**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE**
**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**
**UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA**

***FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUE***
***DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE***

***DOMAINE : LETTRES ET LANGUES ÉTRANGÈRES***
**FILIERE : LANGUE FRANÇAISE**

**SPÉCIALITÉ : Didactique des langues étrangères**

**Mémoire présenté pour l'obtention**
**Du diplôme de Master Académique**
**Par : Ziad Hadjer**

**Intitulé :**

# Améliorer les compétences rédactionnelles chez les apprenants de 2AM par l'adoption d'une approche de pédagogie différenciée. Cas des apprenants de 2AM de l'école KAHIA Ali, Medjana, Bordj Bou Arréridj.

**Soutenu devant le jury composé de :**

| Nom et Prénom | Grade | Qualité | Établissement |
|---|---|---|---|
| Pr. Kharchi Lakhdar | Professeur | Président | Université Mohamed Boudiaf - M'sila |
| Pr. Ameur Azzeddine | Professeur | Rapporteur | Université Mohamed Boudiaf - M'sila |
| Pr. Gaoudi Fella | MCA | Examinateur | Université Mohamed Boudiaf - M'sila |

**Année universitaire : 2025/2026**

# Remerciements

Je remercie Dieu le Tout-Puissant de m'avoir donné la force, la patience et le courage nécessaires pour accomplir ce modeste travail.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon encadreur *M. Ameur Azzeddine*, pour sa disponibilité, ses conseils précieux, ses orientations judicieuses et sa grande patience qui m'ont guidée tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail et d'enrichir ma recherche par leurs remarques constructives.

Je souhaite exprimer ma profonde reconnaissance à *M. Bouglimina Mustapha* et à *Mme Rouabeh*. Ils ont su m'accompagner avec une bienveillance et un dévouement exceptionnel, laissant ainsi une empreinte unique et durable dans mon cheminement d'étudiante, ainsi qu'à tous les autres enseignants qui ont marqué mon parcours.

Mes remerciements les plus sincères s'adressent également aux enseignants de l'École Supérieure de Bou-Saada. Un grand merci pour m'avoir transmis les bases fondamentales de mon savoir, pour m'avoir tout donné et pour m'avoir guidée et accompagnée durant mes années d'études avec tant de générosité.

Je remercie chaleureusement le directeur et l'ensemble du personnel pédagogique de l'école KAHIA Ali à Medjana (Bordj Bou Arréridj).

Enfin, je remercie tous mes enseignants de l'université de M’sila qui ont contribué à ma formation, ainsi que toutes les personnes qui ont participé, de près ou de loin, à la réussite de mon parcours universitaire.

# *Dédicace*

***Avec joie et plaisir, fierté et respect je dédie ce mémoire :***

***À mes chers parents, « Belkacem » et « Noura » pour leur amour inconditionnel, leurs sacrifices et leur soutien infini tout au long de mes études. Aucune dédicace ne saurait exprimer toute ma gratitude pour la confiance qu'ils ont toujours placée en moi. Que Dieu leur accorde santé et longue vie.***

***A mon très cher mari ; la personne qui a su guider mes pas égarés, qui m'a donné le courage de terminer ce travail, « Mahdi ».***

***A mes chers frères « Aymen », « Ali », « Houssem » et « Nassim ».***

***A mes deux sœurs « Sara » et « Asma »***

***À mes précieuses amies « Khouloud, Ibtissem et Katia »***

***A mon beau père « Mourad » et à ma belle-mère « oum noun ».***

***A tous ceux qui m'ont apporté leur aide et leurs conseils,***

***A tous ceux que j'aime.***

***À tous ceux qui aiment la science et le savoir.***

***Hadjer***

# Introduction générale

***« Différencier, c'est permettre à chacun, au sein d'un groupe de voyager vers des buts communs, par des chemins parfois différents, mais toujours accompagnés par le professeur ».***

***Michel Serres***

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) au cycle moyen en Algérie vise principalement à développer chez l'apprenant une compétence de communication, tant à l'oral qu'à l'écrit. Parmi les quatre compétences langagières, la production écrite occupe une place centrale mais s'avère être la plus complexe à acquérir et à enseigner. En effet, l'acte de rédiger exige de l'élève la mobilisation simultanée de ressources linguistiques, textuelles et cognitives. Face à cette complexité, l'enseignant se retrouve confronté à des classes caractérisées par une grande hétérogénéité, où les apprenants avancent à des rythmes différents et possèdent des modes d'apprentissage variés. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre recherche, qui s'intéresse à l'introduction de la pédagogie différenciée comme levier pour surmonter les obstacles liés à l'écriture.

Plusieurs raisons ont motivé le choix de cette thématique. Sur le plan professionnel, en tant qu'enseignante sur le terrain, nous avons constaté des blocages récurrents chez nos apprenants de deuxième année moyenne (2AM) lors des séances d'expression écrite, souvent marqués par la peur de la page blanche ou par des insuffisances linguistiques majeures. Sur le plan didactique, le choix de la pédagogie différenciée s'est imposé comme une alternative nécessaire face aux limites d'un enseignement frontal et uniformisé, qui laisse souvent de côté les élèves en difficulté. Enfin, sur le plan scientifique, nous avons souhaité explorer comment des outils d'étayage spécifiques, s'appuyant sur des supports textuels adaptés, peuvent transformer une classe hétérogène en un espace de réussite partagée.

Au cours de notre pratique pédagogique, nous avons observé que les évaluations traditionnelles de la production écrite creusent l'écart entre les profils de la classe et qu'une consigne unique ne répond pas aux besoins réels des élèves. Dès lors, notre recherche s'articule autour de la problématique centrale suivante :

Dans quelle mesure l'adoption d'une approche de pédagogie différenciée permet-elle de développer les compétences rédactionnelles et de surmonter les blocages scripturaux chez les apprenants de 2AM au sein d'une classe hétérogène ?

Pour répondre à cette problématique, nous avançons les deux hypothèses suivantes :

- ✓ L’utilisation d'outils d'aide adaptés permettrait de débloquer les élèves et de faciliter le déclenchement de l'écriture.

- ✓ Varier les méthodes d'enseignement selon le niveau de chaque élève permettrait d'améliorer la cohérence et la qualité de leurs productions écrites finales.

À travers cette étude, nous poursuivons plusieurs objectifs :

- Identifier précisément les faiblesses rédactionnelles des apprenants de 2AM face au genre textuel du récit et de la légende.
- Proposer un dispositif didactique concret et transférable, basé sur la variation des démarches pédagogiques.
- Démontrer l'efficacité de la pédagogie différenciée dans la gestion de l'hétérogénéité et dans le développement de l'autonomie scripturale des élèves.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour une approche expérimentale de nature quantitative et qualitative. Notre recherche a été menée au sein du CEM Kahia Ali (Medjana, Bordj Bou Arréridj) auprès d'un échantillon de 34 apprenants d'une classe de 2AM.

Pour mener à bien notre étude, nous avons subdivisé notre travail en deux grands chapitres :

Dans le premier chapitre, purement théorique, intitulé : « Fondements théoriques de la production écrite et de la différenciation pédagogique en FLE », nous poserons le cadre institutionnel en analysant la place et les objectifs de l'écrit dans le programme officiel en Algérie. Ensuite, nous définirons les composantes de la compétence rédactionnelle (cohérence, cohésion, lexique) afin de cibler les difficultés récurrentes des apprenants de 2AM. Enfin, nous explorerons les concepts clés de la pédagogie différenciée (contenu, processus, production) et son intérêt pour l'écrit, avant d'étudier son intégration dans le système scolaire algérien.

Dans le deuxième chapitre, consacré à la pratique, intitulé : « Dispositif expérimental, analyse des données et évaluation de l'impact de la pédagogie différenciée en 2AM », nous présenterons notre expérimentation sur le terrain. Nous y exposerons d'abord notre cadre méthodologique, le contexte du CEM, ainsi que le public visé. Ensuite, nous analyserons de manière détaillée et comparative les résultats obtenus lors du pré-test et du post-test, afin de mesurer les progrès réels de nos 34 apprenants et de valider nos hypothèses.

# CHAPITRE I :

# Fondements théoriques de la production écrite et de la différenciation pédagogique en FLE

## Introduction

Ce premier chapitre a pour objectif de poser le cadre théorique indispensable à notre recherche, qui s'intéresse à l'amélioration des compétences en production écrite chez les élèves de 2ème Année Moyenne (2AM) grâce à la pédagogie différenciée. Pour bien comprendre les enjeux de notre travail sur le terrain, il est nécessaire de croiser trois domaines fondamentaux de la didactique.

Dans un premier temps, nous allons situer notre contexte d'étude en analysant la place du Français Langue Étrangère (FLE) dans le système éducatif algérien au cycle moyen, en insistant particulièrement sur les objectifs officiels fixés pour le niveau de la 2AM. Ensuite, nous aborderons la notion de compétence rédactionnelle. Nous verrons que l'acte d'écrire est une activité complexe qui demande de gérer plusieurs outils en même temps (le code, la structure, le sens), ce qui explique les nombreuses difficultés (linguistiques, textuelles et cognitives) rencontrées par les jeunes apprenants face à la feuille blanche. Enfin, nous présenterons la pédagogie différenciée comme une solution pédagogique et inclusive face à l'hétérogénéité des classes. Nous définirons ses principes, ses différentes formes (contenu, processus, production) et son intérêt spécifique pour débloquer l'écriture chez les élèves en difficulté, avant de voir comment elle est intégrée dans les programmes officiels en Algérie.

C'est l'articulation de ces trois grands axes qui va nous permettre de construire notre réflexion théorique.

### I.1. L’enseignement du FLE au cycle moyen en Algérie

Au sein du cycle moyen en Algérie, le français occupe une place prépondérante avec un volume hebdomadaire de cinq heures. Ces enseignements s'articulent autour des quatre compétences fondamentales : la compréhension et la production, tant à l'oral qu'à l'écrit. Les apprenants de deuxième année (2AM), qui constituent notre public cible, sont soumis à ce même régime horaire. Dès lors, la définition de leurs profils d'entrée et de sortie devient le point central de notre analyse. Nous aborderons ci-après les objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage du FLE pour ce niveau spécifique.

