



Thèse

POUR OBTENIR LE DIPLOME DE
Doctorat 3ème Cycle

Filière : Français

Spécialité : Didactique du fle

Thème :

Production écrite en F.L.E : apport(s) de la différenciation pédagogique

(Volume 1)

Présenté Par :

ALOUANE Ahmed

Thèse soutenue le 27/05/2024 devant le jury composé de :

N°	Nom et prénom	Grade	Etablissement	Qualité
01	BOUZID Dzair	M.C.A	Université d'Oum El Bouaghi	Président
02	BELKACEM Mohammed Amine	Professeur	Université Batna 2	Directeur de thèse/Rapporteur
03	ATROUZ Youcef	M.C.A	Université d'Annaba	Examineur
04	BOUBAKOUR Samira	Professeur	Université Batna 2	Examineur
05	BENABBES Souad	M.C.A	Université d'Oum El Bouaghi	Examineur

Dédicace

*À mes chers parents, à mon adorable épouse et à ma fille bien-aimée en signe d'amour et
de gratitude.*

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette thèse. Mes remerciements les plus sincères vont tout d'abord à mon directeur de recherche, Monsieur Belkacem Mohammed Amine, pour sa guidance experte et son soutien infaillible, sans lesquels cette thèse n'aurait pas été possible. J'adresse également mes remerciements les plus chaleureux à Madame Bentounsi Ikram Aya et Madame Boubakour Samira pour leur précieuse assistance et leurs conseils avisés, qui ont grandement enrichi cette recherche. Je souhaite également exprimer ma reconnaissance envers les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail avec bienveillance. Enfin, je n'oublie pas de remercier l'ensemble de mes élèves dont la contribution a été d'une importance capitale dans l'avancement de mon projet de recherche.

Résumé

En partant du postulat que la réussite en production écrite est largement déterminée par l'efficacité de la séquence d'enseignement dans laquelle elle s'inscrit, nous avons constaté, au cours de nos années d'enseignement du français langue étrangère au secondaire en Algérie, que l'échec fréquent dans l'apprentissage de cette compétence peut être en partie attribué au fait que les apprenants arrivent à la phase de production écrite, à la fin de la séquence d'apprentissage, mal préparés en raison de l'incapacité de l'enseignement standard qui leur est dispensé à prendre en compte la diversité de leurs besoins et de leurs niveaux. Ainsi, nous avons émis l'hypothèse que l'enseignement différencié de l'écrit, en offrant des parcours d'apprentissage variés et plus adaptés à chaque apprenant, pourrait améliorer leur réussite en production écrite, maintenir ou renforcer leur motivation à apprendre et à développer leur autonomie en écriture. Pour vérifier ces hypothèses, nous avons mené une expérimentation provoquée et contrôlée dans un établissement d'enseignement secondaire situé dans la wilaya de Skikda. Les résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, obtenus démontrent l'intérêt de cette approche pédagogique pour le développement de la compétence rédactionnelle.

Mots clés : Production écrite, F.L.E, apprentissage, différenciation pédagogique

ملخص:

استناداً إلى الفكرة التي تفيد بأن نجاح الإنتاج الكتابي يعتمد بشكل كبير على نجاح الوحدة التعليمية التي يندرج فيها، لاحظنا خلال سنوات تدريسنا للفرنسية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية في الجزائر أن الفشل الذي يميز غالباً تعلم هذه المهارة يعكس جزئياً حقيقة أن المتعلمين يصلون إلى مرحلة الإنتاج الكتابي، في نهاية الوحدة التعليمية، غير محضرين جيداً بسبب عدم قدرة التعليم القياسي الذي تلقوه على التعامل مع تنوع احتياجاتهم ومستوياتهم. وبالتالي، افترضنا أن التدريس المتفاوت في الكتابة، من خلال تقديم مسارات تعلم متنوعة وأكثر تناسبا لكل متعلم، سيساهم في تحسين نجاحهم في الإنتاج الكتابي، والحفاظ على وتعزيز دافعيتهم نحو تعلمه، وتطوير استقلاليتهم الكتابية. لاختبار هذه الفرضيات، قمنا بتنفيذ تجربة متعمدة ومضبوطة في مؤسسة تعليم ثانوي في ولاية سكيكدة. تبين النتائج الكمية والنوعية التي تم الحصول عليها أهمية هذه البيداغوجيا في تطوير مهارة الكتابة.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، تعلم، البيداغوجيا الفارقة

Abstract

based on the postulate that the success of written production is largely dependent on the success of the learning sequence in which it is situated, we have observed ,during our years of teaching French as a Foreign Language (F.L.E) at the secondary level in Algeria, that the failure often associated with learning this skill can be partially attributed to the fact that learners reach the written production phase, at the end of the learning sequence, ill-prepared due to the inability of the standard instruction they have received to address the diversity of their needs and levels. Thus, we hypothesized that differentiated instruction in writing, by offering diverse and more tailored learning paths for each learner, would enhance their success in written production, maintain/reinforce their motivation towards learning it, and develop their scriptural autonomy.

To test these hypotheses, we conducted a deliberate and controlled experiment in a secondary education institution in the Skikda province. The quantitative and qualitative results obtained demonstrate the significant value of this pedagogy for the development of writing competence.

Keywords: Written production, French as a Foreign Language, learning, differentiated instruction

Sommaire

Introduction générale	1
Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants	9
Introduction	10
1. Hétérogénéité des apprenants, essai de définition	11
2. Genèse de l'hétérogénéité scolaire	12
3. Composantes de l'hétérogénéité des apprenants.....	14
4. Hétérogénéité des classes et performances scolaires des apprenants	29
5. Hétérogénéité des apprenants et échec scolaire.....	31
6. La surdouance.....	37
7. Hétérogénéité des apprenants et principe d'éducabilité	41
8. Gestion de l'hétérogénéité	42
9. Hétérogénéité des apprenants dans le système éducatif algérien	44
Conclusion.....	45
Chapitre 2 : La différenciation pédagogique	47
Introduction	48
1. La différenciation pédagogique, essai de définition.....	49
2. De la différenciation dans l'enseignement standard.....	52
3. La pédagogie différenciée vs d'autres pédagogies	53
4. Genèse du concept	56
5. La tension entre l'individuel et le collectif.....	58
6. Que différencier ?	59
7. Quand et comment différencier ?	64
8. Conditions pour une différenciation pédagogique efficace.....	71
9. Modèles de différenciation pédagogique.....	72

10. L'évaluation dans la pédagogie différenciée	84
11. Types de regroupement	85
12. Apports, limites et risques de la différenciation pédagogique	88
Conclusion.....	91
Chapitre 3 : La compétence de production écrite	94
Introduction	95
1. La compétence.....	96
2. La production écrite.....	97
3. Les connaissances requises en production écrite.....	98
4. Difficulté de l'apprentissage de la production écrite.....	99
5. Le rapport lecture-compréhension et production écrite.....	100
6. Le texte	102
7. Modèles de la production écrite.....	107
8. La cohérence textuelle	114
9. Evaluation de la production écrite	123
10. La production écrite dans les programmes du secondaire en Algérie	126
Conclusion	128
Chapitre 4 : Le cadre méthodologique de l'étude	131
Introduction	132
1. Méthode d'investigation.....	133
2. L'expérimentation	135
3. La variable indépendante.....	135
4. Le terrain de recherche	136
5. La population d'étude.....	137
6. Le groupe expérimental.....	141
7. Echantillonnage et représentativité.....	144
8. Le groupe de contrôle	146

9. Similarité entre le groupe expérimental et témoin	147
10. Anonymisation des informateurs	150
Chapitre 5 : Le projet d'écriture.....	152
Introduction	153
1. Mise en situation.....	154
2. Evaluation diagnostique	155
3. Ateliers de compréhension de l'écrit	161
4. Ateliers d'enseignement grammatical	169
5. Ateliers de production écrite.....	184
Conclusion	187
Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation	192
Introduction	193
1. Evaluation des écrits des apprenants	194
2. Analyse quantitative	195
3. Analyse qualitative	211
Conclusion générale.....	217
Références bibliographiques.....	225
Table des matières	244
Annexes (volume 2)	

Introduction générale

L'écrit occupe une place prépondérante dans les sociétés contemporaines et les attentes vis-à-vis de sa maîtrise semblent de plus en plus fortes. Ainsi, la production écrite est aujourd'hui une préoccupation fondamentale en didactique des langues, en particulier en raison de sa complexité, notamment dans les langues étrangères.

En effet, la production écrite implique une stratégie de résolution de problèmes et sollicite du scripteur, quasi simultanément, de multiples ressources cognitives et des compétences variées (informationnelles, linguistiques, pragmatiques et socioculturelles). Elle exige de les conjuguer, organiser et réorganiser. Ces opérations s'entremêlent, s'interagissent et se renouvellent constamment tout au long du processus rédactionnel, générant de nouveaux savoirs et savoir-faire. (Barré-De Miniac, 2000, p.33).

En Algérie, la production écrite occupe une place centrale dans les programmes du français langue étrangère (F.L.E) des trois paliers depuis la réforme de 2003. Elle figure comme une compétence à installer et un objectif intermédiaire et terminal d'intégration (MEN, 2005a). Toutefois, si certains apprenants réussissent tant bien que mal les tâches de production écrite, une proportion importante d'eux éprouve de grandes difficultés à communiquer efficacement par écrit : incohérences et incohésions, contenu limité et peu élaboré, constructions asyntaxiques, vocabulaire réduit, erreurs orthographiques de tous genres, etc. Cette situation atteste de l'incapacité des élèves à réinvestir leurs apprentissages à l'écrit. L'écriture est, de surcroît, jugée insurmontable, ennuyeuse et décevante selon plusieurs enseignants et inspecteurs ; son enseignement-apprentissage est voué à l'échec presque d'emblée malgré tous les efforts déployés par les différents acteurs pédagogiques.

Ce constat n'est pas nouveau et les recherches en la matière ne manquent pas. Certaines se focalisent sur l'écrit en tant que produit fini, se penchant sur ses aspects textuels et codiques (Adam, 1990 ; Besse & Porquier 1991 ; Charolles 1976, 1978, 1988 ; Combettes, 1988 ; Weinrich, 1989, etc.), tandis que d'autres mettent l'accent sur le processus rédactionnel, explorant les aspects psycho-cognitifs (Fayol, 1997 ; Hayes & Flower 1980 ; Kadi-Ksouri, 2004 ; Piolat, 2004 ; Reuter, 1996, 2015, etc.). D'autres encore étudient la motivation et l'autonomie dans l'écriture (Boscolo & Gelati, 2007 ; Boultif, 2014 ; Bruning & Horn, 2000 ; Deneault & Lavoie, 2020 ; Kostrzewa, 2007 ; Miller, 2007 ; Souchon, 2003 ; Vallerand & Bissonnette, 1992 ; Viau & Louis, 1997).

La présente étude aborde l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français langue étrangère (F.L.E) sous l'angle de la pédagogie différenciée. En d'autres termes, nous envisageons la question sous l'angle de l'hétérogénéité et la diversité des apprenants. Burns (1971) explique cette notion en montrant que chaque apprenant progresse à sa propre vitesse, apprend à son rythme, utilise des stratégies d'apprentissage différentes, possède un répertoire de comportements distinct, a des intérêts spécifiques, et est motivé par des objectifs différents. (p.148)

Donc, l'hétérogénéité des apprenants se manifeste de diverses manières, notamment en terme de rythmes, de stratégies d'apprentissage, de sources et de degrés de motivation. Dans cette étude, nous nous concentrons principalement sur l'hétérogénéité liée aux niveaux, aux besoins et aux centres d'intérêt des apprenants.

Les recherches sur l'hétérogénéité des élèves se divisent en deux grandes perspectives. Certaines traitent la question par souci d'égalité des chances entre apprenants, d'autres par souci d'efficacité, c'est-à-dire dans le but de rendre l'enseignement-apprentissage plus optimal. Notre recherche s'inscrit davantage dans cette dernière optique.

Par ailleurs, nous situons notre recherche au croisement de plusieurs domaines relevant de la pédagogie, de la psychologie de l'apprentissage, des sciences cognitives, de la sociologie de l'éducation, de la grammaire textuelle et de la didactique de l'écrit en F.L.E.

Notre choix de sujet découle d'un constat récurrent fait au cours de nos années d'enseignement du F.L.E au secondaire en Algérie. En effet, nous avons souvent constaté une incompatibilité entre notre enseignement et les niveaux, besoins et attentes réels de nos apprenants, du moins pour une proportion importante d'entre eux. Les élèves qui ne peuvent pas suivre le rythme imposé ou qui ne sont pas stimulés par les activités proposées se trouvent découragés et désintéressés. Lorsqu'ils arrivent à la phase de production écrite, en fin de séquence d'apprentissage, ils sont mal préparés et démotivés, ce qui les empêche de reproduire le genre discursif étudié.

Intuitivement, nous avons commencé à adapter et à varier les supports et le guidage. Bien que notre approche, à ce stade, fût encore tâtonnante et peu élaborée, nous

avons pu constater une amélioration. Nos élèves sont plus épanouis, manifestent un plus grand intérêt, et sont davantage enclins à prendre l'initiative, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce changement nous a incité à revoir nos pratiques enseignantes. Notre enseignement standard ne répondait pas aux besoins disparates des apprenants, les contraignant à suivre un parcours d'apprentissage peu adapté, voire impraticable pour beaucoup d'entre eux. Ainsi, nous avons conclu que, face à des profils variés, il est nécessaire de proposer un enseignement varié.

Il s'agit dans cette thèse d'objectiver ce parcours. Notre objectif général est de fournir des solutions pratiques pour permettre à tous les apprenants d'améliorer leur compétence rédactionnelle en interrogeant la pédagogie différenciée. De manière synthétique, cette pédagogie s'occupe de la(ré)organisation des conditions de l'enseignement-apprentissage pour que chaque apprenant intègre de nouvelles connaissances, quel que soit son niveau initial et son parcours (Grandguillot, 1993, p. 43) ; elle consiste à ouvrir un maximum de portes au maximum d'apprenants (Przesmycki, 2004, p. 53), en mettant en place des démarches d'individualisation et de différenciation des tâches. (Perrenoud, 1998, p. 108).

De nombreuses recherches suggèrent le potentiel de la différenciation pour accompagner les apprenants dans leurs apprentissages et surmonter les obstacles qui les empêchent d'atteindre leur plein potentiel (Algozzine & Anderson, 2007). Or, La différenciation pédagogique manque encore de preuves empiriques et son efficacité n'est pas suffisamment établie (Subban, 2006). Par conséquent, il est impératif de conduire des recherches plus rigoureuses afin d'évaluer son impact dans divers contextes d'enseignement (Algozzine & Anderson, 2007 ; Subban, 2006). C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente étude.

