chacun des neuf critères, le nombre de copies satisfaisantes dans chaque groupe. Sur l'ensemble des critères, le groupe expérimental obtient des taux de réussite supérieurs ou équivalents à ceux du groupe témoin. En pourcentage, le groupe expérimental atteint 100 % de réussite sur sept critères (critères 1, 2, 3, 5, 6, 7 et 9), tandis que le groupe témoin n'atteint ce seuil que sur un seul critère (critère 1). Les critères 4 et 8 restent les points les plus faibles des deux groupes, avec respectivement 60 % et 60 % pour le groupe témoin, contre 67 % pour le groupe expérimental.

Analyse

L'analyse comparative révèle un avantage net et cohérent en faveur du groupe expérimental sur la quasi-totalité des critères. La pédagogie collaborative a visiblement permis de réduire les erreurs individuelles grâce à la mutualisation des connaissances, à la relecture collective et à l'entraide entre pairs. Les critères les plus bénéficiés de la collaboration sont ceux qui exigent une vigilance grammaticale et discursive : enchaînement des idées (critère 3 : 60 % vs 100 %), expression du but (critère 5 : 40 % vs 100 %) et accord sujet-verbe (critère 6 : 60 % vs 100 %). En revanche, les procédés explicatifs (critère 4) et les majuscules (critère 8) représentent des difficultés persistantes dans les deux groupes, ce qui indique que ces compétences nécessitent un enseignement explicite et une pratique individuelle renforcée, indépendamment de la modalité de travail adoptée. En définitive, ces résultats confirment que la pédagogie collaborative constitue un levier efficace pour améliorer la production écrite en FLE au cycle moyen, tout en invitant l'enseignant à maintenir un guidage rigoureux sur les aspects formels et génériques les plus complexes

III.7 Synthèse :

Les résultats nous montrent que les deux groupes ont fait un bon travail dans l'ensemble. Ils traitent bien le sujet et organisent leur texte de manière logique, avec une introduction, un développement et une conclusion. C'est clair qu'ils ont bien compris comment structurer un texte explicatif. On trouvera en annexe les copies des élèves de 1AM1 ayant servi d'échantillons pour cette étude.

Les deux groupes ont aussi une bonne maîtrise de la ponctuation. Cela montre qu'ils ont des bases solides en orthographe. En général, les deux groupes ont des points forts. Ils gèrent bien la structure de leurs textes et font preuve de compétences orthographiques de base.

Dans l'enchaînement des idées, le groupe expérimental, qui a travaillé de manière collaborative, a obtenu un résultat parfait 3/3. En revanche, le groupe témoin n'a obtenu que 3/5. Il est intéressant de noter que la copie 01 du groupe témoin présente un problème d'articulation logique entre les idées. Cela suggère que le travail en groupe permet une relecture collective plus efficace et favorise la cohérence du discours. Le groupe expérimental a probablement bénéficié de la dynamique de groupe pour améliorer son travail. La collaboration a sans doute joué un rôle important dans l'obtention d'un résultat parfait par le groupe expérimental.

Les procédés explicatifs sont le point fort du groupe expérimental, qui obtient 3/3 : la copie 03 ne met pas en œuvre les procédés attendus, comme par exemple l'énumération. Le groupe témoin obtient aussi un score parfait de 5/5 pour ce critère, ce qui s'explique probablement par le fait que les membres de ce groupe ont effectué un travail individuel plus soigneux et plus attentif aux consignes données.

Pour l'expression du but, le groupe expérimental a parfaitement réussi, avec 3/3. En revanche, le groupe témoin présente la lacune la plus importante : 2 copies sur 5 n'utilisent pas l'expression du but. L'expression du but, un critère grammatical plus formel, semble mieux maîtrisée dans le cadre d'un travail collaboratif, probablement grâce au soutien des pairs.

L'accord sujet-verbe est une règle de base en français. Dans la copie 01 du groupe témoin, qui a réalisé un travail individuel, il y avait une erreur d'accord sujet-verbe. Par contre, dans le groupe expérimental, on n'a trouvé aucune erreur. Cela montre que la relecture collective aide vraiment à corriger les fautes. L'accord sujet-verbe est donc mieux respecté lorsque les personnes travaillent ensemble et relisent leur texte collectivement.

Les lettres majuscules et minuscules sont un problème pour les deux groupes. Chaque groupe a une copie qui n'est pas bien faite, ce qui signifie que les difficultés avec les majuscules et les minuscules sont un problème partagé et qui dure, quelle que soit la manière dont les leçons sont données.