### I.1.1. Objectifs de l'enseignement du FLE en 2AM

Pour les apprenants de 2 AM, des objectifs liés aux compétences à installer sont répartis dans le guide des programmes (Guide de programme de 2AM, 2018) selon les quatre compétences.

- Oral en réception
- Oral en production
- Ecrit en réception
- Ecrit en production.

➢ **Objectif Global**

À la fin de la 2AM, l'élève doit être capable de comprendre et de produire des textes narratifs en y insérant des passages descriptifs et des dialogues, tout en respectant les valeurs et les compétences transversales.

➢ **Objectifs par Compétences (Guide 2008)**

**Compréhension de l'Oral (Écouter)**

- Identifier les paramètres de la situation de communication (qui parle ? à qui ? de quoi ?).
- Repérer la structure d'un message descriptif ou narratif écouté.
- Dégager l'essentiel d'une information à partir d'un support sonore (conte, légende, fable).
- Distinguer le réel de l'imaginaire dans un récit entendu.

**Production de l'Oral (Parler)**

- Reformuler un récit ou une description à partir d'un support visuel ou textuel.
- Prendre sa place dans un échange (questionner, répondre, reformuler).
- Produire un énoncé cohérent pour décrire un objet, un lieu ou un personnage de façon ordonnée.

- Dramatiser un texte (jouer une scène de dialogue issue d'une fable ou d'un conte).

**Compréhension de l'Écrit (Lire)**

- Identifier la structure narrative (schéma narratif : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, dénouement).
- Repérer les passages descriptifs et comprendre leur fonction dans le récit (pourquoi décrit-on ce château ou cet ogre ?).
- Dégager la visée du texte (morale de la fable, leçon du conte, origine d'une légende).
- Maîtriser les outils de la langue : temps du récit ($l'imparfait$ et le $passé \ simple$), les substituts, les indicateurs de temps et de lieu.

**Production de l'Écrit (Écrire)**

- Rédiger la situation initiale d'un récit en utilisant les formules d'ouverture.
- Insérer un portrait ou un décor dans un récit pour le rendre plus expressif.
- Insérer un dialogue pour rendre l'action vivante.
- Produire une fin cohérente (situation finale) en adéquation avec la morale ou la logique de l'histoire.

### I.1.2. La place de la production écrite dans le programme officiel :

#### a) Définition

« La production écrite est une activité langagière de médiation par laquelle un scripteur construit un message destiné à un lecteur absent. Elle implique la mise en œuvre de compétences linguistiques, textuelles et pragmatiques. ». (Cuq, 2003, p. 202)

Dans l'architecture du programme officiel de français, la production écrite ne constitue pas une simple activité de clôture, mais s'érige comme le point d'orgue de chaque séquence d'apprentissage. Son importance est capitale pour plusieurs raisons :

- **Une phase d'intégration des acquis :** Située systématiquement en fin de séquence, la production écrite est le moment de la synthèse. Elle exige de l'apprenant qu'il mobilise de manière combinée les ressources linguistiques (lexique, grammaire, conjugaison) et textuelles (structure du récit, cohérence) étudiées lors des séances précédentes. On passe ainsi de la manipulation isolée de règles à leur utilisation en contexte.

- **L'aboutissement du projet pédagogique :** Le programme est conçu selon une approche par compétences. La production écrite est la concrétisation du "savoir-faire" : c'est là que l'élève démontre sa capacité à produire un sens, que ce soit pour rédiger la situation initiale d'un conte ou insérer un dialogue dans une fable.
- **Un outil d'évaluation et de régulation :** Pour l'enseignant, cette étape fait office de **révélateur**. Elle permet de diagnostiquer avec précision le degré d'assimilation des objectifs. C'est à travers l'écrit que l'on vérifie si les notions sont "installées" ou si des lacunes persistent, permettant ainsi de mettre en place des activités de remédiation ciblées.
- **Le développement de l'autonomie scripteur :** En plaçant l'écrit au sommet de la pyramide pédagogique, le programme officiel vise à transformer l'apprenant en un véritable scripteur. L'enjeu est de lui donner les outils nécessaires pour structurer sa pensée et exprimer son imaginaire de façon intelligible et normée.

La production écrite est le carrefour où convergent tous les enseignements de la séquence. Elle représente le passage crucial de la compétence passive (comprendre) à la compétence active (créer).

### b) L’écrit comme système de représentation autonome

Il ne faut pas voir l'écrit comme une simple copie de ce qu'on dit à l'oral ou comme une simple transcription sur du papier. En réalité, l'écrit est un système qui fonctionne de manière totalement indépendante avec ses propres règles de grammaire, de vocabulaire et de construction de texte. Quand on communique à l'oral, on utilise le ton de la voix, les expressions du visage ou les gestes pour se faire comprendre, et si l'interlocuteur ne comprend pas, il peut nous couper la parole pour nous poser des questions directement. À l'écrit, la situation est complètement différente car le lecteur est absent au moment où le texte est produit. Cela signifie que le document doit être totalement clair, précis et bien organisé pour pouvoir être compris tout seul, sans l'aide du scripteur. Pour un élève de l'école moyenne, passer de la parole à l'écriture demande donc un effort de réflexion très particulier. Il doit apprendre à prendre du recul sur ses propres idées, à choisir les bons mots et à structurer ses phrases de façon logique pour que son message soit compréhensible. Cet effort d'organisation ne sert pas seulement à produire une bonne copie, mais il aide finalement l'élève à mieux réfléchir, à développer son esprit critique et à structurer sa pensée de manière générale.

### c) La complexité de la compétence scripturale en FLE

Savoir écrire dans une langue étrangère comme le français est une tâche très difficile et complexe pour les apprenants, car l'élève doit gérer et coordonner plusieurs opérations en même temps. D'un côté, il doit faire attention aux règles de la langue, c'est-à-dire trouver les mots de vocabulaire corrects, respecter l'orthographe et appliquer la bonne conjugaison des verbes. D'un autre côté, il doit aussi s'occuper de la structure globale de son texte pour que les idées s'enchaînent de façon logique et cohérente. En plus de ces deux tâches, l'élève doit adapter toute son écriture au type de texte demandé par l'enseignant ; par exemple, dans le programme de 2AM, on n'écrit pas la situation initiale d'un conte de la même manière qu'on écrit une lettre ou une description. Pour un jeune élève de deuxième année moyenne, faire toutes ces vérifications en même temps représente un travail énorme qui fatigue rapidement son cerveau. En psychologie et en didactique, on appelle ce phénomène la "surcharge cognitive". Comme l'apprenant n'a pas encore l'habitude d'automatiser la grammaire ou l'orthographe, sa mémoire de travail est saturée par toutes ces difficultés simultanées, et il peut vite se sentir découragé ou complètement bloqué devant sa feuille blanche. C'est précisément pour cette raison qu'il devient indispensable de l'aider en classe avec des méthodes adaptées à ses difficultés, comme la pédagogie différenciée, qui permet de séparer les étapes et de guider chaque élève selon son propre rythme.

## I.2. Les compétences rédactionnelles :

Loin d'être un simple exercice graphique, la compétence rédactionnelle est une activité complexe intégrant plusieurs sous-compétences. Elle garantit l'efficacité du message écrit tout en assurant son adéquation avec les contraintes normatives et les exigences spécifiques du contexte de communication**.**

### I.2.1. Définition

« La compétence rédactionnelle est une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions ». *(Plane, 1994, p. 18).* Selon la pensée de *Sylvie Plane*, La compétence rédactionnelle, ce n'est pas seulement "bien écrire" sans fautes, c'est savoir piloter son écriture pour atteindre un objectif précis.

### I.2.2. Les composantes de l'écrit (cohérence, cohésion, lexique, grammaire…)

#### a) Les composantes textuelles : Cohérence et Cohésion

Dans son ouvrage de référence *La linguistique textuelle* (ou ses manuels sur les textes littéraires), Jean-Michel Adam distingue deux niveaux essentiels :

- **La Cohérence (Niveau Sémantique/Global) :**
    - C'est l'unité de sens du texte. Elle dépend de la non-contradiction des informations et de la progression thématique (l'art d'ajouter de nouvelles idées sans perdre le fil). *(Adam, 2005, p. 39).*
- **La Cohésion (Niveau Syntaxique/Local) :**
    - C'est la « colle » du texte. Elle assure le lien entre les phrases grâce aux marqueurs de relation (connecteurs logiques : *mais, donc, soudain*) et aux substituts (pronoms, synonymes) pour éviter les répétitions. (*Adam, 1990, p. 23).*

#### b) Les composantes linguistiques (Le code)

Selon le Dictionnaire de didactique du FLE (Jean-Pierre Cuq), l'écrit repose sur la maîtrise des outils de la langue :

- **La Grammaire (Morphosyntaxe)** : La capacité à construire des phrases correctes et à respecter les accords.
- **Le Lexique** : Le choix de mots précis et adaptés au thème (ex: le champ lexical du merveilleux pour un conte).
- **L'Orthographe** : Tant l'orthographe d'usage (le dictionnaire) que l'orthographe grammaticale. (Cuq, 2003, p. 202)

#### c) Les composantes cognitives (Le processus)

Michel Fayol, spécialiste de la psychologie cognitive, explique que l'écrit n'est pas seulement un résultat, mais une série d'opérations mentales :

- **La Planification** : Organiser ses idées avant d'écrire.
- **La Mise en texte** (Textualisation) : Transformer les idées en phrases.
- **La Révision** : Se relire et corriger.

(Fayol, 1997, p. 52).