En Algérie, le statut de la pédagogie différenciée dans l'enseignement du français semble manquer de cohérence. Cette pédagogie est évoquée comme une stratégie de remédiation dans les documents d'accompagnement du cycle primaire, du cycle moyen, et de la deuxième année secondaire (2AS) (MEN, 2005, 2016c, 2016d), mais elle est absente dans ceux de la 1AS et de la 3AS. De plus, plusieurs réserves peuvent être formulées concernant l'application de cette méthode dans le contexte algérien, notamment en ce qui

concerne la formation des enseignants, l'adaptation des manuels scolaires, le manque de matériel didactique, et la surcharge des classes, entre autres.

Notre recherche se focalise précisément sur deux questions principales :

1. La différenciation pédagogique pourrait-elle contribuer à l'amélioration des performances des apprenants algériens en production écrite ?

2. Comment pouvons-nous encourager la progression de tous les apprenants dans le domaine de la production écrite, tout en opérant au sein d'un environnement d'enseignement-apprentissage collectif ? En d'autres termes :

- Quels dispositifs et pratiques pédagogiques mettre en place ?

- Comment sélectionner, répartir et structurer les supports, contenus, activités et tâches ?

Afin de bien encadrer notre recherche, nous nous appuyons sur quatre hypothèses :

1. En plaçant chaque apprenant dans des situations d'apprentissage adaptées, la pédagogie différenciée permettrait à tous les apprenants de mieux s'outiller durant la séquence d'apprentissage et, par conséquent, d'améliorer leurs performances rédactionnelles.

2. En régulant l'enseignement-apprentissage en fonction du niveau et des besoins individuels des apprenants, la différenciation pédagogique pourrait contribuer à les prévenir de la démotivation résultant de l'échec répété et maintenir, voire renforcer, leur motivation à l'égard de la production écrite et son apprentissage.

3. La différenciation pédagogique pourrait favoriser le co-apprentissage. Si l'apprenant juge que l'enseignement proposé est abordable et répond à ses besoins et attentes, il serait plus enclin à s'investir et à collaborer. Par contre, s'il estime l'activité ou la tâche qui lui est attribuée soit trop difficile à surmonter, soit bien en deçà de ses capacités, il pourrait se désengager du groupe, ne percevant pas l'intérêt ou la nécessité de participer à la dynamique collective.

4. La différenciation pédagogique pourrait favoriser l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage de la production écrite et en écriture. En d'autres termes, en ajustant le degré et les formes d'étayage en fonction des besoins et affinités de chaque apprenant, l'enseignant pourrait développer les stratégies d'apprentissage de ses apprenants et, par extension, leur autonomie dans l'apprentissage de la production écrite et en écriture.

Pour vérifier ces hypothèses, c'est-à-dire pour évaluer l'impact de la différenciation pédagogique sur les productions écrites des apprenants, nous envisageons de conduire une expérimentation auprès des élèves de première année secondaire tronc commun sciences et technologie (1ASTCST). Notre choix de cette classe découle de notre constat, partagé par de nombreux enseignants du secondaire, que c'est essentiellement en première année de ce cycle que l'hétérogénéité des apprenants est plus saillante et significative. En effet, il serait logique de supposer que cette hétérogénéité tendrait à diminuer en deuxième et en troisième année secondaire en raison de la sélection opérée par le système éducatif via le processus d'évaluation et d'orientation.

L'expérimentation consiste d'abord à construire un échantillon d'apprenants composé de deux groupes distincts, à savoir un groupe expérimental et un groupe témoin. Nous veillons à ce que les deux groupes soient aussi semblables que possible en terme d'âge, de sexe et de rendement initial en production écrite. Dans le groupe expérimental, nous mettons en œuvre une pédagogie différenciée, tandis que dans le groupe témoins, nous maintenons un enseignement uniforme. Pour le traitement des résultats de l'expérimentation, nous nous appuyons sur l'analyse quali-quantitative comparée.

Pour orienter notre étude de manière claire, nous l'articulons autour de quatre objectifs spécifiques. Premièrement, elle ambitionne de mesurer l'impact réel de la pédagogie différenciée sur les performances rédactionnelles des apprenants. Pour ce faire, une analyse approfondie des données empiriques sera menée, visant à évaluer comment cette approche pédagogique influe sur les compétences rédactionnelles, la motivation et l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage de la production écrite et en écriture. Cette évaluation se basera sur une collecte minutieuse de données quantitatives et qualitatives suite à l'application de cette pédagogie.

Deuxièmement, cette recherche vise à proposer un modèle didactico-pédagogique adapté au contexte scolaire algérien, favorisant la réussite de tous les apprenants en production écrite, indépendamment de leur niveau initial de performance. Ceci implique la proposition de solutions pratiques pour soutenir les apprenants en difficulté et stimuler leur motivation à développer leurs compétences rédactionnelles.

Troisièmement, l'étude cherche à documenter la pratique de la pédagogie différenciée dans le contexte algérien, en se concentrant particulièrement sur le

développement de la compétence de production écrite. Nous soulignons l'importance de cette documentation étant donné la rareté des recherches dans ce domaine en Algérie.

Enfin, le quatrième objectif est d'identifier les obstacles potentiels à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée en Algérie et de suggérer des solutions appropriées. L'étude examinera empiriquement comment des défis tels que la surcharge des classes ou le manque de ressources pédagogiques pourraient entraver la différenciation pédagogique dans ce contexte spécifique.

Nous estimons que notre recherche est l'une des premières entreprises didactiques en Algérie visant à apporter des solutions concrètes à la problématique de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en F.L.E par le recours à la pédagogie différenciée. En effet, sur le Portail national de signalement de thèses (PNST), seules quatre thèses de doctorat et un mémoire de magister sont consacrés à la pédagogie différenciée (Daho, 2015, Dahou, 2003 ; Gherbaoui, 2018 ; Mezouar, s.d. ; Nezzal, 2004). Toutefois, aucune de ces recherches ne met en rapport la pédagogie différenciée avec la compétence de production écrite, aucune d'elles n'étudie l'apport éventuel de cette pédagogie sur les performances rédactionnelles des apprenants.

Pour garantir la cohérence de notre étude et permettre une exploration approfondie de ses multiples aspects, nous la structurons en six chapitres. Le premier, intitulé « l'hétérogénéité des apprenants », vise à clarifier la notion des différences individuelles entre les apprenants. Nous analysons en profondeur les facteurs qui les influencent, leur impact sur les performances scolaires des élèves, et nous présentons les modalités de gestion de cette hétérogénéité. Ces éléments posent les bases du deuxième chapitre, où nous nous penchons plus spécifiquement sur la gestion de l'hétérogénéité.

Le deuxième chapitre, baptisé « La différenciation pédagogique », s'attache principalement à expliquer cette approche pédagogique et à montrer comment la mettre en œuvre. Nous présentons, comparons, et discutons des différentes options de différenciation disponibles, en nous appuyant sur la littérature spécialisée. Nous examinons également ses limites et risques potentiels, dans le but de les anticiper ou de les surmonter. En plus d'inscrire notre recherche dans le domaine de la spécialité, ce chapitre nous aide à concevoir notre expérimentation du point de vue didactico-pédagogique.

Dans le troisième chapitre, nous abordons la compétence de production écrite. Nous commençons par en donner une définition à partir des travaux d'experts. Ensuite, nous expliquons succinctement la place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement, nous présentons les connaissances requises pour réussir la production écrite, les difficultés liées à son apprentissage et sa relation avec la lecture-compréhension. Nous discutons également les notions de texte et de cohérence textuelle, ainsi que les procédés qui les assurent. De plus, nous exposons et analysons différents modèles de production écrite, tout en explorant les possibilités d'articulation de la différenciation pédagogique avec chacun de ces modèles. Enfin, nous détaillons le processus d'évaluation de cette compétence. Ce chapitre contribue à la planification de notre dispositif expérimental et de son évaluation.

Le quatrième chapitre se consacre à la description du cadre méthodologique de notre étude de terrain. Ainsi, nous présentons et justifions l'ensemble des choix méthodologiques adoptés pour la mise en œuvre de notre expérimentation.

Le cinquième chapitre, nommé « Le projet d'écriture », se concentre sur la présentation de notre projet d'écriture pour la classe expérimentale et la justification des choix didactico-pédagogiques effectués.

Enfin, le dernier chapitre intitulé « Bilan de l'expérimentation » est dédié à la présentation, l'analyse et la discussion des résultats de notre recherche.

A présent, entamons le premier chapitre.

Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous tentons de (dé)montrer l'intérêt majeur de la différenciation pédagogique en expliquant et en analysant l'hétérogénéité des apprenants et ses enjeux dans l'enseignement-apprentissage. Nous essayons de répondre principalement aux questions suivantes : qu'est-ce que l'hétérogénéité des apprenants ? Comment s'est-elle construite ? Quelles sont ses composantes ? Dans quelle mesure peut-elle influencer les performances scolaires des élèves ? Comment peut-on la gérer ? Nous abordons également la question de l'échec scolaire et de la surdouance en tant que manifestations de ce phénomène. Enfin, nous dressons un état des lieux de l'hétérogénéité des apprenants dans le système éducatif algérien.

1. Hétérogénéité des apprenants, essai de définition

Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* (2001), le mot « hétérogénéité » est dérivé du mot latin « *heterogeneitas* », lui-même issu du mot grec « *Heterogenês* », composé de « *hetero* » signifiant « autre », et « *genês* » signifiant « espèce », « genre » ou « race ». Ce terme « hétérogène » renvoie au caractère de ce qui est composé d'éléments de natures différentes, à ce qui manque d'unité (Larousse s.d. ; Le Robert s.d.).

Dans le domaine de la didactique, l'expression « classe hétérogène » désigne une classe où un écart important existe entre le nombre d'élèves *faibles* et *bons*, où la disparité entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très prononcée (Grandguillot, 1993, p. 33). Cependant, au-delà de cette définition minimale, le concept d'hétérogénéité peut englober une multitude de différences entre les apprenants, résultant de diverses sources potentielles, telles que l'âge, le genre, le niveau scolaire global, les compétences dans une matière, l'origine sociale, socioprofessionnelle, le fonds culturel, etc. (Demeuse & Baye, 2008). Nous pouvons également évoquer les centres d'intérêt des apprenants, leurs stratégies d'apprentissage, etc. (Galand et al., 2005), ce qui suppose que l'hétérogénéité est la norme et qu'aucun groupe n'est homogène (Perrenoud, 1998, p. 108).

Ainsi, l'hétérogénéité des apprenants recouvre des réalités très variées, qu'elles soient cognitives, affectives, socioculturelles, etc. Chaque apprenant est un individu unique, avec une personnalité, un caractère, des facultés, des capacités, des affinités et des préférences qui le distinguent des autres. De plus, les apprenants ne partagent pas le même contexte socioculturel ni les mêmes conditions socioéconomiques. Leurs *pré-acquis*, leurs besoins, leurs attentes et leurs motivations varient également. Enfin, ils n'apprennent pas tous au même rythme ni en utilisant les mêmes stratégies.

La notion d'hétérogénéité en didactique est opérationnalisée de différentes manières : écart entre les extrêmes, diversité, proportion, etc. (Galand, 2009), elle est envisagée différemment, tantôt comme un obstacle à affronter car elle rend laborieux pour l'enseignant de faire progresser toute la classe, tantôt comme un levier et source d'enrichissement à exploiter en favorisant l'échange et la coopération entre les apprenants.

En raison de la complexité et de l'ambiguïté qui caractérisent ce concept, il est essentiel pour tout chercheur souhaitant l'étudier de préciser d'abord son ou ses angle(s)

d'approche. Dans notre cas, nous rappelons que nous nous concentrons spécifiquement sur l'hétérogénéité liée aux niveaux, aux besoins et aux motivations des apprenants.

Le terme « diversité » est souvent employé par les spécialistes comme synonyme de « hétérogénéité » (Sarrazy, 2011) sans aucune mention de nuance. Escafré-Dublet et Simon (2009) signalent le « flou du cadrage » caractéristique tant de la notion de diversité que d'hétérogénéité. Certains auteurs tentent toutefois de faire une distinction entre ces deux termes. Ainsi, Alain Boissinot (s.d.) suggère que la diversité, dans la culture enseignante, est perçue comme un phénomène pouvant avoir des aspects positifs, tandis que l'hétérogénéité, est généralement perçue comme un phénomène négatif. Laure Bereni et Alexandre Jaunait (2009) soulignent que la notion de diversité « semble s'arrimer à l'évidence de la nature (la biodiversité) ». D'après Bernard Sarrazy (2011), la diversité est universelle, elle est la règle et elle renvoie à la singularité de chaque individu. En revanche, l'hétérogénéité, telle qu'elle apparaît dans les discours publics, est souvent associée à des problèmes de fonctionnement. Autrement dit, l'hétérogénéité est souvent associée à un souci d'efficacité.

Au cours de la présente recherche, nous utilisons indifféremment les termes « hétérogénéité », « diversité » et « différences », car ils soulèvent pratiquement les mêmes problèmes, convoquent la même littérature et impliquent les mêmes approches de gestion.

2. Genèse de l'hétérogénéité scolaire

En se référant au contexte français, Grandguillot (1993) soutient que l'hétérogénéité à l'école élémentaire existe depuis longtemps (p. 11). Cependant, on a commencé à en parler à partir des années 70 (p. 13). Elle ajoute que l'hétérogénéité, telle que nous la connaissons aujourd'hui, s'est en fait développée dans un processus historique (p. 15). Elle formule alors trois hypothèses sur la construction de cette hétérogénéité : en tant qu'une contrainte, en tant qu'un moyen et en tant qu'une fin.

En tant qu'une contrainte, cela signifie que c'est une conséquence inévitable de la massification de l'école, qui fait référence à l'augmentation du nombre d'élèves inscrits dans le système éducatif, et à la démocratisation de l'éducation, qui vise à garantir le droit à l'éducation pour tous, sans distinction de genre, d'appartenance sociale, de religion ou d'ethnie. De plus, l'hétérogénéité des apprenants reflète l'hétérogénéité sociale croissante due à une plus grande mobilité, ainsi qu'à la diversité des familles. Cette diversité se traduit

Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants

aujourd'hui non seulement par la variation du nombre d'enfants, comme c'est le cas autrefois, mais aussi par une plus grande diversité des structures familiales (familles biparentales, monoparentales ou pluriparentales, etc.) et des conditions de vie et des cultures familiales.

La deuxième hypothèse selon Grandguillot concerne l'hétérogénéité en tant que moyen que la société se donne pour maintenir ou renforcer la cohésion sociale mise à mal par l'immigration (Grandguillot, 1993, p. 16). Deux stratégies sont possibles à cet égard, à savoir l'assimilation et l'éducation à l'altérité.