Concernant la présentation et lisibilité de la production écrite, le groupe expérimental se démarque vraiment avec une note de 3/3. En revanche, le groupe témoin a plus de mal. Le travail individuel peut parfois rendre la copie finale moins lisible, par manque d'idées ou par mauvaise gestion du temps.

L'analyse comparative montre que les deux approches pédagogiques ont des avantages qui se complètent. Travailler en petits groupes aide à améliorer la cohérence du texte, la maîtrise collective de la grammaire et le soutien mutuel entre pairs, ce qui réduit certaines erreurs individuelles. Cependant, cette approche a des limites, notamment en termes de rigueur dans l'utilisation des procédés explicatifs et de la présentation soignée des copies.

En revanche, le groupe témoin, qui travaille de manière individuelle, fait preuve d'une plus grande attention aux aspects formels et produit des copies mieux présentées. Cependant, il montre davantage de lacunes sur les plans grammaticaux et de l'articulation logique.

En fin, ces résultats suggèrent que la pédagogie collaborative est un outil efficace pour renforcer la compétence communicative et la cohérence discursive en production écrite en français langue étrangère (FLE). Cependant, il est essentiel que les enseignants fournissent un guidage rigoureux pour garantir que tous les critères de réussite soient respectés.

Conclusion

À travers cette partie pratique, nous avons pu mettre en œuvre les deux expérimentations réalisées auprès des deux groupes de la classe de 1AM, à savoir le groupe témoin et le groupe expérimental. L'analyse des données recueillies ainsi que l'interprétation des résultats obtenus nous ont permis de constater des différences entre les deux démarches appliquées.

Les observations effectuées durant l'expérimentation montrent que la méthode adoptée avec le groupe expérimental a favorisé une meilleure participation et une amélioration plus remarquable des performances des apprenants par rapport au groupe témoin. Les résultats obtenus confirment donc l'importance de la démarche choisie et son impact positif sur le processus d'apprentissage.

Ainsi, cette étude comparative nous a permis de vérifier les hypothèses avancées dans la partie théorique et de mettre en évidence l'efficacité de l'expérimentation menée.

Conclusion générale

Notre travail de recherche intitulée « L'efficacité de la pédagogie différenciée sur l'amélioration de la production écrite », vise à améliorer la production écrite chez les apprenants de première année moyenne (1AM) en français langue étrangère. Face à l'hétérogénéité des profils et les difficultés rédactionnelles fréquentes (lexique, orthographe, syntaxe, cohérence textuelle), notre recherche a tenté de vérifier si une approche différenciée, notamment par le travail collaboratif, pouvait permettre à chaque élève de progresser et d'améliorer la qualité de ses écrits.

Pour répondre à cette problématique, nous avons formulé l'hypothèse principale selon laquelle l'adaptation des activités d'écriture aux besoins spécifiques des apprenants, notamment à travers un travail de groupe, devrait leur permettre de surmonter leurs difficultés et de rédiger des textes plus cohérents, plus corrects et plus riches.

Dans le premier chapitre, consacré au cadre théorique, présente et la production écrite en didactique du FLE comme une activité complexe nécessitant la mobilisation de plusieurs compétences. Il aborde également les principales difficultés des apprenants et les modalités d'évaluation de leurs productions. Le deuxième chapitre présente la pédagogie différenciée, en mettant l'accent sur ses principes et son importance dans l'adaptation de l'enseignement aux besoins des apprenants. Enfin, le troisième chapitre présente le cadre pratique de la recherche menée au C.E.M. de Zoubir Ben Aouam et l'analyse des résultats obtenus, qui mettent en évidence l'intérêt du travail collaboratif pour améliorer la production écrite des apprenants.

Au terme de ce travail, les résultats obtenus nous permettent de valider notre hypothèse, à savoir la mise en place d'activités différenciées qui contribue à améliorer la qualité des productions écrites en réduisant les erreurs individuelles à travers le travail en groupe.

Au terme de cette recherche, les résultats obtenus ont permis de mieux comprendre l'apport de la pédagogie différenciée dans l'amélioration de l'écrit chez les apprenants de première année moyenne. Toutefois, cette étude demeure limitée à son contexte d'investigation et ne prétend pas épuiser l'ensemble des aspects du sujet. Elle constitue néanmoins une contribution susceptible d'ouvrir des perspectives pour de futures recherches dans ce domaine.