### I.2.3. Les difficultés rencontrées par les apprenants de 2AM

La production écrite constitue le stade ultime de l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), mais elle représente également l'épreuve la plus ardue pour les apprenants de la 2ème Année Moyenne. À ce niveau du cursus, l'élève est confronté à une double exigence : il doit non seulement maîtriser le code linguistique (grammaire, lexique, orthographe), mais aussi s'approprier les codes narratifs spécifiques aux genres étudiés, tels que le conte, la légende ou la fable.

Cependant, le passage de la compréhension à la création textuelle révèle souvent des zones de fragilité importantes. Ces difficultés, loin d'être purement accidentelles, résultent de blocages à la fois linguistiques, textuels et cognitifs qui entravent la fluidité et la cohérence de leurs récits. Analyser ces obstacles est donc essentiel pour comprendre pourquoi, malgré les outils fournis durant la séquence, l'apprenant peine encore à construire un discours écrit autonome et efficace.

#### a. Difficultés Linguistiques (Le Code)

C'est la catégorie la plus visible dans les copies d'élèves. Elle concerne la maîtrise des outils de la langue :

- **Insuffisance lexicale :** Les élèves manquent de vocabulaire spécifique pour décrire (portraits, décors) ou pour utiliser les verbes de parole et de mouvement propres au conte ou à la fable.
- **Confusion des temps du récit :** La maîtrise de l'alternance entre « l'imparfait » (description/arrière-plan) et le « passé simple » (action) reste très fragile.

- **Erreurs morphosyntaxiques :** Problèmes d'accords (sujet-verbe), omission de la ponctuation (ce qui rend le texte difficile à lire) et mauvaise construction des phrases (souvent calquées sur la structure de la langue maternelle).

**b. Difficultés Textuelles (La Structure)**

L'élève a parfois les mots, mais ne sait pas comment construire le texte :

- **Absence de cohérence et de cohésion :** Difficulté à utiliser les connecteurs temporels (*tout à coup, soudain, alors*) pour marquer les étapes du récit.
- **Non-respect du schéma narratif :** Omission de l'élément perturbateur ou du dénouement, rendant l'histoire incomplète ou illogique.
- **Répétitions abusives :** Faute de savoir utiliser les substituts lexicaux (synonymes) ou grammaticaux (pronoms), l'élève répète sans cesse le nom du héros.

**c. Difficultés Cognitives et Stratégiques (Le Processus)**

L'écriture est une "tâche complexe" qui sature la mémoire de l'élève :

- **Absence de planification :** La plupart des élèves commencent à écrire directement sur leur feuille sans passer par un brouillon ou un plan, ce qui mène à des textes désorganisés.
- **Problème de "surcharge" :** L'élève est tellement concentré sur l'orthographe qu'il en oublie la cohérence de son histoire, ou inversement.
- **Manque d'investissement affectif :** Parfois, le sujet de production semble trop éloigné de leur univers, ce qui freine l'imaginaire nécessaire à l'invention d'un récit merveilleux ou d'une légende.

Les obstacles entravant la production écrite en FLE chez les apprenants ne se limitent pas à la simple dimension linguistique, telle que la maîtrise du lexique ou de la morphosyntaxe. Ils s'étendent également à la sphère cognitive, impliquant des difficultés dans le déploiement des stratégies nécessaires à la planification et à l'organisation textuelle.

## I.3. La pédagogie différenciée

Ces dernières années, le concept de pédagogie différenciée s'est imposé au cœur des débats pédagogiques en Algérie. Les réflexions des spécialistes convergent vers une problématique centrale : comment intervenir efficacement auprès des apprenants en difficulté ou accusant un retard d'apprentissage, tout en préservant la progression fluide du reste de la classe ? L'enjeu est de concilier soutien individualisé et continuité des activités collectives.

A partir de mon statut d'étudiante de Master 2 didactique, ce thème m'intéresse et me pousse davantage de faire une recherche documentaire sur la notion de pédagogie différenciée.

### I.3.1. Définition

Selon nos lectures, la définition de la pédagogie différenciée est une tâche difficile car, elle peut être liée au temps ainsi qu'au rythme d'apprentissage des apprenants au sein d'un groupe classe. Il s'agit d'une option où l'on s'efforce de tracer un enseignement aussi individualisé que possible sans cesser pour autant de maintenir un rapport positif de l'intéressé avec le savoir lui-même (Cuq & al, 2003, p. 190). Selon Cuq (2003) la pédagogie différenciée est le fait de chercher à adapter les activités de classe selon le rythme d'apprentissage d'un apprenant pour atteindre les objectifs tracés.

Face à l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, la pédagogie traditionnelle du « cours unique » montre ses limites, laissant souvent les élèves les plus fragiles en situation d'échec, notamment lors des activités complexes comme la production écrite. C'est dans ce contexte que s'inscrit la pédagogie différenciée. Loin d'être une méthode figée, elle se définit comme une démarche de diversification des supports, des processus et des structures pour répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant.

S'appuyer sur les principes de la différenciation, c'est avant tout reconnaître que chaque élève de 2AM possède un rythme d'apprentissage, des stratégies cognitives et des acquis linguistiques qui lui sont propres. L'objectif n'est pas de multiplier les cours particuliers, mais d'organiser le travail en classe de manière à offrir à chaque enfant les outils nécessaires pour atteindre les objectifs communs du programme. Cette approche repose sur des principes fondamentaux qui visent à transformer la classe en un espace de réussite inclusive et dynamique.

### I.3.2. Les principes de la différenciation pédagogique :

L'examen des fondements de la pédagogie différenciée exige de se référer aux travaux théoriques de figures emblématiques telles que *Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud* et *Carol Ann Tomlinson*. Leurs recherches respectives constituent le socle conceptuel nécessaire pour comprendre comment adapter l'enseignement à la diversité des profils d'apprenants.

Fondée sur le postulat que l'hétérogénéité constitue la norme au sein de toute classe, la pédagogie différenciée s'éloigne du modèle traditionnel du cours magistral unique pour embrasser une approche centrée sur l'apprenant. Elle repose sur le principe éthique de l'éducabilité cognitive, selon lequel chaque élève possède le potentiel de progresser à condition de bénéficier de leviers d'apprentissage adaptés à son propre rythme, à ses acquis préalables et à ses besoins spécifiques. Pour opérationnaliser cette vision, l'enseignant peut agir sur quatre dimensions fondamentales : la diversification des contenus par des supports de niveaux variés, la flexibilité des processus pédagogiques, l'adaptation des productions finales et le réaménagement des structures de travail. Cette dynamique est indissociable d'une évaluation formative rigoureuse qui, loin d'être une simple sanction comptable, devient un outil de régulation continue permettant d'identifier les obstacles en temps réel. En encourageant ainsi l'autonomie et la métacognition, la différenciation ne se contente pas de pallier les difficultés scolaires ; elle transforme l'élève en un acteur conscient de ses propres stratégies de réussite, capable de mobiliser les outils et les méthodes qui lui permettront de franchir ses propres seuils de compétence. (Meirieu, 1985 ; Perrenoud, 1997 ; Tomlinson, 2000).

## I.3.3. Les formes de différenciation (contenu, processus, production)

Pour traiter les formes de différenciation, la littérature pédagogique française et francophone (notamment les travaux de *Sabine Kahn, Philippe Perrenoud* et l'adaptation des travaux de Tomlinson) identifie quatre leviers principaux.

**Les quatre leviers de la différenciation pédagogique**

- **La différenciation des contenus (ce que l'élève apprend)** Cette forme consiste à varier le degré de complexité des supports pour atteindre un même objectif. Selon *Carol Ann Tomlinson* (2000), il s'agit d'ajuster les ressources (textes, exercices) au niveau de compréhension de chaque élève. En classe de 2AM, cela signifie proposer

des textes de longueurs ou de structures différentes pour un même exercice de repérage narratif.

- **La différenciation des processus (comment l'élève apprend)** Il s'agit ici d'adapter les activités et le mode d'étayage. *Philippe Perrenoud* (1997) explique que cela passe par une gestion du temps et des aides spécifiques : certains élèves travaillent seuls, tandis que d'autres bénéficient d'un tutorat ou d'un guidage direct de l'enseignant. C'est la mise en œuvre de « groupes de besoin », un concept cher à *Philippe Meirieu* (1985).
- **La différenciation des productions (ce que l'élève produit)** Cette approche permet à l'élève de montrer sa maîtrise d'une compétence par des moyens variés. *Carol Ann Tomlinson* souligne que la production finale doit être adaptée aux capacités de l'apprenant : pour une même leçon sur le récit, on peut demander à un élève de rédiger un conte complet, tandis qu'on demandera à un autre de compléter un scénario ou d'ordonner des séquences narratives.
- **La différenciation des structures et de l'environnement** *Philippe Perrenoud* (1997) et *Sabine Kahn* (2010) insistent sur l'organisation de l'espace et du temps. Ce levier concerne la gestion du cadre de classe : autonomie, travail en binôme, tutorat ou aménagement de "coins ressources". En classe de 2AM, aménager un coin avec des dictionnaires ou permettre à un élève "tuteur" d'aider un camarade à réviser ses accords, favorisant ainsi l'interaction et la coopération.

Ces formes ne s'utilisent pas isolément. Dans une séance de production écrite, l'enseignant de 2AM combine souvent la différenciation du processus (aide personnalisée) et de la production (longueur du texte attendu).

### I.3.4. L'intérêt de la différenciation en production écrite

#### En réponse aux inégalités déjà présentes

La nécessité de différencier l'enseignement trouve son fondement dans la célèbre formule de *Pierre Bourdieu (1966, p. 339)* : « L'indifférence aux différences produit l'inégalité ». Ce principe souligne qu'une approche uniforme, qui ne tient pas compte de la diversité des élèves face aux savoirs, ne fait que reproduire et consolider les inégalités sociales au sein de la classe.