En ce qui concerne l'assimilation, Tardif et Akkari (2006) expliquent que l'école moderne se développe à partir du 19^{ème} siècle avec pour objectif avoué d'imposer le modèle de la culture dominante aux autres cultures, en partant du principe que si les personnes sont semblables, elles peuvent vivre ensemble en société (p. 6). Cette « uniformisation culturelle » ne se limite pas aux contenus enseignés, mais englobe également les pratiques linguistiques, comportementales et cognitives. Selon Durkheim (1922), « la société ne peut exister que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité que l'école perpétue et renforce en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective » (p.48). L'école se veut donc un garant des valeurs communes essentielles à la cohésion sociale.

Pour ce qui est de l'éducation à l'altérité, l'école hétérogène crée un espace favorisant le contact interculturel dès le plus jeune âge, ce qui permet aux individus de relativiser leur propre culture. Cela encourage le vivre-ensemble et la tolérance. L'école hétérogène contribue ainsi au rapprochement et à la fusion des cultures, tout en contribuant à l'apaisement des conflits potentiels ou réels entre les différentes communautés au sein de l'État-nation.

La troisième hypothèse de l'auteure est que l'hétérogénéité est une fin en soi. En effet, dans une perspective démocratique, l'hétérogénéité dans le milieu scolaire est un objectif à atteindre, car elle reflète la diversité sociale. En accueillant un public hétérogène, l'école peut contribuer à la valorisation de la diversité culturelle et sociale en encourageant le respect des différences et en développant la capacité des apprenants à vivre ensemble dans une société multiculturelle. L'hétérogénéité peut ainsi devenir un objectif éducatif visant à promouvoir l'inclusion et l'égalité des chances pour tous les apprenants.

Nous croyons que ces trois hypothèses sont applicables au contexte algérien, quoique ce dernier soit différent du contexte français. En ce qui concerne la deuxième hypothèse précisément, il est vrai que l'Algérie post-indépendante n'a pas connu de vagues d'immigration menaçant sa cohésion sociale, toutefois, cela ne signifie pas que l'école algérienne n'est pas engagée pour le maintien et le renforcement de l'harmonie sociale. En effet, sur le plan linguistique, mais aussi culturel, la société algérienne connaît deux antagonismes souvent aiguisés par les élites. Le premier relève d'une situation diglossique mettant face à face la langue arabe et la langue française, le second oppose, d'un côté, ces deux langues dominantes (l'arabe et le français) et, de l'autre, les langues vernaculaires, à savoir l'arabe dialectal et le berbère (Chachou, 2013 pp.19-20). Ces antagonismes prennent quelques fois des dimensions immodérées. L'institution scolaire joue un rôle cardinal dans l'apaisement des tensions sociétales engendrées par cette situation à travers son rôle dans la politique d'arabisation entamée dans les années 1970 ainsi que l'enseignement du berbère à partir de la rentrée 1995-1996 (Dourari, 2011).

3. Composantes de l'hétérogénéité des apprenants

On peut répartir les recherches concernant l'hétérogénéité des apprenants en deux grandes approches. D'une part, il y a celles qui adoptent une perspective pragmatique et visent à proposer des dispositifs et des méthodes de gestion pour faire face à cette hétérogénéité. D'autre part, il existe des analyses plus sociocognitives qui se concentrent sur les dynamiques sociales et leurs articulations dans la création et la reproduction des écarts de niveaux à l'école. Dans le premier type de travaux, la question de l'origine des différences entre les apprenants est souvent évacuée, considérée comme peu importante (Zakhartchouk, 2001). Ainsi, Philippe Perrenoud (1995) par exemple prévient que l'on ne « trouvera pas [dans son essai] d'hypothèses sur la genèse des différences ni de discussion sur leurs origines. »

A notre avis, il est essentiel, du point de vue épistémologique, d'analyser les origines de l'hétérogénéité des apprenants pour conceptualiser cette notion. Cette démarche s'avère également utile pour l'enseignant afin de repenser ses approches pédagogiques. Par exemple, connaître le milieu socioculturel et socioéconomique de son apprenant en difficulté pourrait aider l'enseignant à choisir les contenus et tâches significatifs pour lui, mieux interagir avec cet élève, éviter ce qui pourrait le léser, etc. Connaître ses centres d'intérêt aiderait à attirer son attention en classe, avoir une idée sur son « passé scolaire », contribuerait à retrouver

une estime de soi perdue, faire le point de son mode de perception et de traitement d'informations ou de son mode de pensée permettrait d'optimiser ses apprentissages.

À ce sujet, Przesmycki (2004) souligne que l'hétérogénéité ne concerne pas uniquement le niveau scolaire, car celui-ci découle en réalité d'autres différences sous-jacentes (p.76). C'est pourquoi nous proposons ici cet exposé sur les facteurs différenciateurs ou, en d'autres termes, les composantes de l'hétérogénéité. Cet exposé se réfère principalement à Przesmycki (2004) qui regroupe les facteurs de l'hétérogénéité des apprenants en deux grandes catégories : le cadre de vie de l'apprenant et les processus d'apprentissage, chacune se décline en plusieurs sous-catégories. En plus de ces deux catégories, nous avons jugé utile d'ajouter une troisième catégorie portant sur les différences sexuées ou genrées, éludées par la chercheuse.

3.1 Hétérogénéité du cadre de vie des apprenants

L'expression « cadre de vie » englobe plusieurs dimensions : socioprofessionnelle, psycho-familiale et socioculturelle. Ces aspects sont étroitement interreliés, comme nous le verrons, et leur distinction n'a de sens que sur le plan opérationnel.

a. Hétérogénéité socio-économique

Si certains apprenants proviennent de familles aisées et bénéficient de conditions de vie favorables à leur réussite scolaire, d'autres sont contraints de travailler pour aider leurs familles, ce qui a une incidence considérable sur leurs performances académiques. Cependant, il est important de noter que cela n'empêche pas de constater que des élèves issus de milieux économiquement défavorisés réussissent très bien, tandis que d'autres de familles aisées ne rencontrent pas le même succès. D'une part, la défavorisation culturelle n'est pas nécessairement liée à la défavorisation économique, et d'autre part, les mécanismes de conversion des inégalités sociales en inégalités scolaires demeurent complexes et peu clairs (Sarrazy, 2011). En d'autres termes, la manière dont les disparités sociales se répercutent sur le rendement scolaire demeure peu évidente.

b. Hétérogénéité socioprofessionnelle

Le milieu socio-professionnel des parents exerce une influence significative sur la manière dont un enfant appréhende l'école, les connaissances, la culture et l'écrit, ce qui a un impact direct sur ses performances scolaires. Przesmycki (2004) souligne que les élèves

dont les parents appartiennent à des catégories socio-professionnelles privilégiées ont tendance à trouver des réponses à leurs questions dans leur environnement culturel, ce qui favorise leur développement cognitif (p. 77). En d'autres termes, les différences socio-professionnelles des parents, selon la même auteure, contribuent à expliquer les écarts de réussite scolaire entre les élèves. Cette idée est également étayée par Marie-Thérèse Chaduc et al. (1999), qui notent que « les enfants d'enseignants réussissent mieux à l'école car ils sont exposés au même langage et aux mêmes méthodes d'apprentissage à la maison qu'à l'école. » (p. 199)

c. Hétérogénéité socio-culturelle

L'hétérogénéité résulte également de la diversité culturelle et linguistique au sein d'une société donnée. L'école ou la classe reflète la société, étant le lieu où se rencontrent diverses cultures et langues. Si l'institution scolaire ne promeut qu'une seule langue-culture parmi celles présentes dans la société, les apprenants dont le code culturel et linguistique diffère de ceux promus par l'institution scolaire risquent de connaître l'échec scolaire. Cela peut résulter de difficultés linguistiques, mais aussi du sentiment de marginalisation et de rejet qu'ils pourraient éprouver. (Przesmycki, 2004, p. 77). Par contre, certains élèves réussissent mieux sur le plan académique parce que leurs parents sont plus en phase avec les « valeurs scolaires », les « normes scolaires », et la « culture scolaire » (Bourdieu, 1982, p. 20).

Meirieu (2007) attribue une signification plus large aux différences culturelles, englobant tous les facteurs de variation liés au contexte de vie de l'apprenant, qu'il s'agisse de son environnement familial, de sa filiation sociale, religieuse, professionnelle ou idéologique. Selon lui, ces divers registres sont interconnectés et contribuent à forger une identité propre à chaque individu.

d. Hétérogénéité des cadres psycho-familiaux

Jacques Lautrey (cité dans Przesmycki, 2004) identifie trois types de cadres familiaux sur le plan psychologique, à savoir le « cadre souple », le « cadre rigide » et le « cadre incohérent ». Dans le premier, l'enfant bénéficie d'une certaine liberté, sa famille lui accorde la possibilité de prendre des initiatives et d'assumer de petites responsabilités. Les règles de vie lui sont clairement exposées, et elles peuvent être discutées voire même remises en question par l'enfant. Dans le deuxième cadre, l'enfant est appelé à obéir aux règles

préalablement établies sans possibilité de contestation. Dans le troisième cadre, les règles sont présentées de manière chaotique, arbitraire et parfois contradictoire par les parents envers leurs enfants (p. 77).

e. Hétérogénéité des stratégies familiales

Le milieu familial exerce une influence significative sur la réussite scolaire. De nombreux chercheurs, tels que C. Barré-De Miniac (2000), J. Bernardin (2013), Chauveau (2002), Goigoux et Cèbe (2006), mettent en lumière la corrélation entre le rapport à l'écrit, ainsi que le rapport à l'école et au savoir en général, et les origines sociales et familiales des élèves. Tout d'abord, il peut accélérer ou entraver le développement cognitif et socio-affectif de l'enfant, ce qui a des répercussions sur sa scolarité. De plus, il engendre des stéréotypes à l'égard de l'école et des matières enseignées, ce qui peut susciter soit du désintérêt soit de la motivation (Przesmycki, 2004, p. 80). Ainsi, les parents ayant une vision négative de l'école, probablement en raison de mauvaises expériences scolaires antérieures, pourraient transmettre directement ou indirectement à leurs enfants une attitude de rejet envers l'éducation. Les comportements des parents, leur capital culturel, leur niveau d'éducation et leur origine socio-professionnelle sont autant de facteurs qui influencent l'attitude et la performance de l'enfant en classe. Les parents qui accordent de l'importance à l'apprentissage, au savoir et à la culture, ainsi qu'à la scolarité de leur enfant, favorisent délibérément ou involontairement la réussite scolaire de ce dernier. Un enfant qui voit ses parents lire et écrire régulièrement aura plus de facilité à développer des compétences en écriture. De même, un enfant dont la curiosité culturelle est stimulée par des visites à la bibliothèque, au musée et par l'accès à des logiciels éducatifs s'engagera plus aisément dans le processus d'apprentissage.

f. Diversité des cadres scolaires

Par « cadre scolaire », on désigne un concours de circonstances relatives au parcours scolaire de chaque apprenant. Tout d'abord, il y a l'impact de l'établissement scolaire lui-même, incluant des éléments tels que son architecture globale, son emplacement (qu'il soit en zone urbaine ou rurale, en banlieue ou en grande ville), sa capacité d'accueil, son agencement spatial, le niveau de bruit, la disponibilité des transports, et bien d'autres aspects. Tous ces éléments jouent un rôle majeur dans la manière dont la pédagogie est mise en œuvre.

Ensuite, le cadre de formation utilisé par les enseignants est un autre élément crucial. Il peut se diviser en trois catégories : le cadre souple, le cadre rigide et le cadre incohérent. Le choix de l'un de ces cadres influence considérablement l'expérience d'apprentissage de chaque apprenant. Le cadre souple encourage l'autonomie et l'initiative des apprenants, favorisant ainsi leur développement cognitif en stimulant leur curiosité et leur désir d'action. En revanche, le cadre rigide met en avant l'autorité de l'enseignant et limite la participation active des apprenants. Le cadre incohérent se caractérise par une démarche pédagogique floue et des limites mal définies. (Przesmycki, 2004, p.81)

Enfin, le comportement des enseignants envers les apprenants joue un rôle significatif dans leur expérience éducative. Les attitudes négatives, les préjugés, les discriminations, les punitions inappropriées, les moqueries et les insultes peuvent avoir des conséquences durables sur les apprenants, les amenant à se désintéresser de l'apprentissage voire à décrocher. Cela est souvent désigné en pédagogie comme « l'effet Golem ». En revanche, un enseignant bienveillant, souriant et tolérant peut renforcer la confiance en soi des apprenants, les motivant à surmonter les défis de l'apprentissage, créant ainsi ce que l'on appelle « l'effet Pygmalion » (Trouilloud & Sarrazin, 2009). Chacun de ces éléments contribue ainsi à façonner le parcours scolaire de chaque apprenant de manière unique et complexe.

3.2 Diversité des processus d'apprentissage

a. Hétérogénéité des âges

Les différences d'âge entre les apprenants sont fréquentes dans les classes, notamment en raison du redoublement. En corrélation avec la diversité des stades de développement que nous avons précédemment évoquée, les écarts d'âge constituent un facteur de différenciation psychologique qui complexifie les relations au sein de la classe et engendre des disparités en terme d'aptitudes, de maturité, de connaissances et d'intérêts.

L'influence réelle de l'âge sur l'apprentissage est ambivalente et contrastée, en grande partie en raison de son entremêlement avec le phénomène du redoublement. En général, on pourrait penser que les apprenants plus âgés sont plus matures et ont davantage de connaissances, mais cela est contrecarré par le fait que les élèves ayant redoublé présentent souvent des retards et des difficultés d'apprentissage, qui ont été à l'origine de leur

Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants

redoublement. De plus, le redoublement a souvent un impact négatif sur la psychologie des élèves, générant en eux un sentiment d'auto-dévalorisation, amplifié par le regard stigmatisant de leur entourage, ce qui se traduit par des problèmes d'adaptation à l'école (Best, 1997, p. 40).

b. Diversité des stades de développement opératoire

Selon Jean Piaget (1964), ainsi que d'autres chercheurs comme Przesmycki, le développement cognitif de l'individu passe par des stades coordonnés et successifs. Bien que l'ordre de ces stades soit universel pour tous les individus, chaque personne se développe à son propre rythme. Par conséquent, il est possible que certains enfants avancent plus rapidement ou progressent plus lentement que leurs pairs, ce qui contribue à accroître l'hétérogénéité au sein de la classe.

c. Hétérogénéité des *pré-acquis*

Les apprenants ne possèdent pas tous les mêmes *pré-acquis*, c'est-à-dire les connaissances préalables, ce qui a une influence significative sur la manière dont ils assimilent de nouvelles informations. Philippe Perrenoud (1998) souligne à ce sujet qu'aucun groupe n'est totalement homogène en ce qui concerne les niveaux de compétence atteints au début d'un cycle d'études ou d'une expérience didactique. (p. 108).