Bibliographie

Ouvrages

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Akmoun, N. (2009). *La production écrite en classe de FLE : processus rédactionnels et stratégies d'apprentissage*. Alger : Université d'Alger.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. De Boeck Supérieur.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. ESF.
- Benveniste, B. & Chervel (1969). *L'Orthographe*. Paris : Hachette.
- Bruner, J. S. (1983). *Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème*. In Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Presses Universitaires de France.
- Buchs, C. (2017). *La coopération entre élèves : une ressource pour l'apprentissage*. In Apprendre et faire apprendre. Presses Universitaires de France.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Connac, S. (2017). *La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF.
- Cornaire, C. & Raymond, P. M. (1999). *La Production écrite*. Paris : CLE International.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Supérieur.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Inter Editions.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF.
- Gillig, J.-M. (1999). *La pédagogie différenciée : historique, modèles, méthodes, gestion*. Armand Colin.
- Guyon, O. (2003). *L'orthographe : une construction cognitive et sociale*. Presses universitaires du Mirail.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone : cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1990). *L'apprentissage coopératif*. In Shlomo Sharan (Ed.), Cooperative learning: theory and research.

- Jonnaert, P. (2002). *Constructivisme et alternance : entre pratique et théorie*. De Boeck Supérieur.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck Supérieur.
- La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques : découvrir les aptitudes scolaires*. Centurion.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre* (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Legrand, L. (1984). *La différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée, CEMEA.
- Lieury, A. (2020). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Dunod.
- Marcel, J.-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. L'Harmattan.
- Martinez, P. (2002). *La didactique des langues étrangères*. Coll. « Que sais-je ? ». Paris.
- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*.
- Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe ?* Lyon : Chronique sociale.
- Montessori, M. (1958). *L'enfant*. Desclée de Brouwer.
- Ollivier, C., & Puren, C. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques*. Maison des Langues.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.
- Perrenoud, P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Rognant, A., & Chaperon, A. F. (2007). *L'affirmation de soi par le jeu de rôle*. Paris : Dunod.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des compétences : le passage de l'examen au bilan*. Presses de l'Université de Laval.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Vigner, G. (2001). *Gérer l'hétérogénéité en classe de langue*. Hachette FLE.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales. (Original publié en 1934).
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford Applied Linguistics.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : mode d'emploi*. Hachette.

Articles de revues

Connac, S. (2023). *Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ?* Recherches en éducation.

De Ketele, J.-M. (2013). *L'évaluation de la production écrite*. Revue française de linguistique appliquée, Vol. XVIII(1), 59-74.

Groupe Eva (1991). *Questions pour évaluer les écrits*. INRP. (Outil pédagogique, assimilable à un article)

Largy, P. (2006). *Orthographe et illusions*. Cahiers pédagogiques, (440), 18.

Puren, C. (2001). *Pédagogie différenciée en classe de langue*. Les Cahiers pédagogiques, (399).

Thèses et mémoires

Dahou, A. (2020/2021). *Pour une démarche de différenciation pédagogique du FLE dans le programme de deuxième génération – Cas d'apprenants de 1re A.M. – Conception et expérimentation d'un projet pédagogique* (Thèse de doctorat). Université Djillali Liabes, Sidi Bel Abbès.

Hddad, M. (2021). *Didactique de l'écrit/oral (cours 03)*. Université de Biskra.

Rapports et documents institutionnels

CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). (2017). *Conférence de consensus : Différenciation pédagogique – comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*

Dupriez, V. *Séparer pour réussir ?* Les modalités de groupement des élèves. Paris : IIEP-UNESCO.

Sites web / ressources en ligne

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). *Modèle cognitif de l'écriture*. Consulté sur : <https://fr.scribd.com/document/908915810/Modele-Hayes-Flower-FLE> (30/02/2026).

Institutrice.com. *La pédagogie différenciée : définition et finalités*. Consulté le 20/03/2026 sur : <https://institutrice.com/la-pedagogie-differenciee-definition-et-finalites/>

Rouen Nord – Circonscription académique. *Quels obstacles à la différenciation ?* Consulté le 22/03/2026 sur : <https://rouen-nord.circonscription.ac-normandie.fr/spip.php?article90>

Annexes

Groupe témoin

(1)

Nom: Terki

Prénom: Adam

classe: 1AM1

Mercredi 22 avril 2026

S5: Insérer des exemples
Activité: Production écrite

Sujet

Ton collègue m'a raconté une visite à la cimenterie. Sur les lieux, tu as remarqué une grande fumée qui se dégage de cette station.