Dans le contexte particulier de la 2ème année moyenne, où les écarts de maîtrise de la langue française sont souvent marqués, appliquer un enseignement identique pour tous reviendrait à

favoriser les élèves déjà avancés tout en délaissant ceux qui rencontrent des difficultés rédactionnelles. Ainsi, la différenciation devient un outil de justice scolaire permettant de donner à chaque apprenant les moyens de réussir sa production écrite. »

*Selon Éduscol (2017),* la différenciation pédagogique est une réponse indispensable à « l'hétérogénéité au sein des classes » et articule deux dimensions : « réduire les inégalités » et « favoriser la réussite de tous les élèves ».

Selon *Perrenoud (1995, p. 32),* le but même de la différenciation pédagogique serait de « neutraliser l'un des principaux mécanismes de fabrication de l'échec scolaire » en rompant avec « l'indifférence aux différences analysées par Bourdieu ».

**Pour la réussite scolaire de tous malgré leurs différences interindividuelles**

Selon *Philippe Perrenoud (2005, p. 12),* l'intérêt majeur de la démarche de différenciation réside dans le fait qu'elle favorise l'instauration d'une « discrimination positive », un « refus de l'indifférence aux différences » et une « politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences ». Selon lui, « elle vise (...) en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement » et est « un choix politique avant d'être pédagogique ».

Différencier a donc pour but de permettre, comme l'a dit *Perrenoud (2002, p. 3),* que « chaque apprenant soit, aussi souvent que possible, placé dans une situation féconde pour lui », puisque « la situation qui convient à Jean ne convient pas nécessairement à Anne ».

Pour répondre efficacement à l'hétérogénéité des classes, il convient de se référer aux **«** *postulats de Burns » (1971, p. 15).* Ces derniers établissent avec rigueur les différents points de rupture dans l'apprentissage uniforme, à savoir que :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements. –

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.

- Il n’y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »

Appliqués à la production écrite en classe de 2AM, ces principes soulignent que l'intérêt de la différenciation réside dans la capacité de l'enseignant à varier les outils d'aide (lexique, structures syntaxiques) pour que l'activité d'écriture ne soit plus un obstacle insurmontable, mais un levier de réussite pour chaque apprenant. Cette démarche permet, en premier lieu, une adaptation fine au rythme et au niveau de chacun, en proposant des tâches dont la complexité et la longueur sont ajustées aux compétences réelles de l'élève. Parallèlement, elle agit comme un puissant moteur de valorisation et de motivation : en intégrant les centres d'intérêt et le vécu des apprenants, l'acte d'écrire prend un sens nouveau et favorise un engagement plus authentique.

Sur le plan cognitif, la différenciation assure un véritable déblocage des compétences en levant les barrières liées à la mémorisation ou à la structuration du récit, grâce à l'usage de guides méthodologiques et de banques de mots simplifiées. Dans une perspective d'inclusion et d'équité, cette approche devient un rempart contre le décrochage scolaire, garantissant que chaque élève puisse progresser et mener à bien sa production, quelle que soit sa maîtrise initiale de la langue. Enfin, en offrant des outils adaptés aux différents modes d'apprentissage, l'enseignant encourage progressivement l'autonomie de l'apprenant, l'amenant à s'approprier sa propre démarche de scripteur de manière réflexive et durable.

### I.3.5. La pédagogie différenciée dans les programmes scolaires algériens

Dans le système éducatif algérien, la pédagogie différenciée n'est pas simplement une recommandation théorique, mais une prescription méthodologique inscrite au cœur des documents d'accompagnement de l'Approche par Compétences (APC). Elle est présentée comme une réponse directe à l'hétérogénéité des classes, visant à remplacer l'enseignement uniforme par une gestion flexible des apprentissages.

Au cycle moyen, et plus spécifiquement en 2ème année moyenne (2AM), cette différenciation prend une importance capitale lors des séances de production écrite, considérées comme l'aboutissement du projet pédagogique. Elle est introduite dès la phase de planification sous deux formes principales :

- **La différenciation des processus et des outils :** Lors de la rédaction, l'enseignant ne se contente pas de donner une consigne unique. Pour les élèves rencontrant des difficultés scripturales, il met à disposition des étayages spécifiques comme des boîtes à outils lexicales, des structures de phrases pré-remplies ou des grilles d'auto-évaluation simplifiées. À l'inverse, les élèves plus performants sont encouragés à enrichir leur texte par des procédés stylistiques plus complexes (insertion de dialogues, descriptions détaillées).
- **L'intégration systématique de la remédiation :** La pédagogie différenciée s'opérationnalise surtout après l'évaluation diagnostique des premiers jets. L'enseignant organise alors des ateliers de besoins où les erreurs récurrentes (syntaxe, conjugaison, cohérence textuelle) sont traitées par groupes. En 2AM, où l'accent est mis sur le récit (le conte, la légende), cela permet de guider chaque apprenant selon son "seuil de compétence" : pendant que certains consolident la structure narrative de base, d'autres travaillent sur la précision du vocabulaire ou l'alternance des temps du récit.

En somme, la différenciation dans les programmes algériens est présentée comme une stratégie de régulation continue. Elle transforme la séance de production écrite en un laboratoire où l'enseignant délaisse son rôle de simple correcteur pour devenir un médiateur, ajustant ses interventions pour aider chaque élève de 2AM à franchir ses propres obstacles linguistiques et cognitifs.

## Conclusion

En conclusion, ce premier chapitre a permis de poser les bases théoriques de notre recherche. Nous avons croisé trois éléments clés : le programme officiel en Algérie, les difficultés des élèves à l'écrit et les solutions apportées par la pédagogie différenciée.

D'abord, l'étude des programmes de français en 2ème Année Moyenne (2AM) montre que la production écrite est une activité essentielle, mais difficile. Pour réussir à écrire, un élève doit maîtriser plusieurs compétences en même temps : le vocabulaire, la grammaire, mais aussi la cohérence et la cohésion du texte. C'est d'ailleurs à ce niveau que les apprenants rencontrent le plus de blocages. Les classes sont hétérogènes et tous les élèves n'avancent pas au même rythme.

C'est pour répondre à ce problème que nous avons présenté la pédagogie différenciée. En adaptant soit le contenu, soit la méthode de travail (le processus), soit le résultat attendu (la production), cette pédagogie permet d'aider chaque élève selon ses besoins. En production écrite, différencier est une solution efficace pour redonner confiance aux élèves et les faire progresser.

Ce chapitre théorique était indispensable pour comprendre les enjeux de notre travail. À présent que le cadre est fixé, nous allons passer au deuxième chapitre. Celui-ci sera consacré à la partie pratique (la méthodologie), où nous expliquerons comment nous avons mené notre enquête sur le terrain pour voir si la différenciation aide réellement les élèves de 2AM à mieux écrire.

# CHAPITRE II :

# Dispositif expérimental, analyse des données et évaluation de l'impact de la pédagogie différenciée en 2AM

# Introduction

Après avoir mis en lumière, dans la partie théorique, le rôle principal de la pédagogie différenciée au sein de l'école algérienne en tant que démarche centrée sur l'apprenant, ce chapitre pratique s'attache à en mesurer l'impact réel sur le terrain. Notre objectif est de démontrer comment cette approche permet de gérer l'hétérogénéité de la classe et d'améliorer les apprentissages, notamment en répondant aux besoins spécifiques des élèves en difficulté. Ainsi, la réalisation de cette étude expérimentale vise essentiellement à vérifier la validité des hypothèses que nous avons émises au départ de notre recherche.

Pour ce faire, nous présenterons d'abord notre méthodologie de recherche, puis nous analyserons les résultats obtenus.

## II.1 Cadre méthodologique

### II.1.1. Description du terrain

Pour mener à bien notre recherche expérimentale et vérifier l'efficacité de la pédagogie différenciée sur les compétences rédactionnelles des apprenants, nous avons choisi comme cadre d'étude le Collège d'Enseignement Moyen (CEM) Kahia Ali, situé dans la commune de Medjana, rattachée à la wilaya de Bordj Bou Arréridj. Cet établissement, inauguré le 25 janvier 1983, accueille actuellement un effectif total de 717 élèves répartis de manière pédagogique à travers 20 classes d'enseignement moyen.

Cet établissement accueille un public scolaire issu principalement de la région de Medjana et de ses environs. L'environnement socio-économique et culturel des apprenants y est globalement homogène, reflétant les caractéristiques de la région. Sur le plan pédagogique, l'établissement est confronté, comme de nombreux collèges algériens, à une forte hétérogénéité des niveaux au sein des classes, ce qui rend la gestion de la production écrite particulièrement complexe pour les enseignants et met en évidence la nécessité d'explorer de nouvelles démarches d'enseignement, telles que la différenciation.

C'est dans ce contexte spécifique, et plus précisément avec les classes de 2ème Année Moyenne (2AM), que nous avons choisi de mener nos observations et nos expérimentations.

### II.1.2. Le public visé

Pour mener à bien notre recherche expérimentale, notre choix s'est porté sur une classe de 2ème Année Moyenne (2AM1). Cet échantillon est composé d'un effectif global de 34 apprenants, répartis équitablement entre 20 filles et 14 garçons. D'une manière générale, cette

classe se distingue par un bon niveau scolaire, tant en langue française que dans les autres disciplines. Néanmoins, malgré ces performances globales satisfaisantes, des fortes inégalités et une hétérogénéité marquée subsistent entre les élèves, notamment en ce qui concerne la maîtrise des compétences rédactionnelles. C'est précisément cette diversité de profils au sein d'un même groupe-classe qui justifie la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant lors des séances de production écrite.

## II.2. Les outils d'investigation et le déroulement de la recherche

- **II.2.1. L'observation de classe et le pré-test diagnostique**

En tant qu'enseignante titulaire de cette classe de 2AM1, ma pratique quotidienne et ma connaissance approfondie de mes élèves m'ont permis de constater, dès le départ, une forte hétérogénéité des niveaux. Lors des séances habituelles de français, j'ai pu observer de manière directe que mes apprenants n'avançaient pas au même rythme : certains font face à de réels blocages face à l'activité rédactionnelle, tandis que d'autres progressent très rapidement.