Les *pré-acquis* jouent un rôle déterminant dans tout processus d'apprentissage, car ils constituent les schémas cognitifs avec lesquels la nouvelle information entre en conflit avant d'être assimilée. À ce sujet, Philippe Meirieu (1992) déclare que l'élève apprend en fonction de son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est (p. 95). C'est pourquoi Przesmycki, ainsi que de nombreux autres spécialistes en didactique et en pédagogie, insistent sur la nécessité d'une évaluation diagnostique pour déterminer les compétences déjà acquises ou non, avant d'entamer le processus d'enseignement.

d. Diversité de la motivation

La motivation peut être définie comme l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui déclenchent l'action (Lieury & Fenouillet, 1997, p. 1) et lui fournissent l'énergie nécessaire tout en la dirigeant vers un but précis (Abrami et al., 1996, p. 11). De l'avis de plusieurs auteurs, elle constitue la base de tout processus d'apprentissage (Chaduc

et al., 1999, p. 262 ; Przesmycki, 2004, p. 84). Sans motivation, il est impossible d'apprendre, quelle que soit la pédagogie mise en œuvre par l'enseignant (Przesmycki, 2004, p. 84).

Tous les apprenants ne présentent pas le même degré de motivation envers l'apprentissage, cela dépend de leur disposition physique et psychologique. La motivation peut découler de sources variées tant internes qu'externes.

Parmi les facteurs internes, on peut citer le désir de satisfaire des besoins personnels physiologiques ou psychologiques (tels que la nourriture, le logement, la sécurité, l'appartenance sociale, l'accomplissement, etc.) (Maslow cité dans Nicole, 2001, p. 208), l'intérêt et le plaisir que l'apprenant éprouve à l'égard de l'apprentissage, le sentiment d'auto-efficacité, et l'estime de soi, c'est-à-dire le jugement que l'apprenant porte sur lui-même au cours de sa scolarité. Selon que ce jugement soit positif ou négatif, l'apprenant est plus ou moins motivé à s'engager avec efficacité et persévérance dans les tâches et à contrôler ses émotions face aux éventuelles difficultés et échecs qu'il pourrait rencontrer (Przesmycki, 2004, p. 86).

En ce qui concerne les facteurs externes à l'apprenant, ils englobent la sanction, la récompense, le soutien et la pression sociale, l'environnement de travail ou d'apprentissage, les objectifs et attentes, les normes culturelles et sociales, etc.

Il est important de noter que la motivation est souvent le résultat de l'interaction complexe de tous ces facteurs. Les personnes sont motivées de manière unique et peuvent être influencées différemment par ces facteurs en fonction de leur personnalité, de leurs expériences passées et de la situation actuelle.

e. Diversité des rythmes

Les apprenants ne partagent pas tous le même besoin de temps pour comprendre une notion ou accomplir une tâche ; certains sont plus rapides que d'autres, tandis que d'autres sont plus lents. Cette observation est particulièrement évidente lorsqu'il s'agit de la participation orale, qui nécessite des réponses immédiates aux questions des enseignants. Certains élèves prennent systématiquement la parole pour répondre, tandis que d'autres prennent plus de temps pour réfléchir. Cela ne signifie pas nécessairement que les élèves plus lents rencontrent plus de difficultés que les plus rapides.

Le rythme d'apprentissage diffère en fonction des habilités innées de l'apprenant, de ses connaissances préalables et également de son rythme circadien. Ce dernier est un rythme biologique d'une durée de 24 heures qui régit certains processus physiologiques (Halberg, 1963). Il influence notamment la vigilance et la capacité de mémorisation. Przesmycki (2004) souligne que le rythme circadien varie d'un apprenant à l'autre en fonction de plusieurs paramètres. C'est pourquoi, en classe, il arrive que certains élèves soient pleinement alertes, tandis que d'autres bâillent et affichent des signes de somnolence (p. 89).

f. Diversité des modes de communication et d'expression

Certains apprenants se sentent à l'aise lorsqu'ils communiquent avec leurs enseignants, d'autres préfèrent interagir avec leurs pairs, tandis que certains ont la même aisance quel que soit leur interlocuteur. En revanche, il y en a d'autres qui tendent à se replier sur eux-mêmes. De plus, les apprenants mobilisent différemment leurs ressources linguistiques. Certains excellent à l'oral, d'autres s'expriment mieux à l'écrit, tandis que certains brillent dans le langage gestuel ou l'expression artistique. Certains restent calmes et immobiles, tandis que d'autres sont actifs et dynamiques, sans que cela ne signifie nécessairement qu'ils soient moins attentifs. Certains apprenants demandent à l'enseignant une implication plus soutenue dans le processus d'apprentissage, en sollicitant davantage de répétitions, d'informations, d'explications et d'aide, alors que d'autres sont plus autonomes.

g. Hétérogénéité de la gestion mentale

L'hétérogénéité des apprenants est accentuée par l'existence de différents modes de perception et de traitement de l'information. Selon De La Garanderie (1980), lors de l'acquisition, de la mémorisation ou de l'assimilation d'une information, nous pouvons évoquer son image visuelle, entendre des sons, ou même chuchoter mentalement. Le pédagogue identifie ainsi deux catégories d'évocations intellectuelles, à savoir l'évocation visuelle et l'évocation auditive. De plus, il observe à travers des tests que le rythme mental diffère entre ces deux profils, étant plus rapide chez les auditifs que chez les visuels (De La Garanderie, 1980, p.196). De La Garanderie (1980) nous informe également qu'il est possible de distinguer des styles de gestion cognitive, soit unidimensionnels (visuel ou auditif), soit, moins fréquemment, bidimensionnels et relativement équilibrés. Ce dernier cas, selon lui, correspond aux élèves très performants (p. 144).

Ainsi, un apprenant avec un profil visuel peut avoir des difficultés à assimiler un cours où l'oral prédomine, comme c'est le cas dans les cours magistraux, qui sont plus adaptés au profil auditif. En revanche, il apprend mieux en présence d'un support écrit au tableau ou d'illustrations. Fleming (1987) divise la catégorie visuelle en deux sous-catégories, à savoir les symboles visuels d'un côté, et la lecture/écriture de l'autre. Cette dernière catégorie correspond à une préférence pour l'apprentissage par la lecture ou l'écriture. D'autres chercheurs, tels que G. De Vecchi (2000), identifient également le profil kinesthésique, qui concerne les individus qui retiennent mieux en manipulant des objets.

Howard Gardner (1983) élabore la théorie des intelligences multiples, identifiant huit types d'intelligence correspondant à différentes capacités cognitives. Selon sa définition, l'intelligence se manifeste par la capacité à résoudre des problèmes ou à créer des produits valorisés dans divers contextes culturels. Chaque individu possède plusieurs de ces intelligences, mais l'une d'entre elles tend à prédominer.

Les huit types d'intelligence sont les suivants : verbo-linguistique (sensibilité au langage), logico-mathématique (abstraction et logique), corporelle-kinesthésique (utilisation du corps), naturaliste (sensibilité à la nature vivante), spatiale (visualisation mentale), musicale (pensée en terme de rythmes et mélodies), interpersonnelle (sensibilité aux interactions sociales) et intrapersonnelle (représentation de soi et accès à ses propres émotions).

Le niveau de développement de chacune de ces intelligences explique les différences cognitives entre les individus, et certaines intelligences, telles que la verbo-linguistique et la logico-mathématique, sont souvent privilégiées dans le système éducatif, ce qui peut affecter les performances scolaires des élèves qui ne les possèdent pas en grande mesure (Armstrong, 1987 ; Gardner, 1983).

h. Diversité des modes de pensée, des stratégies d'appropriation du contenu

Les modes de pensée et les stratégies d'appropriation d'un contenu sont des manières de procéder pour acquérir un savoir, utilisées dans tout acte intellectuel (Przesmycki, 2004, pp. 93-95). Chaque apprenant traite les informations d'une manière spécifique. Les recherches en psychologies cognitives ont permis de distinguer plusieurs modes de pensées et d'appropriation de contenus.

Meirieu (1984) propose une classification en quatre modes de pensée distincts. Tout d'abord, il évoque la pensée déductive, qui se caractérise par la capacité à déduire une conclusion nécessaire à partir de propositions données en tant que prémisses (p.36). Ensuite, il aborde la pensée inductive, qui se différencie de la déduction en ce qu'elle permet de générer une idée générale ou un principe à partir de données spécifiques. Un autre mode de pensée qu'il identifie est la pensée dialectique, qui implique la mise en relation de concepts et l'opposition d'idées les unes aux autres (p.54). Enfin, Meirieu (1984) évoque la pensée créative, qui consiste à établir des connexions entre des éléments appartenant à des systèmes différents, engendrant ainsi une nouvelle construction porteuse d'une signification qui n'existe pas dans les systèmes antérieurs (p.62).

En complément des quatre modes de pensée précédemment mentionnés, d'autres experts, tels que Bruno Robbes (2009), identifient trois autres. Le premier est la pensée convergente qui consiste à produire une réponse unique, une solution précisément définie par l'enseignant. Cette approche de la pensée est fréquemment observée dans les domaines de l'enseignement des sciences. (p.12) En contraste avec la pensée convergente, le deuxième mode est la pensée divergente. Dans ce mode, la solution proposée par l'apprenant est inattendue et imprévisible, rompant ainsi avec les schémas et les habitudes antérieurs. On peut considérer ce mode de pensée comme étroitement lié à la pensée créative. (p.12) Enfin, le troisième mode est la pensée analogique. Il se caractérise par l'établissement de relations analogiques entre des éléments différents. (p.12)

Par ailleurs, les spécialistes identifient deux principaux types de stratégies d'appropriation de contenu. Le premier est appelé la stratégie globale, également connue sous le nom de synthétique. Dans cette stratégie, l'apprenant émet une hypothèse initiale sur le contenu enseigné en se basant sur les éléments assimilables immédiatement. Ensuite, il ajuste progressivement cette hypothèse pour comprendre l'apprentissage requis. Les apprenants qui adoptent cette stratégie parviennent rapidement à se faire une idée générale de la matière étudiée (Robbes, 2009, p.12).

Le deuxième type est la stratégie analytique. Les apprenants qui l'utilisent se concentrent sur chaque élément de la situation d'apprentissage à part. Bien que cette stratégie demande plus de temps et d'efforts mnésiques, elle permet d'obtenir plus d'informations que la stratégie synthétique. Les apprenants ayant un esprit analytique tendent à progresser plus lentement vers une compréhension globale. (Robbes, 2009, p.12).

En addition aux stratégies susmentionnées, Przesmycki (2004) ajoute deux autres. Tout d'abord, la stratégie en série, où l'apprenant intègre progressivement de nouveaux éléments aux connaissances acquises précédemment (p.12). Ensuite, la stratégie de regroupements partiels, dans laquelle l'apprenant réorganise les données et les restitue de manière consolidée (p.12).

i. Hétérogénéité des stratégies d'apprentissage

Il existe également une véritable disparité entre les apprenants en fonction de leurs stratégies d'apprentissage, celles-ci sont des « processus mentaux et des comportements que l'apprenant met en œuvre pour apprendre. » (Wolfs, 2009, p. 23), des « activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application des connaissances au moment de l'apprentissage. ». (Boulet et al., 1996).

L'hétérogénéité manifestée entre les apprenants au niveau de leurs stratégies d'apprentissage provient de plusieurs facteurs d'ordres cognitifs, relationnels et sociologiques. Il est vrai que chaque apprenant dispose à la fois de plusieurs stratégies que l'on mobilise selon les diverses situations. Cependant, chacun d'eux en privilégie quelques-unes. Ainsi, certains réussissent mieux en travaillant seuls alors que d'autres ressentent le besoin de travailler en groupe, de communiquer avec l'enseignant ou leurs pairs.

Plusieurs classifications des stratégies d'apprentissage sont proposées, les plus cités sont celles d'Oxford, et d'Omally et Chamot. Nous exposons ici la typologie d'Omally et Chamot (1990) étant plus récente que celle d'Oxford, plus synthétique et plus rigoureuse à notre avis que d'autres classifications. Omally et Chamot distinguent trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage, à savoir les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives.

- Les stratégies métacognitives

Ce sont des stratégies qui ne sont pas directement observables, elles impliquent une réflexion sur son propre processus d'apprentissage, son organisation et sa planification, les conditions qui le favorisent, l'auto-évaluation et l'autocorrection. Plus explicitement, cette catégorie englobe l'anticipation ou la planification, l'attention, l'autogestion, l'identification, l'autoévaluation, et l'autorégulation.

Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants

L'anticipation ou la planification constitue la première étape cruciale de tout processus d'apprentissage. Elle implique la capacité de fixer des objectifs clairs et de prévoir les étapes nécessaires pour les atteindre. Cette phase de préparation est essentielle pour guider efficacement l'apprentissage et maximiser les chances de succès.

L'attention, quant à elle, se décline en deux formes distinctes. Tout d'abord, l'apprenant doit être en mesure de consacrer toute son attention à la tâche d'apprentissage, en évitant les distractions externes. Deuxièmement, il doit être capable de diriger son attention vers des aspects spécifiques de la matière à apprendre, en identifiant les informations et les détails cruciaux.

L'autogestion est une compétence qui exige une grande autonomie et une implication personnelle. Elle signifie que l'apprenant doit rechercher activement des occasions de réinvestir ses connaissances et compétences acquises dans des contextes divers. Cela favorise la consolidation de l'apprentissage et sa mise en œuvre réelle.

L'identification intervient lorsqu'un apprenant s'efforce de comprendre le problème ou l'objectif d'un exercice donné. Cette capacité à saisir la nature de la tâche est essentielle pour orienter l'apprentissage vers une solution réussie.

L'autoévaluation est un élément clé de l'apprentissage autonome. Elle consiste à évaluer ses propres forces et faiblesses par rapport aux objectifs d'apprentissage. Cette prise de conscience permet à l'apprenant de s'adapter et d'améliorer sa stratégie d'apprentissage.

L'autorégulation complète ce panorama en décrivant le processus par lequel l'apprenant ajuste et corrige activement ses méthodes d'apprentissage en fonction des résultats obtenus et des difficultés rencontrées.

- Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont plus concrètes et plus faciles à observer. Elles se définissent comme étant « une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (Cyr & Germain, 1998, pp.47-48). Ces stratégies incluent la pratique de la langue par la répétition,

Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants

la mémorisation, la prise de notes, le regroupement, l'inférence, la déduction, la recherche documentaire, la traduction, la paraphrase, l'élaboration et le résumé.

La pratique de la langue par la répétition implique la saisie des occasions de communiquer dans la langue cible. La mémorisation, quant à elle, engage des processus cognitifs complexes et joue un rôle fondamental dans l'acquisition de compétences en L2 ou d'autres connaissances.