Rédige un texte explicatif dans lequel tu expliques à ton camarade les dangers de la pollution de l'air.

- J'ai l'accord sujet - verbe.

- Emploie une expression de but.

La pollution de l'air

La pollution de l'air est un problème

écologique

orth P

D'abord, elle provoque des maladies
comme l'asthme et l'allergie.

Ensuite, elle et changer les climat et une

orth

conj

S

A.R

catastrophe naturelle

Enfin, elle et tue les plantes et les

conj

animaux.

Il faut éviter la pollution de l'air.

Grille d'évaluation

J'ai utilisé	Oui	Nom
*1 Mon texte explique les dangers de la P. de l'air.		
*2 Mes idées sont enchaînées.		
*3 Mon texte comprend en (2) (intro - dével - concl)		
*4 J'ai employé des procédés explicatifs (déf - énum - exempl)		
*5 J'ai utilisé une expression de lieu *6 J'ai fait l'accord sujet-verbe		
7 J'ai respecté les signes de ponctuation		
8 J'ai respecté la lettre majuscule minuscule		
9 Mon texte est bien présenté et lisible		

(2)

Mardi 22 Avril 2026

Nom =

Soltani

Prénom =

Yusuf

Classe =

1A4

SS = Insertion des exemples.Activité = Production écrite.Sujet :

Ton collègue organise une visite à la cimenterie. Sur les lieux, tu as remarqué une grande fumée qui se dégage de cette station.

Rédige un texte explicatif dans lequel tu expliques à ton camarade les dangers de la pollution de l'air.

Tu as bien travaillé mais tu n'as pas utilisé une expression de but.

La pollution de l'air

La pollution de l'air est une catastrophe écologique.

D'abord, elle cause des maladies comme (l'asthme).

ensuite, elle tue les animaux
 comme (le ^{Mug} taigr ^{orth}).

enfin, elle change du climat.

^{Mug} Il faut éviter la pollution de l'air.

Grille d'évaluation

J'ai utilisé =		Oui	Non
1	Mon texte est explique les langages de la P. de l'air		
2	Mes idées sont enchainées		
3	Mon texte comprend un (ex intro)		
4	J'ai employé des procédés ex plicatifs (def, ex, empl)		
5	J'ai utilisé une expression d'aut		
6	J'ai fait l'accord sujet-verbe		
7	J'ai respecté les signes de ponctuation		
8	J'ai respecté la lettre majuscule		
9	Mon texte est bien présenté et lisible		

(3)

on: froid

rem: attention

est: 14M

Mardi 22 avril 2026

75: Insérer des exemples

debut: Production écrite

Sujet

Ton collège organise une visite à la cimenterie. Sur les lieux, tu as remarqué une grande fumée qui se dégage de cette station.

Rédige un texte explicatif dans lequel tu expliques à ton camarade. Les dangers de la pollution de l'air.

Tu n'as pas employé une expression de but

Tu n'as pas respecté les signes de ponctuation.

Grille d'évaluation

J'ai utilisé

Quel Nom

1* Mon texte explique les dangers de la p. de l'air

2* Mes idées sont enchaînées

3* Mon texte comprend une (e) (intro, dev., concl.)

4* J'ai employé des procédés explicatifs (ex. enun.)

5* J'ai utilisé une expression de l'ut.

6* J'ai fait l'accord sujet - verbe

7* J'ai respecté les signes de ponctuation

8* J'ai respecté la lettre majuscule / minuscule

9* Mon texte est bien présenté et lisible.

La pollution de l'air

La pollution de l'air est un problème écologique.

Par ailleurs, elle menace le climat en se réchauffant.

elle tue les animaux comme les grenouilles, les oiseaux, l'allergie) ^{A.P.} ensuite, elle tue les animaux par exemple les lions. ^P
Il faut protéger la planète, ⁱⁿ

(4)

Nom = FALI

Prénom = RAMI

Classe = 1AM₁

Mardi 22 avril 2026

S : Insérer des exemples

A classe = l'roduction écrite

Sujet

Ton collège organise une visite la sur
les lieux tu as remarqué juneé qui
se dégage cette Re dige explicatif dans
lequel tu ton camarade !

Respecte les consignes de l'E.E.

Construis des phrases correctes.