Pour aller plus loin et cibler précisément les besoins de chacun, j'ai mis en place un pré-test diagnostique spécifiquement conçu pour cette recherche. J'ai demandé à mes élèves de rédiger un court texte narratif pour raconter une légende que nous avions déjà étudiée en classe lors des séances précédentes, sans aucune aide, afin de mesurer précisément leurs acquis et leurs lacunes sur cette notion précise. Ce test m'a permis d'analyser les erreurs les plus fréquentes de mes apprenants, notamment le manque de vocabulaire et les difficultés de conjugaison.

C'est donc en combinant mes observations quotidiennes en classe et les résultats concrets de ce pré-test que j'ai pu obtenir les critères objectifs indispensables pour organiser par la suite mon dispositif pédagogique.

- **II.2.2. Le dispositif expérimental et le post-test d'évaluation**

C’est au cœur de notre démarche pédagogique, lors de l'étude de la légende, que nous avons mis en place notre dispositif expérimental. Pour répondre efficacement aux besoins de chaque apprenant et gérer l'hétérogénéité, j'ai choisi de répartir ma classe en trois sous-groupes de niveau (A, B et C). L'expérimentation s'est concentrée sur les séances spécifiques de production écrite (la préparation à l'écrit et la production écrite proprement dite) axées sur « la légende d'Icare ». Cette séance unique a fait office de post-test d'évaluation : tous les élèves ont travaillé sur le même thème, mais avec des outils adaptés à leur niveau.

Voici la consigne globale de l'activité distribuée à la classe : « le professeur de français vous a demandé de décrire un personnage légendaire. Comme tu es émerveillé par la légende d’Icare que tu as déjà découverte et étudiée lors de la séance précédente de production orale, tu l'as choisie.

- Raconte la légende d'Icare en mettant en valeur ses pouvoirs extraordinaires.

Pour réaliser cette tâche, la classe a été répartie en trois groupes, à chaque sous-groupe correspondait une méthode de travail et un degré de guidage entièrement adaptés :

- **Le Groupe A (Niveau fort) :** Les élèves ont reçu la consigne brute de manière autonome. Pour guider leur écriture sans bloquer leur imagination, nous leur avons fourni une banque de mots enrichie. Ils devaient obligatoirement respecter une grille de critères de réussite pour valider leur texte : le respect de la structure narrative (début, déroulement, fin), la cohérence de la description, l'utilisation correcte de l'imparfait et du passé simple, et la richesse du vocabulaire. (Voir l’annexe 1)

- **Le Groupe B (Niveau moyen) :** Pour les élèves intermédiaires, la méthode a consisté à leur donner les phrases de la description de la légende d'Icare en désordre. Leur critère de réussite était de remettre ces phrases en ordre pour reconstruire le paragraphe de manière parfaitement cohérente. (Voir l’annexe 2)
- **Le Groupe C (Niveau en difficulté) :** Pour les élèves confrontés à de grands blocages, nous leur avons proposé un texte à trous reprenant l'histoire d'Icare. Leur critère de réussite était de compléter correctement les espaces vides à l'aide d'une liste de mots spécifiques fournis pour redonner tout son sens au récit. (Voir l’annexe 3)

Cette organisation ciblée des supports nous a permis d'inclure tous les élèves dans l'activité d'écriture, en offrant à chacun un outil adapté à ses capacités linguistiques du moment.

## II.3. Présentation et analyse des résultats

### II.3.1. Analyse et évaluation du pré-test diagnostique

Le pré-test diagnostique, proposé aux 34 apprenants de notre classe de 2AM avant le lancement de notre dispositif expérimental, avait pour but d'évaluer leurs compétences scripturales initiales. En leur demandant de rédiger de manière autonome un court texte narratif-descriptif basé sur une légende déjà étudiée en classe, nous voulions identifier avec précision la nature des blocages et des lacunes qui persistent chez eux lors du passage à l'écrit.

L'analyse quantitative et qualitative des copies collectées nous a permis de classer les difficultés des élèves selon trois grands critères didactiques :

- **Les lacunes d'ordre linguistique (Syntaxe et conjugaison) :** Une grande partie des apprenants a rencontré des difficultés majeures dans l'emploi des temps du récit. Nous avons constaté une confusion fréquente entre l'imparfait et le passé simple, ainsi que des phrases mal construites (problèmes de structure sujet-verbe-complément) et des erreurs d'accords grammaticaux.
- **Le manque de vocabulaire (Insuffisance lexicale) :** Bien que la légende ait été étudiée au préalable, de nombreux élèves ont peiné à mobiliser le lexique spécifique à la description et au genre merveilleux ou légendaire. Cela a entrainé des répétitions excessives ou l'utilisation de mots inappropriés.
- **La cohérence textuelle et la structure du récit :** L'enchaînement logique des actions et l'organisation des paragraphes ont posé problème à plusieurs apprenants. L'absence ou la mauvaise utilisation des connecteurs chronologiques a parfois rendu le récit difficile à suivre.

Pour donner une image fidèle et chiffrée de ce constat initial, voici le tableau récapitulatif de l'évaluation de ce pré-test :

| Profil des élèves après correction | Nombre d'élèves | Pourcentage (%) | Observations principales |
|---|---|---|---|
| **Élèves autonomes / Bons résultats** | 11 | 32,35 % | Bonne maîtrise globale, texte cohérent. |
| **Élèves moyens / Résultats passables** | 10 | 29,41 % | Des idées présentes mais syntaxe maladroite. |
| **Élèves en difficulté / Bloqués** | 13 | 38,24 % | Production très faible, vocabulaire pauvre, blocages face à l'écrit. |
| **TOTAL** | **34** | **100 %** | |

Ce bilan diagnostique confirme la forte hétérogénéité de la classe. C'est précisément ce constat - notamment le pourcentage le plus élevé représentant les élèves en difficulté (38,24 %) face à la page blanche - qui a justifié notre décision de délaisser la pédagogie frontale traditionnelle pour adopter des activités différenciées (les sous-groupes A, B et C) que nous détaillons dans la suite de notre analyse.

## II.3.2. Analyse et évaluation des résultats du post-test

Le post-test, intégré directement à notre séance expérimentale sur la légende d'Icare, visait à mesurer l'impact immédiat de la pédagogie différenciée sur les productions rédactionnelles de nos 34 apprenants. En proposant des parcours d'écriture adaptés aux capacités de chaque sous-groupe, nous avons pu analyser des résultats clairement plus encourageants que lors du pré-test initial.

L'analyse qualitative des productions par groupe de niveau se présente comme suit :

- **Évaluation du Groupe A (11 élèves - Niveau fort) :** Face à une consigne simple et ouverte, l'introduction de la banque de mots enrichie et de la grille de critères de réussite a produit l'effet attendu. Les apprenants de ce groupe ont fait preuve d'une grande autonomie. Leurs récits sur Icare sont fluides, riches en vocabulaire descriptif et respectent la structure de la légende. Les critères de réussite ont fonctionné comme un guide d'auto-évaluation efficace,

poussant ces élèves vers une production de qualité supérieure. (Voir l'annexe 4)

- **Évaluation du Groupe B (10 élèves - Niveau moyen) :** Pour ce groupe intermédiaire, l'exercice de remise en ordre des phrases a présenté un excellent support didactique. Les élèves ont réussi à identifier la logique chronologique du récit d'Icare. Cette manipulation textuelle leur a permis de dépasser leurs maladresses syntaxiques habituelles pour reconstruire un paragraphe final parfaitement cohérent, fluide et sémantiquement correct. (Voir l'annexe 5)
- **Évaluation du Groupe C (13 élèves - Niveau en difficulté) :** C'est au sein de ce groupe que l'impact de la différenciation est le plus remarquable. Confrontés initialement au blocage de la page blanche (38,24 % de la classe), ces 13 apprenants ont tous réussi à accomplir la tâche grâce au guidage important du texte à trous. La liste de mots fournie leur a évité l'obstacle de l'insuffisance lexicale. En complétant correctement les espaces vides, ils ont reconstruit le sens global de l'histoire d'Icare, reprenant ainsi confiance en leurs compétences en écriture. (Voir l'annexe 6)

Pour mesurer scientifiquement l'efficacité de ce dispositif, nous avons établi le taux de réussite de chaque groupe d'apprenants lors de cette séance sur la légende d'Icare :

| **Groupes de niveau** | **Effectif** | **Réussite totale (Critères validés)** | **Réussite partielle (Quelques erreurs)** | **Échec / Blocage (Aucune production)** | **Taux de réussite global** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Groupe A** (Niveau fort) | 11 | 9 élèves *(81,81 %)* | 2 élèves *(18,18 %)* | 0 élève *(0 %)* | **100 %** |
| **Groupe B** (Niveau moyen) | 10 | 8 élèves *(80,00 %)* | 2 élèves *(20,00 %)* | 0 élève *(0 %)* | **100 %** |
| **Groupe C** (En difficulté) | 13 | 10 élèves *(76,92 %)* | 3 élèves *(23,08 %)* | 0 élève *(0 %)* | **100 %** |
| **TOTAL CLASSE** | **34** | **27 élèves** | **7 élèves** | **0 élève** | **100 %** |

### Interprétation des données chiffrées :

L'introduction de ce tableau met en évidence un indicateur pédagogique majeur : **le taux d'échec est tombé à 0 %**.

- Dans le **Groupe A**, la grille de critères a poussé la grande majorité (81,81 %) à produire un texte d'un excellent niveau linguistique.
- Dans le **Groupe B**, 8 élèves sur 10 ont reconstitué le paragraphe sans aucune erreur de logique chronologique.
- Enfin, l'impact le plus fort se situe dans le **Groupe C** : alors que ces 13 élèves étaient totalement bloqués lors du pré-test, l'étayage du texte à trous leur a permis d'atteindre un taux de complétion positive de 100 %, dont 76,92 % de réussite totale sans erreurs de sens.