La prise de notes vise à consigner de nouvelles informations pour faciliter la mémorisation et l'exécution des tâches d'apprentissage. Le regroupement, de son côté, c'est l'organisation de la matière enseignée en catégories ou thèmes pour en faciliter l'assimilation.

L'inférence, par ailleurs, renvoie à l'utilisation des connaissances préalables pour déduire le sens d'éléments nouveaux ou inconnus, tandis que la déduction implique la création de règles générales pour comprendre le fonctionnement systématique de l'objet d'apprentissage, comme une langue.

La recherche documentaire utilise des références telles que des dictionnaires, manuels et didacticiels pour faciliter l'assimilation de la matière. La traduction est utilisée pour comprendre un message dans la langue cible et effectuer des comparaisons interlinguales entre celle-ci et une langue déjà acquise.

Paraphraser, d'autre part, consiste à reformuler des informations en d'autres termes en cas d'incompréhension de l'interlocuteur. L'élaboration permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme en établissant des liens entre les nouveaux éléments et les connaissances antérieures.

Enfin, le résumé, qu'il soit mental ou écrit, implique la production d'une version abrégée et condensée de l'information, exigeant l'identification des idées essentielles et la création de liens entre elles pour faciliter l'apprentissage.

- Les stratégies socio-affectives

Ce sont les stratégies qui « impliquent l'interaction avec une autre personne dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant

l'apprentissage. » (Cyr & Germain, 1998, p.39). Elles ne sont pas nécessairement observables de la même manière que les comportements physiques ou les actions concrètes.

La première stratégie, la clarification/vérification, consiste à solliciter des éclaircissements, des explications, des reformulations ou des répétitions auprès d'un enseignant ou d'un locuteur natif. Son objectif est d'approfondir la compréhension de la langue cible. En engageant un dialogue pour clarifier des points obscurs, l'apprenant peut renforcer sa maîtrise linguistique.

La deuxième stratégie, la coopération, se traduit par l'interaction et la collaboration de l'apprenant avec les autres membres du groupe. Cette coopération vise à accomplir des tâches ou à résoudre des problèmes liés à l'apprentissage. Elle encourage l'apprenant à adopter des attitudes différentes de celles qu'il possède déjà, ce qui peut améliorer sa capacité d'acquisition.

Enfin, la troisième stratégie, le contrôle des émotions, consiste à prendre en charge la dimension affective au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela englobe des aspects tels que la motivation, la confiance en soi et la gestion du stress. L'apprenant s'encourage, se récompense et ne craint pas de faire des erreurs. Cette stratégie vise à créer un environnement favorable à l'apprentissage en mettant en avant une dimension émotionnelle positive.

3.3 Différences sexuées et genrées

Nous constatons que Prezsmyski (2004), mais aussi bien d'autres auteurs, restent silencieux quant à un autre critère d'hétérogénéité, pourtant déterminant selon plusieurs études, à savoir le sexe/le genre des apprenants. En effet, dans une enquête, Stéphane Bonnéry (2007) observe que, parmi seize élèves perçus comme étant en échec, il n'y a qu'une seule fille. En Algérie, le même constat s'impose ; généralement, les filles réussissent mieux que les garçons au cycle secondaire (Belabès & Yasaad, 2017).

Duru-Bellat (1995) attribue la supériorité féminine en matière de réussite scolaire aux différences psychologiques et comportementales entre les deux sexes/genres, qui influencent l'intérêt accordé à la réussite scolaire et la prédisposition à se conformer à la « norme scolaire ». Les filles mettent en avant l'appartenance sociale, l'apparence physique, la sociabilité, le succès scolaire, et manifestent une certaine maturité, notamment dans leur

Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants

capacité à gérer les contacts avec l'autre sexe (Adler et al., 1992). En revanche, les garçons ont tendance à valoriser les qualités physiques et athlétiques, à être enclins à la décontraction, à l'indépendance, au défi des règles, et à la discrétion dans leurs succès scolaires. À partir du début de l'adolescence, ils commencent également à s'intéresser aux relations avec les filles. De plus, les garçons, surtout ceux issus des classes populaires, sont généralement socialisés en fonction de normes de virilité qui stigmatisent la réussite scolaire comme étant « féminine » (Le Prévost, 2010).

En tant qu'enseignant à l'école algérienne, nous pouvons confirmer que cela est assez valable pour ce contexte spécifique. Les garçons sont souvent très actifs sur le plan physique, ils excellent généralement en sport, se passionnent pour les compétitions sportives et à l'idée de participer aux activités physiques en classe. Ils sont généralement très décontractés, souvent vu en train de plaisanter, se chamailler en classe ou dans la cour. Ils manifestent un fort désir d'indépendance et parfois, ils testent les limites en défiant les règles, ce qui cause souvent des soucis avec le staff éducatif. Bien qu'ils soient intelligents, quoiqu'ils détiennent parfois la bonne réponse, ils préfèrent rester discrets, ils posent rarement des questions. Il arrive parfois que lorsque l'un d'eux participe en classe, ses camarades le tournent en ridicule quelle que soit sa réponse et même si l'enseignant l'encourage.

D'autres caractérogies ont été identifiées par les chercheurs, telles que la distinction entre dépendance et indépendance vis-à-vis du champ, réflexion et impulsivité, productivité et consommation, etc. Afin de ne pas prolonger davantage cette section, nous offrons un bref aperçu de ces concepts à travers la figure n°1 empruntée à Astolfi (1992) (cf. annexes, figure n°1).

Et ce n'est pas tout, nous pouvons également évoquer les différents types de mémoires étudiés dans le cadre de la psychologie cognitive, tels que les mémoires sensorielles, symboliques et sémantiques, ainsi que les styles d'apprentissage de Kolb (1984), à savoir le style accommodateur, assimilateur, divergent et convergent, et bien d'autres typologies et catégorisations.

Cet exposé met donc en lumière la complexité de l'hétérogénéité des classes, d'autant plus qu'un même apprenant peut correspondre à plusieurs profils simultanément. De plus, il souligne les limites de l'enseignement standard, car ces différences font que les apprenants perçoivent et assimilent l'enseignement de manière distincte. Enfin, cette analyse nous

amène à réfléchir au défi que représente la gestion de cette hétérogénéité pour les enseignants et les systèmes éducatifs.

Pour conclure cette section, il est essentiel de noter que les enseignants doivent être conscients de ces différences et s'efforcer de créer un environnement d'apprentissage inclusif favorisant le développement de tous les apprenants.

4. Hétérogénéité des classes et performances scolaires des apprenants

L'hétérogénéité en classe : levier ou obstacle à l'apprentissage scolaire ?

La question de savoir si l'hétérogénéité en classe représente un atout ou un obstacle pour l'apprentissage scolaire demeure sujette à débat. Przesmycki (2004) soutient que l'hétérogénéité des élèves est une richesse plutôt qu'un obstacle (p. 76). De nombreuses études montrent qu'il est préférable pour la réussite des élèves de maintenir des classes hétérogènes, regroupant des élèves de différents niveaux, le plus longtemps possible, retardant ainsi au maximum la différenciation de parcours scolaire (Dupriez & Draelants, 2003 ; Duru-Bellat, 2003 ; Galand, 2009). Marie Duru-Bellat et Mingat (1997) estiment que dans un environnement hétérogène, les élèves en difficulté scolaire bénéficient deux fois plus que ce que les *bons* élèves risquent de perdre, car les élèves apprennent également les uns des autres. Selon le Conseil supérieur de l'éducation au Québec (CSE), la mixité scolaire et sociale au sein des classes et des établissements améliore la performance globale en stimulant tous les élèves, performants et en difficulté, à donner le meilleur d'eux-mêmes : « Dans un groupe mixte équilibré, les élèves performants maintiennent leurs bons résultats, et ceux qui éprouvent des difficultés obtiennent de meilleurs résultats au contact d'élèves qui apprennent facilement » (CSE, 2016, p. 43). Cependant, le conseil reconnaît qu'il existe un effet de seuil : la mixité sociale n'a pas d'effet négatif pour les plus performants tant que le nombre d'élèves en difficulté reste en dessous d'un certain seuil. Au-delà de ce seuil, cet effet positif diminue.

Néanmoins, dans l'esprit des enseignants, une organisation hétérogène des classes est souvent associée à un projet égalitaire, tandis que la répartition par niveaux est défendue au nom de l'efficacité (Duru-Bellat, 2003).

Selon notre point de vue, l'impact de l'hétérogénéité des apprenants en classe dépend de la situation, de la gestion de l'enseignant, de ses intentions didactiques et des moments de

Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants

la leçon. L'intervention d'un élève doué peut poser un problème intéressant, relancer le débat ou sortir d'une impasse, mais elle peut également, dans d'autres situations, tuer la réflexion et perturber le déroulement de la leçon en révélant trop tôt la règle ou la réponse correcte.

En ce qui nous concerne, nous partageons l'avis de nombreux enseignants et chercheurs selon lequel l'hétérogénéité est source de difficultés lorsqu'elle n'est pas gérée de manière adéquate. En d'autres termes, lorsque l'enseignant adopte une approche standardisée. En effet, en l'absence d'une prise en charge adéquate de l'hétérogénéité, certains élèves ne parviennent pas à suivre le rythme de l'enseignement uniforme qui leur est imposé, tandis que d'autres ne sont pas stimulés par les activités standardisées qui leur sont proposées. Ils ne profitent donc pas des cours, se découragent et perdent tout intérêt pour l'apprentissage. Nous estimons également que l'exploitation de la richesse que peut offrir l'hétérogénéité nécessite certaines conditions (Booth & Ainscow, 2002 ; Tremblay, 2012 ; Vienneau & Thériault, 2015), telles que la formation des formateurs à la gestion des différences, la valorisation de la diversité auprès des apprenants, la mise en place de dispositifs de soutien, l'affectation de ressources humaines et matérielles nécessaires, et la promotion de la coordination entre les enseignants et les parents d'élèves. En l'absence de ces conditions, l'hétérogénéité devient plutôt un obstacle à l'apprentissage et un fardeau pour l'enseignant. Puren (2003) souligne les effets néfastes de l'hétérogénéité des apprenants, en particulier dans l'enseignement des langues étrangères.

à partir du moment où l'on utilise la langue étrangère pour l'enseigner et pour l'apprendre – à partir du moment où elle est à la fois, en d'autres termes, outil et objet d'enseignement/apprentissage –, les différences entre élèves quant à la maîtrise de cette langue ne peuvent que s'accroître tendanciellement de manière constante : ceux qui sont déjà les plus faibles vont de ce fait même se trouver le plus en situation de faiblesse dans leur apprentissage, puisque ce sont eux qui auront le plus de mal à comprendre ce que disent l'enseignant et les autres élèves en L2 [la langue cible], et le plus de mal à s'exprimer eux-mêmes en L2.

Quant au moment opportun pour introduire la différenciation, nous croyons que la retarder ne fait qu'accroître les difficultés des apprenants selon l'effet Mathieu instauré par

le psychologue Keith Stanovitch (1984). Cet effet signifie que ceux qui réussissent ont tendance à amplifier leur réussite, tandis que ceux qui rencontrent des difficultés risquent d'en avoir de plus en plus au fil du temps. Par exemple, un apprentissage précoce et efficace de la lecture contribue généralement à de meilleures performances scolaires ultérieures, tandis que les apprenants qui prennent du retard en lecture lisent moins et ont moins d'envie de lire que leurs camarades qui lisent bien. Le fait que les lecteurs moins qualifiés se trouvent confrontés à des documents de plus en plus difficiles d'année en année ne fait qu'aggraver la situation. Un apprentissage tardif ou insuffisant de la lecture peut en outre compromettre la réussite dans d'autres matières et plonger l'apprenant dans une spirale d'échec. Par conséquent, il est nécessaire d'agir de manière préventive dès que des élèves rencontrent des difficultés, afin d'éviter qu'elles ne s'aggravent.

Enfin, la gestion de l'hétérogénéité ne signifie pas son élimination. Même dans une perspective différenciée, des interactions enrichissantes entre apprenants de niveaux différents au sein de la même classe sont possibles grâce à des moments de travail collectif, inter et intra groupal.

5. Hétérogénéité des apprenants et échec scolaire

Selon Meirieu (2008), l'échec scolaire se caractérise par une rupture avec l'école, le travail et les connaissances scolaires. Ce concept reflète ainsi l'incapacité de l'élève à répondre aux attentes du système éducatif en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage et les normes scolaires.

L'hétérogénéité des apprenants est étroitement liée à l'échec scolaire. D'abord, l'hétérogénéité, quand elle est ignorée, conduit à l'échec scolaire (Bourdieu, 1966 ; Przesmycki, 2004). En effet, lorsque les enseignants, et plus généralement le système éducatif, ne prennent pas en compte les différences individuelles entre les apprenants, certains d'entre eux se retrouvent incapables de suivre le rythme imposé, tandis que d'autres ne sont pas stimulés par les activités standard qui leur sont proposées. Par conséquent, ils ne profitent pas des cours, se découragent, perdent leur intérêt pour l'apprentissage et risquent de se sentir exclus. Au fil du temps, ces difficultés s'accumulent et s'aggravent jusqu'à entraîner l'échec. Puren (2003) souligne le lien entre l'hétérogénéité et l'échec scolaire, en particulier dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Selon lui, la langue étrangère est à la fois un objet et un outil d'enseignement-apprentissage. Par conséquent,

ceux qui sont déjà en difficulté auront plus de mal à comprendre ce qui leur est enseigné, car ils ont du mal à comprendre ce qui se dit en classe et à s'exprimer.

En contrepartie, l'échec scolaire est souvent associé à des inégalités sociales et économiques. Les élèves issus de milieux défavorisés ou ayant des besoins éducatifs spécifiques, tels que les élèves souffrant de troubles d'apprentissage, ont tendance à avoir un risque plus élevé d'échec que leurs pairs issus de milieux favorisés. De plus, l'échec scolaire accentue l'hétérogénéité au sein des classes en engendrant des situations telles que le redoublement, qui entraîne des écarts d'âge et des niveaux de motivation variables parmi les élèves. Il est donc évident que l'hétérogénéité des apprenants et l'échec scolaire sont liés de manière réciproque. Par conséquent, la gestion de cette hétérogénéité devient une nécessité.

Cependant, pour entreprendre efficacement la gestion de cette hétérogénéité, il est essentiel d'avoir une connaissance préalable des facteurs possibles conduisant à l'échec ou à l'inadaptation scolaire. Cette compréhension est cruciale pour orienter les pratiques didactico-pédagogiques en faveur des élèves en difficulté ou à risque. C'est pourquoi il est essentiel de consacrer un exposé concis à ces facteurs.