La pollution
La pollution de l'air est une pollution

totale et globale de l'atmosphère

maladies dangereuses, la fumée des usines

Danger pollution de l'air

Le moment des animaux, le moment de l'élément

Il faut éviter la pollution de l'air

J'ai utilisé =	Oui	Non
1. Mon texte explique les dangers de la P. de l'air. 2. Mes idées sont enchaînées		
3. Mon texte comprend un(e) entrée (ou, concl.)		
4. J'ai employé des procédés explicatifs (déf., énum., exempl.)		
5. J'ai utilisé une expression de lieu.		
6. J'ai fait l'accord sujet-verbe		
7. J'ai respecté les signes de ponctuation		
8. J'ai respecté la lettre majuscule / minuscule		
9. Mon texte est bien présenté et lisible.		

(5)

Nom = Tala
 Prénom = nadani
 Class = 1MS1

Mardi 22 avril 2016

- SS = 7 msérer des exemples
- Activité de production
- Sujet 8

- Ton collège organise une visite à la cimenterie. Sur le lieu, tu as remarqué une grande fumée qui se dégage de cette station.

- Rédige un texte explicatif dans lequel tu expliques à ton camarade les dangers de pollution de l'air.

- Fais l'accord sujet-verbe.

- Emploie une expression de but.

- La pollution l'air

- La pollution de l'air est un

problème.

orth

- elle tue les animaux. elle

Maj

acc

Maj

Change le climat. elle cause

Maj

acc

des maladies comms: l'asthme et

orth

l'allergie.

- Il faut éviter la pollution l'air

orth

J'ai utilisé	oui	non
1 Mon texte explique les dangers de la P. de l'aire	☒	☐
2 Mes idées sont enchaînées	☒	☐
3 Mon texte comprend un(e) (intro. dev. concl)	☒	☐
4 J'ai employé des procédés explicatifs (des exemples)	☒	☐
5 J'ai utilisé une expression tout	☒	☐
6 J'ai fait l'accord sujet-verbe	☒	☐
7 j'ai respecté les signes de ponctuation	☒	☐
8 J'ai respecté la lettre majuscule/minuscule	☒	☐
9 Mon texte est bien présenté et lisible	☒	☐

Groupe expérimentale

Mercredi 22 Avril 2016

S5. Insérer des exemples

Activité: Production écrite

Noms et prénoms: G01

- Turki Abd Erraouf.
- Boujellal A. Raouf
- Said Assad
- Bouzlah A. Razak
- Zine A. Hay

Classe:
1 A M 1

Sujet =

Ton Collège organise une visite à Cimenterie. Sur les lieux, tu as remarqué une grande fumée qui se dégage de cette station.

Rédige un texte explicatif dans lequel tu expliques à ton camarade les dangers de la pollution de l'air.

- Vous avez bien respecté les consignes.
- Respectez la lettre minuscule.

"La pollution de l'air"

La pollution de l'air est un

problème écologique ^{acc} dangereuse et nuisible.

D'abord, ^{Min} Elle change le climat.

Ensuite, ^{Min} Elle tue les animaux (comme la gazelle et le lion...). Enfin, ^{Min} Elle cause

des maladies : l'allergie et l'asthme.

Il faut nettoyer l'air.

pour vivre en sécurité.

Grille d'évaluation:

J'ai utilisé =	Oui	Non
*1 Mon texte explique les dangers de l'air		
2 Mes idées sont enchaînées		
*3 Mon texte comprend un 2 ^e fintra des cons		
*4 J'ai employé des procédés explicatifs (del enum. Exemp)		
*5 J'ai utilisé une expression de but		
6 J'ai fait l'accord sujet-verbe		
7 J'ai respecté les signes de ponctuation		
8 J'ai respecté la lettre majuscule/minuscule		
9 Mon texte est bien présenté et lisible		

Mercrèdi 22 avril 2026.

S5: Insérer des exemples.

Activité: Production écrite.

Noms et prénoms: (G 2)

- Abi Hiba.
- Magoura Takwa.
- Boukerch Maryam.
- Chaham Assil.
- Kchida Hadil.

classe: 1 AM₁

Sujet:

Ton collège organise une visite à la cimenterie. Sur les lieux, tu as remarqué une grande fumée qui se dégage de cette station. Rédige un texte explicatif dans lequel tu expliques à ton camarade: les dangers de la pollution de l'air.

Vous avez bien respecté les consignes.

les dangers de la pollution de l'air

La pollution de l'air est un phénomène dangereux pour l'homme et l'environnement.

D'abord, elle provoque des maladies (l'asthme, l'allergie).

Ensuite, elle menace le climat.

Enfin, elle tue les animaux comme le lion.