## II.4. Discussion des résultats et bilan de la recherche

### II.4.1. Vérification des hypothèses et apports de la pédagogie différenciée

À la lumière des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus lors de notre expérimentation, nous pouvons affirmer de manière catégorique que la pédagogie différenciée a grandement aidé les apprenants de la classe de 2AM à améliorer leurs compétences en production écrite. Par conséquent, notre hypothèse de départ se trouve pleinement confirmée et validée par la réalité de notre terrain de recherche.

Les apports majeurs de ce dispositif différencié sur l'acte d'écrire se résument à travers plusieurs observations concrètes :

- **La rupture avec l'échec et le blocage rédactionnel :** L'apport le plus remarquable concerne les 13 élèves en grande difficulté (Groupe C). Lors du pré-test, ces apprenants étaient totalement paralysés face à la feuille blanche par manque de vocabulaire et de structures syntaxiques. L'introduction du texte à trous comme outil différencié a agi comme un déclencheur didactique : en éliminant la peur de l'erreur,

elle leur a permis d'écrire et de mener à bien l'activité. Le taux d'échec initial de 38,24 % est ainsi tombé à 0 %.

- **La stimulation des compétences par le guidage adapté :** Pour les élèves moyens (Groupe B), le fait de travailler sur la cohérence (remise en ordre) a structuré leur pensée logique. Pour les élèves forts (Groupe A), la grille de critères de réussite ne les a pas limités, mais les a au contraire poussés à enrichir leur texte sur Icare et à s'auto-corriger, ce qui a développé leur autonomie scripturale.
- **Un impact psychologique positif (Motivation et climat de classe) :** Au-delà des notes, nos observations de terrain montrent un changement d'attitude chez les élèves. Le fait de recevoir une fiche de travail adaptée à leurs capacités réelles a renforcé leur confiance en eux. Les élèves en difficulté ne se sont plus sentis exclus ou marginalisés par une évaluation trop difficile pour eux, tandis que les élèves brillants ne se sont pas ennuyés.

En somme, la différenciation pédagogique n'a pas seulement aidé les élèves à "mieux écrire" sur le plan linguistique et textuel ; elle a redonné à l'ensemble de la classe le goût et le plaisir d'écrire une légende, prouvant ainsi l'efficacité du postulat de l'éducabilité cognitive sur le terrain scolaire algérien

### II.4.2. Limites de la recherche

Bien que notre expérimentation ait fourni des résultats très encourageants et validé nos hypothèses de départ, une démarche scientifique rigoureuse impose d'en reconnaître les limites objectives. Face à la réalité du terrain au sein de notre établissement d'accueil, nous avons été confrontées à plusieurs contraintes structurelles et matérielles :

- **Le facteur temporel (Le manque de temps) :** La limite principale de notre recherche réside dans la durée de l'expérimentation. Le dispositif différencié n'a pu être appliqué de manière approfondie que sur une seule séquence textuelle (la séance de production écrite sur la légende d'Icare). Pour évaluer l'impact à long terme de la pédagogie différenciée sur l'ancrage des compétences scripturales, il aurait été nécessaire de suivre la progression de cette même classe sur l'ensemble de l'année scolaire.
- **La gestion des effectifs de la classe :** Travailler la différenciation avec un effectif de 34 apprenants représente un défi de taille pour l'enseignant. Dans une classe aussi chargée, il est particulièrement complexe d'accorder un étayage individualisé en temps

réel à chaque élève, notamment au sein du Groupe C qui demandait une attention soutenue et continue lors de la complétion du texte.

- **La surcharge de travail et la logistique matérielle :** La mise en œuvre de la pédagogie différenciée exige un investissement considérable en amont de la classe. Concevoir trois fiches de travail distinctes, sélectionner des critères de réussite adaptés à chaque niveau et gérer l'impression des différents supports pédagogiques représentent une charge de travail et un coût matériel lourds, difficiles à pérenniser au quotidien sans outils institutionnels adaptés.
- **Le caractère localisé de l'échantillon :** Notre étude s'étant concentrée sur une seule classe de deuxième année moyenne (2AM) dans un seul établissement, les résultats obtenus, bien que significatifs, ne peuvent être généralisés à l'ensemble des collèges de la région ou du pays.

Malgré ces contraintes inhérentes aux réalités du terrain scolaire algérien, cette expérience conserve toute sa valeur didactique. Elle ouvre la voie à de futures recherches et invite à une réflexion plus profonde sur l'aménagement des programmes pour faciliter l'intégration de la différenciation en classe de FLE.

## Conclusion

En somme, ce second chapitre, dédié à l'aspect pratique et expérimental de notre recherche au sein du CEM Kahia Ali, nous a permis de confronter les théories de la différenciation pédagogique aux réalités concrètes de la classe de FLE en Algérie. À travers le parcours méthodologique mis en place - allant du pré-test diagnostique à la séance d'écriture différenciée sur la légende d'Icare -, nous avons pu observer une évolution remarquable dans les productions scripturales des apprenants.

Les données quantitatives et qualitatives recueillies ont clairement démontré que l'adaptation des outils didactiques et la création de sous-groupes de niveau (A, B et C) permettent de neutraliser le blocage face à la page blanche, en particulier chez les élèves les plus en difficulté. Bien que cette recherche se soit heurtée à des limites structurelles inhérentes à notre établissement d'exercice, telles que le manque de temps et la gestion d'un effectif lourd de 34 élèves, les retombées pédagogiques et psychologiques s'avèrent pleinement positives.

En définitive, les résultats de ce chapitre pratique confirment que l'hétérogénéité n'est pas un échec inévitable, mais une opportunité d'innovation. Ce constat nous conduit à présent à clore notre travail par une conclusion générale, afin de dresser le bilan global de notre recherche et de proposer des perspectives d'avenir pour l'enseignement de la production écrite en FLE.

# Conclusion générale

Pour qu'un enseignement soit efficace, il doit atteindre son but : aider les élèves à progresser en leur rendant l'apprentissage plus facile. Mais pour y arriver, l'enseignant a besoin de bons outils. C'est pour cela qu'il est important de réfléchir à la façon d'enseigner la langue française. Au fil des années, les méthodes ont beaucoup changé. Dans notre travail, nous nous sommes intéressés à la pédagogie différenciée, car c'est une pratique de classe indispensable aujourd'hui.

La pédagogie différenciée repose sur un principe simple : chaque enfant est capable d'évoluer et d'apprendre. Dans une classe hétérogène, cette méthode permet de mettre l'élève au centre de l'apprentissage. Différencier, ce n'est pas faire un cours séparé pour chaque élève, c'est proposer des chemins et des outils différents pour que tous les élèves arrivent au même objectif.

L'objectif principal de notre étude était de répondre à la question suivante : Dans quelle mesure l'adoption d'une approche de pédagogie différenciée permet-elle de développer les compétences rédactionnelles et de surmonter les blocages scripturaux chez les apprenants de 2AM au sein d'une classe hétérogène ?

Pour répondre à cette question, nous avons partagé notre mémoire en deux chapitres :

Le premier chapitre (théorique), intitulé « *Fondements théoriques de la production écrite et de la différenciation pédagogique en FLE* », explique la place de l'écrit dans le programme officiel en Algérie. Nous y avons décrit les compétences nécessaires pour écrire (cohérence, lexique) et les difficultés des élèves, avant de présenter les principes de la pédagogie différenciée.

Le second chapitre (pratique) présente notre expérience sur le terrain. Nous l'avons réalisée au CEM Kahia Ali (Medjana) avec un groupe de 34 élèves de 2AM. Ce chapitre montre l'analyse de notre évaluation de départ (le pré-test), la mise en place de nos activités adaptées autour des légendes d'Icare et de Narcisse, et enfin la comparaison des résultats pour voir les progrès des élèves.

Pour vérifier nos idées de départ, nous sommes allées sur le terrain. L'analyse des résultats nous permet de confirmer nos deux hypothèses :

- ✓ L’utilisation d'outils d'aide adaptés aide vraiment les élèves en difficulté à ne plus avoir peur de la page blanche et à commencer à écrire.
- ✓ Varier les méthodes d'enseignement selon le niveau de chaque élève (fort, moyen, en difficulté) permet d'améliorer la cohérence et la qualité de leurs textes finaux.

Nous espérons que ce modeste travail de recherche a pu éclairer ce thème et montrer comment appliquer la pédagogie différenciée en classe de FLE en Algérie. Cette recherche nous a convaincue qu'on ne peut pas bien enseigner l'écriture sans prendre en compte les différences de niveau et de rythme entre les élèves.

Pour finir, nous souhaitons que ce travail soit un point de départ pour d’autres recherches qui aideront à améliorer l'expression écrite à l'école moyenne.

# Bibliographie

## 1.Ouvrages

ADAM, Jean-Michel. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.

ADAM, Jean-Michel. (2005). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

BOURDIEU, Pierre. (1966). « L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, 7(3), pp. 325-347.

BURNS, Robert. (1971). « Methods for Individualizing Instruction ». *Educational Technology*, 11(6), pp. 14-22.

FAYOL, Michel. (1997). *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production écrite*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

KHAN, Sabine. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

MEIRIEU, Philippe. (1985). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : Éditions ESF.

PERRENOUD, Philippe. (1995). « La pédagogie différenciée : une nécessité, une utopie, un droit ? ». *Éducateur*, n°14, pp. 26-34.

PERRENOUD, Philippe. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : Éditions ESF.

PERRENOUD, Philippe. (2002). « Les conceptions de l'apprentissage et du développement au fondement de la différenciation ». *Éducateur*, n°11, pp. 1-7.

PERRENOUD, Philippe. (2005). « Différencier : un choix politique avant d'être pédagogique ». *Cahiers Pédagogiques*, n°433, pp. 11-13.

PLANE, Sylvie. (1994). *La compétence rédactionnelle : une activité de résolution de problèmes*. Paris : Repères.