5.1 Causes de l'échec scolaire

a. Le vécu social

Le contexte social de l'apprenant joue un rôle incontournable dans sa réussite ou son échec scolaire. De nombreuses recherches attestent que les différences et les inégalités sociales ont un impact sur la scolarisation (Best, 1997, p.44). La famille, plus précisément, joue un rôle déterminant dans la réussite académique de l'apprenant à travers plusieurs aspects : son influence sur le développement langagier et cognitif, la régulation des représentations de l'enfant, le soutien scolaire, ainsi que la détermination de sa relation avec l'école et l'apprentissage.

Bourdieu et Passeron (1999) soulignent que la réussite scolaire ne dépend pas uniquement du mérite scolaire, mais aussi de l'héritage culturel qui se transmet de génération en génération de manière discrète et indirecte, sans que le milieu familial n'ait nécessairement une influence manifeste. Selon Kahn (2010), lorsqu'il y a un conflit entre la culture de l'apprenant et la « culture scolaire », cela peut entraîner une « diffraction », c'est-à-dire un désajustement de la relation de l'élève avec la culture scolaire. Il peut ne pas

percevoir ce qui est essentiel dans cette culture, ne pas en comprendre l'intérêt, voire la ressentir comme une menace pour son identité juvénile. Sur le plan des connaissances, l'apprenant peut être confronté à des savoirs qui lui semblent rebutants et qui entrent en conflit avec ses préconceptions. L'échec scolaire peut également être lié à des facteurs matériels liés aux conditions de vie.

Cependant, tout en reconnaissant l'impact du contexte social sur la réussite ou l'échec scolaire, il est important de souligner que cela ne condamne pas inévitablement les apprenants à un destin prévisible. En effet, il existe des exemples d'apprenants défavorisés qui réussissent et d'élèves favorisés qui échouent. Cela nous conduit à considérer d'autres facteurs tout aussi importants, tels que les aspects psychologiques, pédagogiques et même physiologiques, qui peuvent également influencer la réussite scolaire.

b. La dévalorisation de l'estime de soi

Selon Duclos (2000), l'estime de soi se compose de quatre composantes principales, à savoir la confiance en soi, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. Selon cet auteur, les apprenants dotés d'une estime de soi positive développent une image favorable d'eux-mêmes et acquièrent diverses attitudes et compétences. En revanche, en cas d'estime de soi défavorable, on parle de dévalorisation de l'estime de soi.

D'après Delvaux (2000), la dévalorisation de l'estime de soi correspond à une diminution de la perception de l'efficacité personnelle chez l'apprenant, résultant de jugements intériorisés émis par son environnement et d'échecs répétés. Ce sentiment d'incompétence a un impact négatif sur l'efficacité de l'apprentissage. L'apprenant devient moins persévérant dans ses études et rencontre plus de difficultés à gérer ses émotions face à l'échec, voire il peut abandonner l'école s'il ne parvient pas à construire une image positive de lui-même. En contrepartie, il cherche à trouver dans d'autres domaines que l'éducation des éléments positifs qui lui permettent de reconstruire son estime de soi en se basant sur des aspects différents de ceux privilégiés par l'école. Ainsi, le décrochage scolaire peut être considéré comme une stratégie consciente ou inconsciente visant à rétablir l'estime de soi.

c. L'inadaptation des contenus, méthodes et matériel

Comme déjà indiqué, les apprenants manifestent divers rythmes, besoins et attentes, et adoptent une variété de modes et de stratégies d'apprentissage. Si les contenus, les méthodes et les matériaux d'enseignement sont choisis au hasard, c'est-à-dire sans prendre en compte les différences individuelles des apprenants, cela ne peut qu'ajouter un facteur d'échec aux problèmes précédents, car cela génère des situations plus handicapantes que propices à l'apprentissage. Pour garantir la réussite, ces méthodes, contenus et outils doivent être adaptés à tous les apprenants, c'est-à-dire conçus de manière à favoriser la rencontre entre les objectifs d'enseignement et l'apprenant. L'objectif est de placer l'apprenant dans des situations qui comportent des défis liés à l'apprentissage lui-même, mais qui ne présentent pas d'obstacles en ce qui concerne ses besoins particuliers (Sarralie, 2008, p. 20). Il est également important de noter que l'adaptation de l'enseignement implique la création de situations d'apprentissage significatives pour tous les apprenants, c'est-à-dire proches de leur vécu et susceptibles de les motiver.

d. Le redoublement

Le redoublement à l'école consiste à faire répéter une année d'études à un élève qui n'a pas atteint les compétences ou les connaissances requises pour passer au niveau suivant. Cette approche est souvent utilisée comme mesure de remédiation visant à aider les élèves en difficulté à combler leurs lacunes académiques. Lorsqu'un groupe d'élèves est amené à redoubler, ils se retrouvent généralement dans la cohorte d'élèves qui passent à l'année suivante. Le redoublement contribue ainsi à l'hétérogénéité des classes, qu'il s'agisse de l'hétérogénéité en terme d'âge, de compétences ou de motivation. En effet, si le redoublement peut offrir aux élèves en difficulté l'opportunité de surmonter certains obstacles d'apprentissage, les élèves redoublants risquent de perdre leur estime de soi, de perdre leur motivation, voire d'abandonner leur scolarité, en grande partie en raison de la stigmatisation sociale négative associée à cette pratique, à moins qu'ils ne bénéficient d'un soutien adéquat de la part des adultes. Francine Best (1997) souligne à ce sujet que le redoublement perturbe tellement les élèves qu'ils ne progressent pratiquement plus (p. 40). Cependant, il est également difficile d'envisager une intervention pédagogique sans recourir au redoublement, car faire progresser des élèves vers une classe supérieure sans qu'ils aient les prérequis nécessaires peut les conduire à un échec plus sévère, voire irréversible.

e. La réussite et l'échec abusifs

Selon Roegiers (2005), la réussite abusive se manifeste lorsque des apprenants non compétents sont déclarés aptes à passer au niveau supérieur. Cela entraîne une situation où des élèves qui n'ont pas les compétences nécessaires se retrouvent confrontés à de nouveaux apprentissages pour lesquels ils ne sont pas préparés. En contraste, des élèves compétents sont injustement jugés inaptes à progresser vers le niveau supérieur, ce qui les contraint à redoubler, bien qu'ils aient les compétences requises pour poursuivre leur scolarité. Selon Roegiers (2005), cette situation crée un environnement propice à l'accentuation de l'hétérogénéité au sein des classes.

De plus, Roegiers (2005) souligne que la réussite abusive a des conséquences néfastes sur la motivation de l'apprenant et sur sa perception de lui-même, car il ne possède pas les bases nécessaires pour tirer profit de ses apprentissages. D'un autre côté, les échecs abusifs, comme le mentionne Crahay (2003), peuvent susciter chez les élèves des sentiments de résignation ou de révolte, et sont souvent à l'origine de décisions d'abandon précoce.

Il est donc essentiel de reconnaître les effets nocifs de la réussite abusive et des échecs abusifs sur les apprenants, afin de mettre en place des méthodes d'évaluation et d'orientation plus justes et équitables.

f. La formation des enseignants

Le rôle des enseignants dans l'acte pédagogique est indéniable, et c'est pourquoi leur formation a une incidence majeure sur la réussite ou l'échec des apprenants. Cette formation doit les doter des connaissances, compétences et attitudes adaptées au contexte dans lequel ils exercent. Elle doit également englober le contenu qu'ils enseignent, les apprenants auxquels ils enseignent, ainsi que les méthodes d'enseignement. Ainsi, la formation des enseignants ne peut négliger l'aspect psychologique des apprenants, qui inclut, entre autres, les stades de développement, la motivation, les rythmes de travail, la gestion mentale, ainsi que les modes et les stratégies d'apprentissage. De plus, elle devrait aborder les troubles comportementaux, du moins les plus légers et les plus courants.

Meirieu (1989a), pour sa part, met en avant deux principes essentiels dans la formation des enseignants. D'une part, elle doit mettre l'accent sur l'apprentissage et placer le maître dans une démarche de recherche-action. D'autre part, la formation continue des

enseignants doit inclure des stratégies d'identification et d'accompagnement des apprenants en difficulté d'apprentissage, ainsi que des élèves à haut potentiel.

g. Les troubles et déficits

Les troubles du comportement tels que l'autisme, l'anxiété, le trouble de l'attention et l'hyperactivité, ainsi que les troubles du langage tels que l'aphasie, la dyslexie et la dysorthographe, les troubles d'apprentissage comme les difficultés en lecture et en écriture, les déficits intellectuels tels que le retard mental, et les déficits sensoriels tels que la déficience auditive ou visuelle sont autant de facteurs qui peuvent avoir un impact négatif sur les performances scolaires, surtout lorsqu'ils ne sont pas pris en charge de manière efficace.

5.2 Gestion de l'échec scolaire

La gestion de l'échec scolaire est un défi important pour les enseignants, car il peut avoir des conséquences négatives sur l'estime de soi, la motivation et l'engagement des apprenants et le rapport avec l'école. Pour prendre en charge l'échec, il importe d'abord d'identifier ses raisons selon chaque apprenant. Cela peut inclure le manque de qualité de l'enseignement, des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement, des facteurs sociaux, le stress, l'anxiété, la dépression, etc. Une fois que les raisons sont dépistées, on peut agir de manière appropriée dans le cadre de la pédagogie de soutien ou de la différenciation pédagogique (Best,1997). Il est possible d'impliquer les apprenants en question dans cette étape. Cela peut les aider à prendre conscience de la nature de leurs difficultés et leurs propres processus d'apprentissage et à identifier les stratégies qui fonctionnent pour eux. Nous soulignons ici le grand intérêt de l'intervention précoce. Il importe, de tout état de cause, de renforcer la confiance en soi des apprenants en leur fournissant régulièrement des commentaires constructifs, positifs, c'est-à-dire orientée vers des solutions. Cela peut aider les apprenants à se concentrer sur leurs points forts et à développer une attitude positive envers l'apprentissage. Il importe également de les encourager à persévérer malgré les difficultés en dédramatisant l'erreur. Par ailleurs, il serait utile d'engager les parents dans la gestion de l'échec scolaire en leur fournissant des informations sur les progrès de leurs enfants et en les enrôlant dans des activités scolaires ou à suivre un programme de travail à domicile. Enfin, il est important d'adapter son enseignement aux besoins individuels des apprenants afin de prévenir ou à pallier l'échec

scolaire. Selon Meirieu (2008), on peut lutter contre l'échec scolaire « dès lors que l'on a le souci, chaque fois, de créer des situations, à la fois, adaptées aux élèves et exigeantes pour eux. ». Les enseignants peuvent adapter leur enseignement en fournissant des explications, ressources ou des activités supplémentaires pour renforcer les compétences des apprenants ou en adoptant des pratiques pédagogiques différenciées pour maximiser le potentiel de tous les élèves.

Il convient de noter que ces stratégies ne sont pas exhaustives et peuvent être adaptées pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Or, de toutes manières, la gestion de l'échec scolaire nécessite une approche globale qui fournit un environnement de soutien et d'encouragement pour les apprenants en difficulté, une approche qui prend en compte leurs besoins individuels tout en leur donnant les outils et les ressources nécessaires pour surmonter leurs obstacles.

6. La surdouance

À l'autre bout du spectre, nous trouvons les enfants considérés comme « surdoués » ou ayant un « haut potentiel ». Selon Ajuriaguerra (1970), ce sont des apprenants qui surpassent nettement la moyenne des capacités des enfants de leur âge. Siaud-Facchin (2002) quant à elle, définit l'enfant « surdoué » comme ayant une intelligence non supérieure, mais différente (p. 20).

Quoi que l'on dise sur l'absence d'une définition unitaire de ce concept et l'imperfection des instruments utilisés pour identifier ces élèves, il est difficile de nier leur existence et leur spécificité. En effet, plusieurs instances officielles, telles que le Parlement européen et le Conseil de l'Europe, encouragent la reconnaissance des enfants dotés de capacités cognitives exceptionnelles et leur offrent un meilleur soutien¹.

Selon Terrassier (1994), ces enfants se démarquent généralement par leur excellente mémoire, leur capacité d'attention aiguisée, leur curiosité insatiable, leur raisonnement logico-mathématique inhabituel, leur pensée intuitive et globale², ainsi que leur grande

¹ Nous citons à titre d'exemple la Recommandation 1248 du Conseil de l'Europe, concernant l'éducation des enfants surdoués, ainsi que la Résolution du Parlement Européen du 18/07/2006, relative à l'amélioration de la santé mentale de la population, qui encourage à déployer « d'importants efforts afin de reconnaître les enfants et les jeunes cognitivement surdoués comme tels et de mieux les soutenir ».

² C'est-à-dire qu'ils ont tendance à traiter les informations non pas d'une manière fractionnée et temporelle mais d'une manière globale et simultanée.

persévérance dans l'accomplissement des tâches qui sont autant de facteurs contribuant à leur réussite scolaire (p. 30).

En revanche, les enfants surdoués se caractérisent également par une immaturité affective manifestée par l'anxiété, une grande émotivité, un profond sentiment de solitude, et un désir prononcé d'être reconnus et acceptés pour leur spécificité. De plus, ces enfants sont souvent en proie à un conflit intérieur concernant leur image d'eux-mêmes : doivent-ils se conformer aux attentes de leur entourage pour être acceptés ou embrasser leur nature différente ? Ce conflit entraîne chez la plupart d'entre eux des problèmes de sommeil, d'alimentation, ou de comportement tels que la dépression, les tentatives de suicide, ou la délinquance, particulièrement pendant l'adolescence. De plus, ils rencontrent fréquemment des difficultés à établir des relations satisfaisantes avec leurs pairs en raison de la singularité de leurs préoccupations. Par ailleurs, ils sont souvent réticents à suivre des ordres et préfèrent l'autonomie et le leadership à être dirigés (De Craeker, 1952, p.106). Enfin, la surdouance est parfois associée à certains troubles psychologiques et linguistiques. D'après Terrassier (1994), un enfant dont le quotient intellectuel (QI) est supérieur à celui de ses pairs peut présenter un syndrome de désynchronie interne ou externe. La désynchronie interne se réfère à un décalage entre l'âge affectif et l'âge intellectuel, pouvant entraîner une variété de troubles psychologiques, allant de la grande sensibilité aux troubles névrotiques, psychosomatiques, voire psychotiques (Terrassier, 1994). La désynchronie externe, quant à elle, désigne une incohérence entre la pensée et la parole, le sujet ayant du mal à exprimer une pensée plus rapide que les mots, se traduisant par un bégaiement à oral et des phrases incomplètes à l'écrit.