Il faut protéger la nature pour vivre dans un monde sain.

Grille d'évaluation:

J'ai utilisé:	Oui	Non
① Mon texte explique les dangers de la P. de l'air.		
② Mes idées son enchaînées.		
③ Mon texte comprend un		
④ J'ai employé des procédés explicatifs (def. (def. énum.))		
⑤ J'ai utilisé une expression		
⑥ J'ai respecté les signes de ponctuation.		
⑦ J'ai respecté la lettre majuscule		
⑧ J'ai respecté la lettre		
⑨ Mon texte est bien présenté et lisible.		

Mercredi 22 avril 2026.

S 5 : Insérer des exemples

technique : L. rédaction écrite

G031 - Noms et prénoms :

Classe :

Magoura Issil

1 A M₁

chaham Maroua

Hoffaf Pitodj

Zine Sara

Magoura Marom

Sujet

Ton collège organise une visite à la cimenterie. Sur les lieux, tu as remarqué une grande fumée qui se dégage de cette station.

Rédige un texte explicatif dans lequel tu expliques à ton camarade les dangers de la pollution de l'air.

Vous avez bien respecté les consignes.

La pollution de l'air

La pollution de l'air est un phénomène nuisible.

La pollution de l'air provoque des maladies graves. Elle change de climat. Elle tue les animaux comme la girafe.

Donc, il lutte contre la pollution pour protéger la nature.

J'ai utilisé	Oui	Non
1. Mon texte est bien le danger de la P de l'air mes idées sont enchaînées		
3. Mon texte comprend un (2) (lors de la can ch)		
4. J'ai employé des procédés explicatifs		
5. J'ai écrit la phrase une expression de luit		
6. J'ai fait l'accord sujet verbe		
7. J'ai respecté les signes de punctuation		
8. J'ai respecté les lettres majuscules minuscules		
9. Mon texte est très présent et cliqué li.		

Résumé

Ce travail de recherche examine comment la pédagogie différenciée peut aider les élèves de première année moyenne, de niveaux différents et qui rencontrent des difficultés dans l'organisation de leurs idées de mieux écrire en français. Nous avons donc fait une expérience dans une classe de 1AM : un groupe avec un travail individuel et un autre groupe avec un travail collaboratif. Nous avons ensuite comparé leurs productions selon neuf critères. Le résultat montre que le groupe qui a travaillé en collaboration a obtenu de meilleurs scores, notamment en ce qui concerne d'enchaînement des idées, d'expression du but et d'accord sujet-verbe. Cette expérience prouve que la pédagogie différenciée, et plus particulièrement le travail en groupe, est une bonne méthode pour améliorer les écrits des élèves et les rendre plus autonomes.

Mots clés : pédagogie différenciée, production écrite, leadership, travail collaboratif.

ملخص

يبحث هذا العمل البحثي في كيفية مساعدة البيداغوجيا الفارقية لتلاميذ السنة الأولى متوسط، ذوي المستويات المختلفة والذين يواجهون صعوبات في تنظيم أفكارهم، على كتابة أفضل باللغة الفرنسية. قمنا بإجراء تجربة في قسم السنة الأولى متوسط: مجموعة تعمل بشكل فردي، ومجموعة أخرى تعمل بشكل تعاوني. ثم قارنا إنتاجاتهما وفقاً لتسعة معايير. تُظهر النتيجة أن المجموعة التي عملت بشكل تعاوني قد حصلت على درجات أفضل، خاصة فيما يتعلق بتسلسل الأفكار، والتعبير عن الغرض، ومطابقة الفعل للفاعل. تُثبت هذه التجربة أن البيداغوجيا الفارقية، وخاصة العمل الجماعي، هي طريقة جيدة لتحسين كتابات التلاميذ وجعلهم أكثر استقلالية.

كلمات مفتاحية: بيداغوجيا فارقية، إنتاج كتابي، قيادة، عمل تعاوني.

Abstracts

This research examines how differentiated instruction can help first-year middle school students of different levels who face difficulties in organizing their ideas to write better in French. We therefore conducted an experiment in a 1AM class: one group with individual work and another group with collaborative work. We then compared their productions according to nine criteria. The result shows that the group that worked collaboratively achieved better scores, particularly regarding the sequencing of ideas, the expression of purpose, and subject-verb agreement. This experiment proves that differentiated instruction, and more specifically group work, is an effective method for improving students' writing and making them more autonomous.

Keywords: differentiated instruction, written production, leadership, collaborative work.