TOMLINSON, Carol Ann. (2000). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

## 2. Dictionnaires

CUQ, Jean-Pierre (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

## 3. Textes officiels et documents institutionnels

ÉDUSCOL**.** (2017). *La différenciation pédagogique : fiches thématiques*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Disponible sur : [https://eduscol.education.fr/](https://eduscol.education.fr/)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN)**.** (2018). *Guide de programme de la 2ème année moyenne (2AM)*. Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).

## 4. Sitographie

https://cnam.hal.science/hal-03715470 Aïssa Kadri. Le système d'enseignement algérien, entre passé et présent. 2022. ⟨hal-03715470⟩

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04121719 Mathilde Lear, Manon Euzet. La différenciation pédagogique en production d'écrits. Education. 2023. ⟨dumas-04121719⟩

https://parlonsfrancais.francophonie.org/

https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e_(Kahn)

# Annexe 1

# Fiche de différenciation pédagogique du groupe A

| Niveau : 2 AM | Maitresse: Ziad Hadjer |
|---|---|
| Tâche 3 : dire une légende. | |
| Séquence 6 : Personnes et faits extraordinaires ! | |

| Activité : Préparation / Production écrite | Titre : la légende d'Icare | Support : manuel scolaire page 119. | Durée : 1 h |
|---|---|---|---|

**Objectifs poursuivis :**

- ✓ Produire la légende d'un personnage
- ✓ Lire et comprendre la situation d'intégration à réaliser.
- ✓ Négocier la grille d'auto-évaluation.

## Déroulement de la leçon

| Phases de la leçon | Consignes données par l'enseignante | Activités des élèves |
|---|---|---|
| Mise en situation | ❖ Quels sont les personnages légendaires que nous avons vus ? | Réponses libres |
| Tâche Consigne | ❖ Le professeur de français vous a demandé de décrire un personnage légendaire. Comme tu es émerveillé par la légende d'Icare, tu l'as choisie. |  |
|  | ❖ Pour réussir ta production écrite, tu dois :<br>➢ Donner un titre à la légende.<br>➢ Décrire le personnage légendaire (son nom, sa ville…)<br>➢ Dire ce qu'il a fait de légendaire.<br>➢ Employer une relative par qui.<br>➢ Conjuguer les verbes au passé composé. | |
| Négociation de la grille d'auto-évaluation | ❖ Lecture de la consigne.<br>❖ Que vous demande-t-on de faire ?<br>❖ L'enseignante demande aux élèves d'utiliser la boite à outils. | Les apprenants passent au tableau pour repérer et souligner les mots-clés après la lecture et l'explication du sujet. |
| Repérage des mots clés, explication des mots ayant relation avec le thème et rappel de la structure à respecter | <table><tr><th>Noms</th><th>Verbes</th><th>Adjectifs</th></tr><tr><td>Icare, père, ailes, garçon, soleil, mer, ciel, air, la cire…</td><td>Voler, fondre, fabriquer, mourir, tomber, s'approcher…</td><td>Gentil, brave, grec, intelligent, haut, petit…</td></tr></table> | Les apprenants commencent à travailler sur leurs copies. |

## *Auto-évaluation*



***Auto-évaluation :***

- Tout en base sur la grille d'évaluation, chaque élève évalue son travail tout en mettant une croix dans la case qui convient :

| Coche la bonne case | Oui | Non |
|---|---|---|
| **-J'ai donné un titre à la légende.** | | |
| **- J'ai décrit le personnage légendaire (son nom, sa ville…)** | | |
| **-J'ai dit ce qu'il a fait de légendaire.** | | |
| **- J'ai employé une relative par qui.** | | |
| **- J'ai conjugué les verbes au passé composé** | | |



Scanné avec CamScanner

# Annexe 2

## Fiche de différenciation pédagogique du groupe B

| Niveau : 2 AM | | Maitresse: Ziad Hadjer | |
|---|---|---|---|
| Tâche 3 : dire une légende. | | | |
| Séquence 6 : Personnes et faits extraordinaires ! | | | |
| Activité : Préparation / Production écrite | Titre : la légende d'Icare | Support : manuel scolaire page 119. | Durée : 1 h |

**Objectifs poursuivis :**

- ✓ Produire la légende d'un personnage
- ✓ Lire et comprendre la situation d'intégration à réaliser.
- ✓ Construire un texte cohérent à partir des phrases en désordre.

Déroulement de la leçon

| Phases de la leçon | Consignes données par l'enseignante | Activités des élèves |
|---|---|---|
| Mise en situation | ➢ Quels sont les personnages légendaires que nous avons vus ? | Réponses libres |
| Tâche Consigne | ❖ Après avoir lu et découverte la légende d'Icare, remets les phrases suivantes dans l'ordre chronologique afin de reconstituer l'histoire et produire un texte cohérent. |  |
|  | ➢ Il tomba dans la mer.<br>➢ La légende dit qu'il a essayé de voler grâce à des ailes que son père lui avait fabriquées. | |
|  | ➢ Icare était un petit garçon grec.<br>➢ Et il s'approcha trop du soleil.<br>➢ Mais Icare n'a pas écouté le conseil de son père.<br>➢ La cire de ses ailes fondit. |  |
| Rédaction | ❖ Lecture de la consigne.<br>❖ Que vous demande-t-on de faire ?<br>❖ L'enseignante demande aux élèves de remettre les phrases en ordre. | Les apprenants commencent à travailler sur leurs copies. |

Scanné avec CamScanner

# Annexe 3

## Fiche de différenciation pédagogique du groupe C

| Niveau : 2 AM | Maitresse: Ziad Hadjer | | |
|---|---|---|---|
| Tâche 3 : dire une légende. | | | |
| Séquence 6 : Personnes et faits extraordinaires ! | | | |
| Activité : Préparation / Production écrite | Titre : la légende d'Icare | Support : manuel scolaire page 119. | Durée : 1 h |

**Objectifs poursuivis :**

- ✓ Produire la légende d'un personnage
- ✓ Lire et comprendre la situation d'intégration à réaliser.
- ✓ Construire un texte cohérent en complétant un texte à trous avec les mots appropriés.

**Déroulement de la leçon**

| Phases de la leçon | Consignes données par l'enseignante | Activités des élèves |
|---|---|---|
| Mise en situation | ❖ Quels sont les personnages légendaires que nous avons vus ? | Réponses libres |
| Tâche Consigne | ❖ Après avoir lu et découverte la légende d'Icare, complète les espaces vides avec les mots convenables pour reconstituer l'histoire et obtenir un texte cohérent. |  |
|  | La liste des mots : « Mer, garçon, fondit, soleil, conseil, ailes, voler ». | |
|  | ❖ Icare était un petit……. grec la légende dit qu'il a essayé de …….. grâce à des……..que son père lui avait fabriquées mais Icare n'a pas écouté le……. de son père et il s'approcha trop du…….. la cire de ses ailes……. et il tomba dans la…….. |  |
| Rédaction | ❖ Lecture de la consigne.<br>❖ Que vous demande-t-on de faire ?<br>❖ L'enseignante demande aux élèves de compléter le texte à trous. | Les apprenants commencent à travailler sur leurs copies. |

Scanné avec CamScanner

# Annexe 4

- Jeudi 03 Avril 2026

Séquence :
Activité : production écrite

| Observation | Note |
| --- | --- |
| Très bonne production ! | |

Bravo

Scanné avec CamScanner

- L'homme qui a volé sans un moteur -

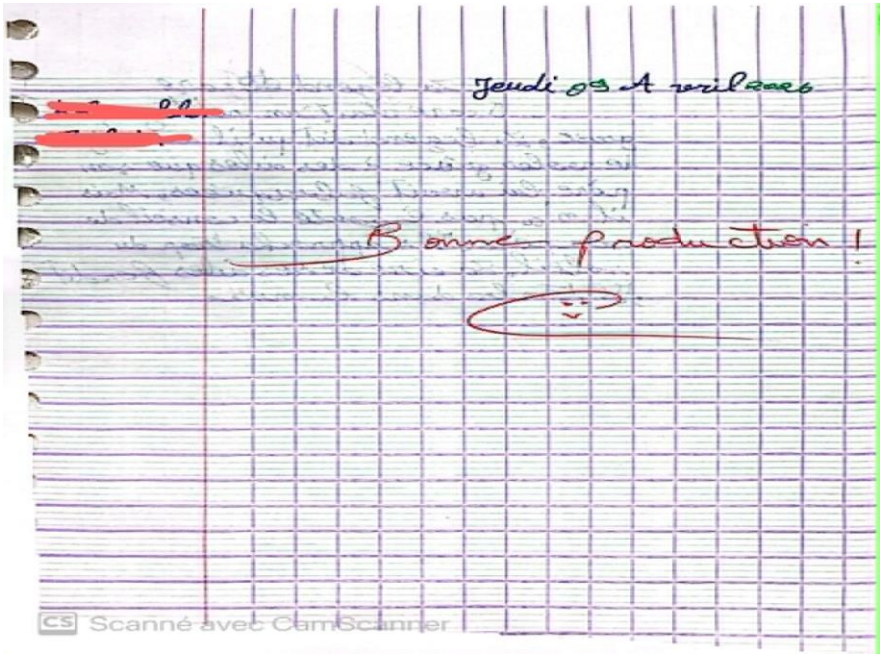
- La légende dit que un garçon s'appelait Icare a volé just grâce au des ailes en cire.

- Un jour, ce garçon a trouvé une idée pour voler comme les oiseaux qui il etait adorée par, quand il a proposé l'idée a son père, et son père lui motivé, alors Icare a fabriqué des ailes en cire, pourtant tout ses amis s'appelle un fou, et quand le garçon a essayé de voler, les ailes a fondu à cause de la chaleur de soleil, Alors Icare tomba tout suit dans la mer, mais il n'a pas abondonné, et essayer ~~une~~ de fabriquer les ailes en plumage d'animaux, et C'ette fois il a réussi.

- Après ce jour, son père etait tres fière, et les habitant de village a respecté Icare.