Ainsi, tout comme les apprenants en difficulté d'apprentissage, il est impératif de fournir un accompagnement spécifique aux surdoués, faute de quoi leur haut potentiel pourrait être mal vécu à l'école (Coriat, 1987 ; Siaud-Fachin, 2002). Tout d'abord, cette catégorie d'apprenants risque la démotivation, l'ennui, et la paresse car ils se trouvent dans des classes qui sont complètement inadaptées à leur niveau mental. Ils considèrent le programme ordinaire comme étant trop facile, ennuyeux, et dénué de défis (Chauvin, 1975, p.168). En outre, sans un accompagnement approprié, ces apprenants risquent la détérioration de leur potentiel, l'isolement, la frustration, la rêverie, l'agitation, et l'autodépréciation, en raison du manque de compréhension, de stimulation, et de reconnaissance au sein des établissements scolaires.

Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants

À travers une revue de littérature, nous explorons actuellement les diverses modalités d'accompagnement envisageables pour les enfants surdoués.

Premièrement, l'accompagnement individuel émerge comme une option viable. Il offre la possibilité de cibler les besoins de chaque apprenant surdoué, en comblant les lacunes, en approfondissant les connaissances, en évitant l'ennui et en orientant vers la recherche (Terrassier, 1989). Cependant, cette approche nécessite une classe avec un nombre limité d'apprenants et une évaluation continue des actions menées.

Deuxièmement, les activités extrascolaires offrent une autre perspective d'accompagnement. Elles englobent des activités en dehors de l'école telles que les visites guidées, les compétitions ou la réalisation de recherches supplémentaires, de fiches de lecture ou de comptes-rendus.

Troisièmement, l'accélération, elle consiste à intensifier le rythme d'apprentissage sans altérer le contenu du programme ou les méthodes pédagogiques utilisées pour les autres élèves. (Coriat, 1987, p.211). Elle permet de respecter le développement naturel des enfants surdoués, évitant de les freiner en raison des différences de rythme avec leurs pairs. (Terrassier, 1994, p.71). D'après De Craeker (1952), cette mesure constitue le meilleur moyen pour éviter aux surdoués d'acquiescer de mauvaises habitudes de travail, de se révolter contre la routine scolaire, de se conduire mal à l'école ou hors de l'école ou de se laisser aller à la paresse (p.106). Elle représente, selon Von Bauer Gauss (1993), la solution la plus appropriée de répondre au désir des apprenants surdoués de progresser et de se surpasser, et une façon idéale de contrecarrer l'ennui, la rêverie, la distraction voire la rébellion due généralement à l'absence de défi (pp.236-240). Cette mesure d'accélération peut prendre plusieurs formes comme l'admission scolaire précoce, le saut de classe, les programmes télescopés qui consistent à enseigner le même programme que pour les autres élèves mais à un rythme plus rapide, permettant ainsi de passer les examens avant terme.

Quatrièmement, l'enrichissement ou l'approfondissement qui consistent à stimuler le défi chez l'apprenant surdoué et l'amener à se surpasser, en lui proposant une version enrichie et approfondie du programme scolaire standard ou des activités pédagogiques, scientifiques ou culturelles en supplément (Coriat, 1987, p.93). A ce propos, De Craeker (1952) suggère les moyens suivants :

l'addition de matières au programme régulier, les excursions, les lectures, les comptes rendus oraux et écrits relatifs aux excursions, les clubs de jeunes à l'intérieur ou hors des écoles, les études de biographies, les conférences faites aux élèves par des hommes éminents, le développement des projets et la multiplication des activités créatrices comme les jeux dramatiques, les rédactions libres publiées dans le journal de l'école, la composition de poèmes, de chants, de petites pièces de théâtre, les décorations murales ou enfin les décors de théâtre ». (p.106)

Enfin, la pédagogie de projet se révèle être une approche bénéfique pour les enfants surdoués à plusieurs égards. Elle suscite leur intérêt pour les études en encourageant la recherche et la construction autonome des connaissances. De plus, elle favorise le développement de compétences sociales importantes, tout en permettant à chaque apprenant de progresser à son propre rythme et selon ses affinités. (Proulx, 2004, chapitre 5)

En Algérie, malgré les récentes réformes éducatives, les élèves à haut potentiel ne bénéficient d'aucune prise en charge particulière au sein des institutions éducatives. Leur spécificité n'est pas dépistée. Aucune école ne peut fournir des données précises sur le nombre de surdoués ni sur leurs caractéristiques, performances ou difficultés. En conséquence, les élèves surdoués ne reçoivent pas de traitement institutionnel différencié. Ils sont contraints de suivre un cursus pédagogique identique en contenu et en rythme à leurs camarades ordinaires. Cette situation entrave sérieusement leur développement cognitif, psychologique et social.

Afin de remédier à cette situation, il est impératif de préparer notre système éducatif à mettre en place des stratégies pédagogiques différenciées. Ces stratégies sont essentielles car elles permettent non seulement de répondre de manière appropriée aux besoins spécifiques des surdoués, mais aussi de gérer de manière rationnelle la diversité des élèves au sein de nos écoles en général.

7. Hétérogénéité des apprenants et principe d'éducabilité

L'éducabilité renvoie au principe heuristique selon lequel les individus que l'on souhaite éduquer sont aptes à l'apprentissage. C'est donc la base « logique » de toute activité éducative (Meirieu s.d.a). Il en découle que l'échec scolaire n'est pas inéluctable, et l'apprenant n'en est pas nécessairement responsable. Même les apprenants en difficulté sont capables d'apprendre à moins que certaines conditions soient appropriées (Grandguillot, 1993, p. 32).

Selon Meirieu (s.d.a), ce principe a le mérite d'avoir fait progresser les sciences de l'éducation et d'avoir ouvert de nouvelles perspectives. Cependant, il nous avertit que ce principe peut mener à des « dérives préoccupantes », telles que la violence et l'exclusion, lorsque l'éducation est imposée à tout prix. Le problème, selon Meirieu, réside dans le fait que l'on néglige souvent la nature humaine de l'apprenant. Dans le domaine de l'éducation, il est essentiel de faire la distinction entre le développement d'une personne et la fabrication d'un objet. Nous devons accepter que l'apprenant ne réponde pas toujours à nos attentes, ne se soumette pas ou ne manifeste pas de reconnaissance pour nos efforts. En effet, il ne faut pas s'attendre toujours à une réussite immédiate. Le véritable défi éducatif consiste à croire en l'apprenant tout en acceptant qu'il puisse ne pas répondre de la manière espérée. Cela signifie qu'il faut déployer tous les moyens pour favoriser sa réussite, persévérer dans la recherche de différentes méthodes d'apprentissage, tout en comprenant que c'est lui qui doit véritablement apprendre.

Transposé à notre domaine de recherche, qui concerne l'hétérogénéité des apprenants, le principe d'éducabilité de Meirieu nous amène à considérer que chaque apprenant est capable d'apprendre et de progresser si nous nous adaptons à son niveau, à ses besoins, à ses intérêts, etc. En d'autres termes, si nous lui fournissons un cheminement d'apprentissage qui lui convient. Cela inclut même ceux que l'on qualifie souvent de *faibles*. De plus, l'essai de Meirieu sur le principe de l'éducabilité nous fait comprendre que l'enseignement standard, qui ignore les différences entre les apprenants, constitue une forme de violence symbolique envers l'apprenant. Il faut le considérer ainsi, car il impose à l'apprenant, de manière uniforme et indifférente, un itinéraire d'apprentissage qui ne lui correspond pas, le plaçant face à l'alternative de se conformer de force à ses pairs ou de faire face à l'échec et à l'exclusion.

Cette réflexion nous invite à reconsidérer le rôle de l'école d'aujourd'hui en questionnant la relation entre trois éléments : l'école, l'hétérogénéité des apprenants et la démocratie, notamment en ce qui concerne les principes de l'égalité des chances et de la démocratisation de l'école.

8. Gestion de l'hétérogénéité

La gestion de l'hétérogénéité ne consiste pas à éliminer les différences, mais plutôt à les reconnaître, tout en admettant aussi que tous les élèves sont capables d'apprendre. À partir de là, il est essentiel d'organiser les conditions d'enseignement-apprentissage de manière à ce que chaque élève puisse progresser dans son apprentissage, quel que soit son bagage initial et le cheminement suivi (Grandguillot, 1993, p.43). Pour ce faire, il est primordial de mettre en place des approches d'individualisation et de différenciation des tâches (Perrenoud, 1998, p. 108). Ainsi, l'école/la classe doit se transformer en un espace différencié qui s'adapte à tous les apprenants, de sorte que chacun se trouve aussi souvent que possible dans des situations d'apprentissage favorables à son développement. Marie-Claude Grandguillot (1993) souligne que « ce ne sont pas les enfants qui doivent s'adapter à l'école, mais l'école qui devrait s'adapter à eux » (p.32). Cela nécessite que l'institution scolaire abandonne l'approche traditionnelle d'un enseignement standardisé au profit de méthodes qui tiennent compte des différences individuelles et qui fournissent à tous des outils intellectuels communs (Merieu, 1992, p. 90). En d'autres termes, l'enseignant doit revoir son enseignement à la fois sur le plan didactique et pédagogique. Il doit constamment se rappeler qu'il travaille non pas avec une classe homogène, mais avec des individus ayant des besoins et des caractéristiques spécifiques. Il doit également adapter son propre style d'enseignement et explorer de nouvelles approches. Enfin, il doit créer des situations pédagogiques diversifiées et adaptées pour tous les apprenants. Pour cela, il est essentiel de bien connaître ses élèves, y compris leurs niveaux, leurs forces, leurs difficultés et les raisons de ces difficultés, afin de pouvoir personnaliser l'enseignement-apprentissage au bénéfice de tous. Il s'agit d'une tâche complexe et exigeante, en particulier lorsqu'un enseignant est confronté à un grand nombre d'élèves (Grandguillot, 1993, p.32). Pour illustrer cette complexité, Michel Tournier (cité dans Grandguillot, 1993) compare une classe hétérogène à

un grand animal à trente têtes et soixante pieds. Un monstre qui bouge, rigole, gigote, chuchote, gratte, s'endort, rêve. Et avec cela sournois,

imprévisible, sensible à la saison, à l'orage, à la canicule, au gel.

L'enseignant se sent enveloppé par le monstre, tantôt englué dans une gelée molle, tantôt attaqué de toute part comme dans un bain d'acide, ou encore c'est le regard insoutenable dardé du fond de la masse qui l'hypnotise. (p.

36)

D'après Caron (2008) et Paré (2011), certaines différences sont plus complexes à prendre en compte pour les enseignants, car elles exigent des compétences avancées en différenciation pédagogique. Caron (2008) suggère que les enseignants novices peuvent commencer à différencier en observant les intérêts, les besoins et les rythmes d'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers. Pour aller plus loin, les enseignants expérimentés peuvent se pencher sur les processus d'apprentissage, l'engagement en classe, les acquis et les niveaux de compétences, etc.

Cette proposition de Caron nous fait songer à une classification des différences en fonction de leur niveau de complexité quant à leur gestion par l'enseignant en classe. Bien que les suggestions de Caron soient intéressantes, elles restent, à notre avis, relatives, car, du moins à notre connaissance, il n'existe aucune recherche rigoureuse établissant une hiérarchie des différences en terme de complexité pour leur gestion en classe. De plus, il convient de noter que les différences les plus simples à traiter ne sont pas nécessairement les plus pertinentes à prendre en compte en classe.

Or, si c'est à l'enseignant qu'incombe la tâche de mettre en place des stratégies susceptibles de répondre à l'hétérogénéité de son public, la gestion de cette dernière nécessite, à notre avis, une réflexion à l'échelle du système éducatif, car elle ne peut reposer uniquement sur des initiatives individuelles et isolées de la part des enseignants. Par ailleurs, tenter de prendre en compte toutes les différences des apprenants dans une perspective de différenciation risque de faire de celle-ci une chimère. Une démarche faisable et efficace requiert, selon nous, de déterminer les différences pertinentes et significatives, c'est-à-dire celles susceptibles de poser les défis les plus importants à l'apprentissage. Soulignons ici que toutes les différences n'ont pas, selon le cas, la même ampleur dans ce processus. Certaines, selon le contexte, ne nécessitent pas une intervention particulière. C'est pourquoi

nous insistons sur l'importance de bien connaître le public apprenant, ainsi que son environnement, afin de déterminer les leviers sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour aborder ces différences.

Enfin, pour conclure cette partie, nous soulignons qu'il n'y a pas de recette toute faite pour que l'école puisse s'adapter à la diversité des apprenants, que la démarche s'articule différemment dans chaque contexte, qu'elle requiert des moyens choisis par les acteurs qui y travaillent au quotidien.

9. Hétérogénéité des apprenants dans le système éducatif algérien

En Algérie, l'enseignement est rendu obligatoire et gratuit pour tous les enfants de 6 à 16 ans, (l'article 53 de la Constitution algérienne cité dans MEN,2008) sans aucune discrimination basée sur le sexe, l'origine sociale ou géographique, (l'article 10 de la loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 sur l'orientation de l'éducation nationale cité dans MEN, 2008). Parallèlement, le système éducatif se caractérise par une centralisation en ce qui concerne les programmes, les méthodes et les horaires (l'article 53 de la Constitution algérienne). Il est évident que cette orientation repose sur le principe d'égalité des chances pour tous les enfants en Algérie. À cet égard, l'article 11 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale stipule que « le droit à l'enseignement est concrétisé par la généralisation de l'enseignement fondamental et par la garantie de l'égalité des chances en matière de conditions de scolarisation et de poursuite des études après l'enseignement fondamental » (La loi du 23 janvier 2008 n° 08-04, citée dans MEN, 2008, p.40).

Cette politique ouvre l'école algérienne à une plus grande diversité présente dans la société, la confrontant à une variété considérable de profils d'apprentissage, caractérisés par des différences de niveau de connaissances, de compétences, de langue maternelle, de culture, etc. Le contexte éducatif algérien est également marqué par l'existence de zones d'ombre où certains apprenants peuvent éprouver des difficultés à accéder aux ressources éducatives, ce qui peut entraîner des retards d'apprentissage et un risque plus élevé de décrochage scolaire. Les élèves en situation de handicap peuvent également être confrontés à des obstacles dans leur apprentissage.

Face à ces défis, l'Algérie met en place divers dispositifs d'aide visant à améliorer l'égalité des chances et la qualité de l'enseignement. Des efforts sont déployés pour offrir des

Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants

opportunités éducatives aux populations défavorisées, notamment en fournissant des subventions pour l'achat de fournitures scolaires et en généralisant la restauration scolaire. De plus, des dispositifs d'éducation inclusive sont mis en place pour soutenir les élèves en situation de handicap, qu'ils relèvent du ministère de la solidarité nationale ou soient intégrés au sein des établissements scolaires du ministère de l'éducation nationale, conformément aux arrêtés interministériels du 10 décembre 1998 et du 13 mars 2014, dans le cadre de l'approche intégrative. En outre, une école nationale supérieure est inaugurée en octobre 2022 dans le but de former des enseignants spécialisés dans l'éducation des sourds-muets.