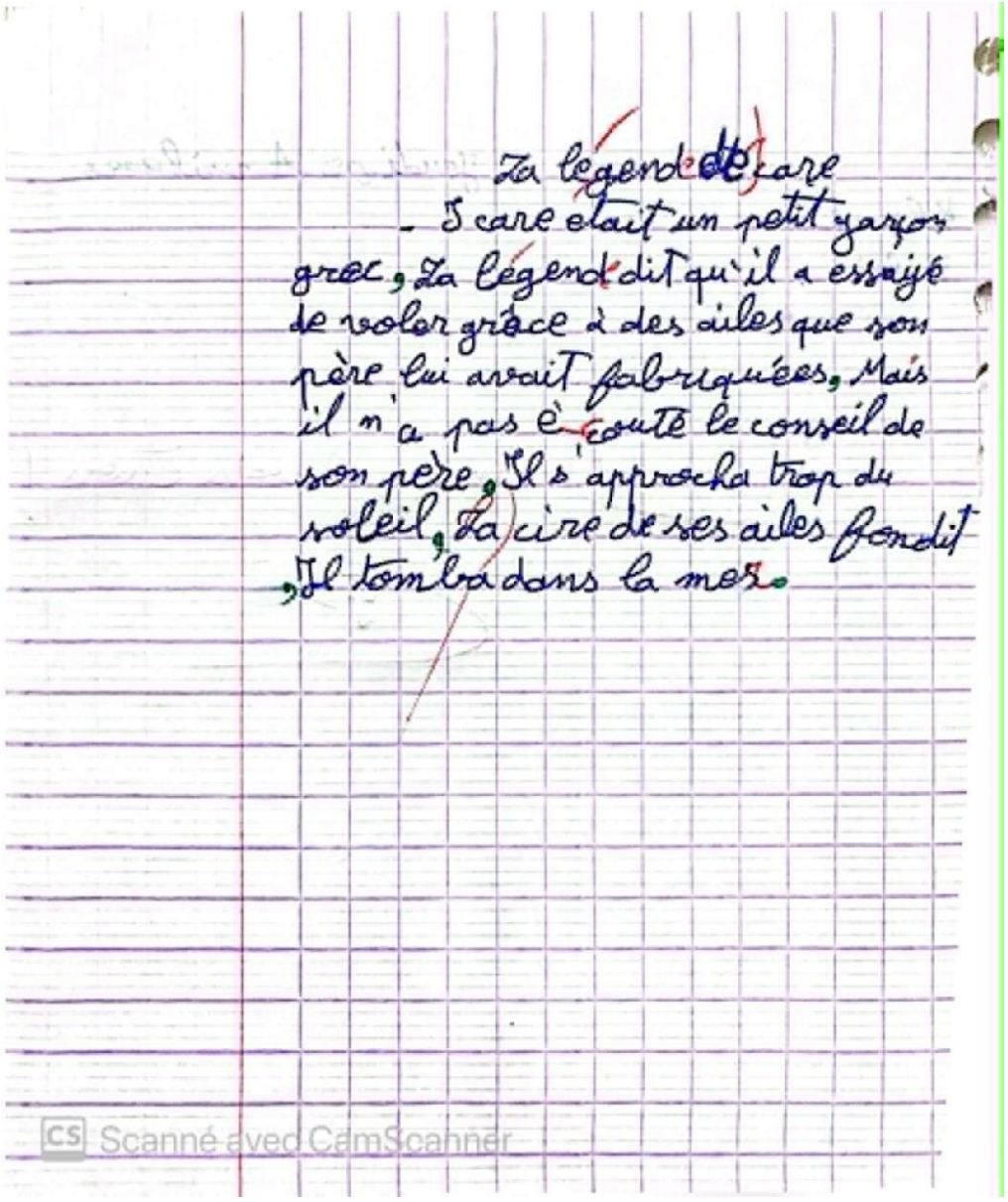
Scanné avec CamScanner

# Annexe 5


Jeudi 09 Avril 2020

Bonne production !

Scanné avec CamScanner


La légende de Icare

- Icare était un petit garçon grec, La légende dit qu'il a essayé de voler grâce à des ailes que son père lui avait fabriquées, Mais il n'a pas écouté le conseil de son père, Il s'approcha trop du soleil, La cire de ses ailes fondit, Il tomba dans la mer.

Scanné avec CamScanner

# Annexe 6

Jeudi 09 Avril 2026

Séquence 06 :

Activité : Production écrite

| Note | Observation |
| --- | --- |
| | Bon travail ! |

Scanné avec CamScanner

Icare était un petit Grec ancien grec. La légende dit qu'il a essayé de voler grâce à des ailes que son père lui avait fabriquées. Mais il n'a pas écouté le conseil de son père. Il s'approcha trop du soleil. La cire de ses ailes fondit et il tomba dans la mer.

Scanné avec CamScanner

# Tables des matières

**Introduction générale** ..... 2

**Chapitre I : Fondements théoriques de la production écrite et de la différenciation pédagogique en FLE**

**Introduction** ..... 5

**1. L'enseignement du FLE au cycle moyen en Algérie** ..... 5

**1.1. Objectifs de l'enseignement du FLE en 2AM** ..... 6

**1.2. La place de la production écrite dans le programme officiel** ..... 7

- Définition de la production écrite ..... 7
- L'écrit comme système de représentation autonome ..... 8
- La complexité de la compétence scripturale en FLE ..... 9

**2. Les compétences rédactionnelles** ..... 9

**2.1. Définition de la compétence rédactionnelle** ..... 10

**2.2. Les composantes de l'écrit (cohérence, cohésion, lexique, grammaire)** ..... 10

**2.3. Les difficultés rencontrées par les apprenants de 2AM** ..... 11

**. Difficultés linguistiques (Le Code)** ..... 11

**. Difficultés textuelles (La Structure)** ..... 12

**. Difficultés cognitives et stratégiques (Le Processus)** ..... 12

**3. La pédagogie différenciée** ..... **13**

**3.1. Définition de la pédagogie différenciée** ..... **13**

**3.2 Les principes de la différenciation pédagogique** ..... **14**

**3.3. Les formes de différenciation** ..... **14**

- La différenciation des contenus ..... 14
- La différenciation des processus ..... 15
- La différenciation des productions. ..... 15
- La différenciation des structures et de l'environnement ..... 15

**3.4. L'intérêt de la différenciation en production écrite** ..... **15**

- En réponse aux inégalités déjà présentes ..... 15
- Pour la réussite scolaire de tous malgré leurs différences (Postulats de Burns) ..... 16

**3.5. La pédagogie différenciée dans les programmes scolaires algériens** ... **17**

**Conclusion** ..... 19

**Chapitre II : Dispositif expérimental, analyse des données et évaluation de l'impact de la pédagogie différenciée en 2AM**

**Introduction** ..... 21

**1. Cadre méthodologique** ..... 21

1.1. Description du terrain (CEM KAHIA Ali, Medjana) ..... 21

1.2. Le public visé et l'échantillon (Les 34 apprenants de 2AM) ..... 21

**2. Les outils d'investigation et le déroulement de la recherche** ..... 22

2.1. L'observation de classe et le pré-test diagnostique ..... 22

2.2. Le dispositif expérimental et le post-test d'évaluation ..... 23

**3. Présentation et analyse des résultats** ..... 24

3.1. Analyse et évaluation du pré-test diagnostique ..... 24

3.2. Analyse et évaluation des résultats du post-test ..... 25

**4. Discussion des résultats et bilan de la recherche** ..... 27

4.1. Vérification des hypothèses et apports de la pédagogie différenciée ..... 27

4.2. Limites de la recherche ..... 28

**Conclusion** ..... 29

**Conclusion générale** ..... 31

**Références bibliographiques** ..... 34

**Annexes** ..... 37

**Résumé**

Enseigner à des élèves aux capacités et rythmes d'apprentissage hétérogènes constitue un défi majeur, particulièrement en production écrite. La pédagogie différenciée offre une réponse à cette hétérogénéité en FLE en diversifiant les démarches et les outils, permettant ainsi à chaque apprenant de surmonter le blocage de l'écriture tout en atteignant des objectifs communs. Cette recherche, menée auprès d'apprenants de 2AM (deuxième année moyenne), confirme l'efficacité de cette approche. En adaptant les parcours aux besoins individuels, l'enseignant gère sa classe plus efficacement et guide l'ensemble des élèves vers la production de textes écrits cohérents.

Mots-clés : Pédagogie différenciée, compétences rédactionnelles, expression écrite, hétérogénéité.

**ملخص**

يُعدّ تدريس طلابٍ ذوي قدرات وسرعات تعلّم متفاوتة تحديًا حقيقيًا، لا سيما في حصص التعبير الكتابي. ويُقدّم "التدريس المتمايز" حلًا لهذا التباين في سياق لغة فرنسية كأجنبية، عبر تنويع المقاربات والأدوات لمساعدة كل طالب على تجاوز عقبات الكتابة مع تحقيق الأهداف المشتركة. تؤكد هذه الدراسة، التي أُجريت على تلاميذ السنة الثانية متوسط، أن تكييف مسارات التعلّم وفقًا للاحتياجات الفردية يُتيح للمعلّم إدارة الصف بفعالية، وتوجيه جميع المتعلمين نحو إنتاج نصوص كتابية متماسكة.

**الكلمات المفتاحية :** التدريس المتمايز، مهارات الكتابة، التعبير الكتابي، عدم التجانس.

**Abstract**

Teaching students with diverse abilities and learning paces is a major challenge, particularly during writing sessions. Differentiated instruction addresses this classroom heterogeneity in FFL (French as a Foreign Language) by diversifying approaches and tools, enabling every student to overcome writer's block while achieving common goals. This research, conducted with second-year middle school students, confirms the effectiveness of this approach. By tailoring learning pathways to individual needs, teachers can manage their classes more efficiently and guide all students toward successfully producing coherent written texts.

**Keywords:** Differentiated instruction, writing skills, written expression, heterogeneity**.**