Malgré ces efforts, nous estimons que des mesures supplémentaires sont nécessaires pour relever le défi de l'hétérogénéité des apprenants, notamment sur le plan didactico-pédagogique, la formation des formateurs, l'adaptation des manuels scolaires et la disponibilité des ressources pédagogiques. Nous considérons également qu'il est essentiel de promouvoir la différenciation pédagogique au sein de nos établissements scolaires. Cela permettrait de répondre de manière appropriée aux besoins et aux capacités de chaque apprenant, leur permettant de progresser à leur rythme et de trouver leur place au sein de la classe, réduisant ainsi le risque d'échec scolaire.

Conclusion

En parcourant ce premier chapitre, nous retenons principalement que l'hétérogénéité des apprenants désigne les écarts de niveaux et de rapidité entre les apprenants. Ces écarts sont inhérents à un grand nombre de facteurs tels que l'âge, le genre, le niveau scolaire global, les *pré-acquis*, l'origine sociale, l'appartenance socioprofessionnelle et socioculturelle, les centres d'intérêts et les stratégies d'apprentissage, entre autres. Il s'agit donc d'un phénomène complexe et inéluctable. Complexe car ces facteurs sont susceptibles de s'articuler dans des combinaisons infinies et uniques selon chaque contexte. Inéluctable car toute classe renferme ainsi inévitablement un certain degré plus ou moins important d'hétérogénéité.

A cause de ces différences, les apprenants ne cheminent pas tous de la même manière. Chacun apprend à sa façon, avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est (Meirieu, 1992, p.95). L'enseignement standard et uniforme n'est donc pas le meilleur pour

Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants

tous les élèves, car certains ne peuvent pas suivre le rythme imposé, tandis que d'autres ne sont pas motivés par des activités standardisées. Cette situation empêche les apprenants de tirer pleinement profit des cours, les décourage, diminue leur intérêt pour l'apprentissage et les expose au risque de se sentir exclus. Au fil du temps, leurs difficultés s'accumulent et s'aggravent, conduisant éventuellement à l'échec.

A travers le principe d'éducabilité de Meirieu, nous comprenons que l'échec n'est pas une fatalité et que les apprenants en difficulté ne sont pas nécessairement responsables de leurs problèmes. Ils ont la capacité de surmonter leurs obstacles et de progresser dans leur apprentissage, à condition de bénéficier d'un environnement d'enseignement adapté qui les soutienne dans leur réussite et leur épanouissement. Ainsi, la gestion de l'hétérogénéité des apprenants est essentielle.

La gestion de l'hétérogénéité renvoie à délaisser la démarche habituelle basée sur l'enseignement standard et uniforme. Elle consiste à organiser les conditions d'enseignement et d'apprentissage de manière à ce que chaque apprenant puisse acquérir de nouvelles connaissances, quel que soit son niveau de départ et son parcours antérieur (Grandguillot, 1993, p.43). Cela signifie ouvrir autant de portes que possible au maximum d'élèves (Przesmycki, 2004, p.53) en mettant en place des approches individualisées et des tâches différenciées (Perrenoud, 1998, p.108) tout en aidant les élèves en difficulté à progresser sans entraver le développement des autres.

En Algérie, comme d'autres contextes d'ailleurs, l'enseignement obligatoire et gratuit pour tous ouvre davantage l'école à l'hétérogénéité. L'école algérienne fait désormais face à une grande diversité de profils d'apprentissage, avec des différences de niveau de connaissance, de compétence, de langue maternelle, de culture, etc. Le contexte éducatif algérien est également caractérisé par des disparités socio-économiques, qui influent sur les opportunités d'apprentissage des élèves. Les élèves en situation de handicap peuvent également rencontrer des obstacles à leur apprentissage. Des mesures sont prises par la tutelle pour faire face à cette hétérogénéité. Néanmoins, elles restent à consolider, notamment sur le plan didactico-pédagogique, en mettant en place des modèles et des dispositifs pédagogiques permettant sa bonne gestion. Nous débouchons ainsi sur le deuxième chapitre de cette thèse dans lequel nous traiterons de ces modèles et dispositifs.

Chapitre 2 : La différenciation pédagogique

Introduction

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'hétérogénéité des apprenants est une réalité incontestable que les enseignants rencontrent au quotidien. Lorsqu'elle n'est pas bien gérée, elle peut constituer un obstacle à un apprentissage efficace. La différenciation pédagogique vient en réponse à cette situation, mais de quelle manière exactement ? Dans ce chapitre, nous tentons de cerner les différentes approches à cette question en présentant et en confrontant les différentes options de différenciation qui s'offrent au praticien et les conditions requises pour sa mise en place. Or, avant d'examiner ces aspects, il est nécessaire de définir la différenciation pédagogique et d'en délimiter les contours. Par la suite, nous fournissons un bref aperçu de sa genèse. Egalement, nous abordons les diverses modalités d'évaluation dans le cadre de cette pédagogie ainsi que le travail en groupe, auquel elle est souvent associée. Enfin, nous présentons et discutons les avantages, limites et risques de cette approche.

1. La différenciation pédagogique, essai de définition

La différenciation pédagogique fait l'objet de plusieurs définitions selon les auteurs. Selon Cuq (2003), cette pédagogie consiste à individualiser l'enseignement tout en préservant un lien positif de l'apprenant avec le savoir. L'objectif est d'établir un équilibre entre le rythme de chaque apprenant et la réalisation de l'objectif final. (p.190). Il s'agit donc, selon Cuq, d'individualiser l'enseignement en le régulant sur le rythme et la motivation de chaque apprenant.

D'après Perrenoud (1996 a), différencier sa pédagogie, c'est rompre avec la pédagogie frontale, c'est-à-dire la même leçon et les mêmes exercices pour tous, au profit d'une organisation du travail et de dispositifs didactiques qui placent chaque apprenant dans une situation optimale (p. 29). Pour cet auteur, la différenciation pédagogique s'oppose à l'enseignement traditionnel et transmissif, qui se concentre sur l'enseignement lui-même au lieu de l'apprentissage, négligeant ainsi les différences individuelles entre les apprenants et imposant à tous le même rythme et les mêmes moyens. Selon Perrenoud, il faut plutôt aménager des situations d'apprentissage fécondes pour chaque apprenant autant que possible (Perrenoud, 1992). Bouchet (cité dans Altet, 1997) partage cette vision en considérant la différenciation pédagogique comme une approche centrée sur l'apprentissage :

Une méthodologie qui consiste à multiplier et diversifier les itinéraires d'apprentissage en fonction de connaissances, de profils, de cultures et centres d'intérêt des élèves et donc de diversifier les pratiques pédagogiques en les recentrant sur l'apprentissage, sur une gestion différenciée des apprentissages [...]. C'est de choisir mettre en place des structures variées, souples. (p. 33).

Cuq (2003) précise que la pédagogie différenciée ne peut être classée comme une méthode pédagogique telle que celles employées dans l'apprentissage des langues, comme la méthode directe, la méthode SGAV (structuro globale audiovisuelle) ou la méthode par traduction. Elle est plutôt « une approche pédagogique qui s'intègre au sein de choix

méthodologiques plus vastes, visant à répondre à la diversité des élèves. » (p.191). Il souligne par ailleurs que cette démarche ne s'applique pas à tous les moments de l'apprentissage et qu'elle peut alterner avec des périodes d'apprentissage collectif par lesquels le groupe retrouve sa cohérence et se donne des repères communs (p.191). Autrement dit, lorsque les écarts entre les apprenants sont relativement limités l'enseignant peut proposer une réponse pédagogique commune et standard, c'est-à-dire dans un registre moyen de traitement. Par contre, si les écarts sont importants, il y a intérêt à différencier l'enseignement.

Przesmycki (2004) met en avant la dimension humaniste de cette pédagogie en la considérant comme « l'évolution de la reconnaissance de l'élève comme personne » (p.11). En effet, la différenciation pédagogique considère chaque apprenant non pas comme une tête vide à remplir par un processus mécanique de codage-décodage ou comme un sujet régi par des mécanismes de type stimulus-réponse, mais comme un individu psychosocial unique, façonné par son vécu (l'ensemble de ses expériences personnelles et ses conditions socioéconomiques), ses capacités cognitives (modes de pensée, stratégies d'apprentissage, représentations, stades de développement opératoires) et son profil psychologique (personnalité, motivation, etc.). La pédagogie différenciée cherche ainsi à répondre de manière adaptée à chaque apprenant en s'appuyant sur l'ensemble d'informations que l'on a sur lui.

Bolduc et Van Neste (2002) attirent notre attention sur le fait que la différenciation pédagogique n'est pas une stratégie d'enseignement toute faite, mais plutôt une manière de penser l'enseignement-apprentissage. Il revient à l'enseignant de concevoir l'enseignement-apprentissage et de choisir les outils appropriés en fonction des données de la classe.

Ces définitions convergent donc vers la reconnaissance de la nécessité de gérer l'hétérogénéité des élèves en adaptant et en diversifiant l'enseignement pour que chaque apprenant puisse se trouver dans une situation d'apprentissage optimale. À partir de ces définitions, il devient évident que la différenciation pédagogique est plus une façon de concevoir la pédagogie qu'une pédagogie stricto sensu, qu'elle n'est pas tout à fait synonyme d'individualisation et qu'elle ne va pas forcément à l'encontre du travail collectif, elle n'est pas non plus l'antonyme des situations d'apprentissage individuelles. Il s'agit plutôt de

proposer aux apprenants des moyens divers pour que chacun puisse apprendre selon son propre cheminement. Cela souligne la nécessité d'une réorganisation de la classe ou de l'école, ainsi que d'une grande flexibilité dans l'enseignement.

Donc, la différenciation pédagogique peut être définie de manière synthétique comme une démarche qui consiste à utiliser une variété de méthodes et d'outils d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des apprenants hétérogènes de progresser tous dans leur apprentissage. Elle s'inscrit dans la lignée des pédagogies actives qui privilégient l'acte d'apprentissage et la centration sur l'apprenant. Elle s'oppose à la pédagogie frontale et met en avant la dimension humaine de l'apprenant.

Enfin, il convient de noter que la différenciation pédagogique est désignée par de nombreuses appellations, certaines reflétant des variantes ou des conceptions plus ou moins nuancées de cette approche, ces appellations sont : « l'individualisation de l'enseignement » (Bégin, 1978 ; Legendre 1988), « l'enseignement individualisé » (Dottrens, 1953), « l'individualisation » (Legendre, 2005), « l'enseignement personnalisé » (Faure, 1979), « la différenciation de l'apprentissage » (Caron, 2003), « l'adaptation de l'enseignement » (Saint-Laurent et al., 1999), « la pédagogie variée » (De Peretti, 1987), « la pédagogie différenciée » (Meirieu, 1992), « la différenciation pédagogique » (Legrand, 1986 ; Meirieu, 1995), « la différenciation de l'enseignement » (Perrenoud, 1977), « la différenciation de la pédagogie » (Aylwin, 1992 ; Legrand 1995). Dans le cadre de cette étude, nous nous permettons, à l'image de beaucoup d'autres chercheurs, d'employer indifféremment ces appellations, comme elles se rapportent toutes au même champ et font appel à la même littérature scientifique. Cependant, nous privilégions les appellations « différenciation pédagogique » et « pédagogie différenciée », en raison de leur caractère, nous semble-t-il, générique mais avec une nette préférence pour l'appellation « la différenciation pédagogique » car elle met en évidence une flexibilité pédagogique qui évolue au regard de la situation d'enseignement-apprentissage. Elle exige ainsi une implication, une capacité d'observation et une souplesse au regard des parcours d'apprentissage. À l'inverse, l'appellation « pédagogie différenciée », en rangeant la différenciation parmi les pédagogies, peut laisser supposer qu'il existe des recettes toutes faites à appliquer de manière

systématique, sans tenir compte des multiples façons dont les élèves acquièrent des connaissances. (Carayon, 2017).

2. De la différenciation dans l'enseignement standard

Selon Perrenoud (1991), l'école n'ignore pas complètement l'hétérogénéité des apprenants. De Koninck (2006) avance que la différenciation est pratiquée depuis toujours de manière informelle, comme quelque chose de tout à fait normal.

Ainsi, nous pouvons conclure qu'il n'y a pas de degré zéro de différenciation. Même dans le cadre de l'enseignement dit standard, certaines formes de différenciation sont mises en œuvre, bien que parfois de manière (très) sommaire. Par exemple, cela peut se manifester par le classement des élèves en fonction de leur âge (ce qui limite la diversité des stades de développement), de leur disposition psychomotrice (enseignement ordinaire ou adapté), de leur niveau général (par le biais du redoublement dans des classes ordinaires ou spéciales pour les redoublants), de leurs préférences ou compétences (parcours académique ou professionnel, sciences expérimentales, sciences exactes, enseignement technologique, lettres et philosophie, lettres et langues, arts, etc.), ou par la programmation de séances de remédiation ou de soutien individualisé au profit des élèves en difficulté (offertes par certains enseignants, des élèves plus âgés, les parents, un précepteur, un didacticiel interactif, ou un réseau d'aide télématique, et parfois par un psychologue ou un orthophoniste). De plus, certaines formes de différenciation se manifestent en donnant une deuxième chance à certains apprenants en échec à travers des examens de rattrapage. Le système d'orientation pratique également une forme de différenciation en renonçant, pour une catégorie d'élèves, à certains objectifs voire à certaines disciplines (Perrenoud, 2005).

Au niveau de la classe également, l'enseignement n'est pas purement frontal, et l'enseignant n'aborde jamais tous ses élèves de la même manière (Perrenoud, 1995). Parfois, l'enseignant se concentre davantage sur les élèves en difficulté, parfois le contraire, en fonction de son caractère, de ses préférences, des automatismes, de la conjoncture, etc. Il s'agit d'une différenciation spontanée, non programmée, intuitive, et inconsciente qui découle simplement du fait que l'on ne peut traiter ses interlocuteurs de la même manière (Perrenoud, 1995). Perrenoud qualifie cela de « différenciation sauvage » ou « involontaire ». Ses effets ne sont pas maîtrisés, et l'enseignant peut par exemple être enclin à « favoriser

les favorisés » parce que travailler avec les élèves en difficulté peut s'avérer plus difficile et moins certain.

C'est là qu'intervient l'intérêt de la différenciation intentionnelle ou délibérée. Son enjeu ne consiste pas à créer une individualisation à partir de zéro, car celle-ci existe déjà, mais plutôt à contrôler et maîtriser le processus pour le mettre au service d'objectifs éducatifs assumés (Perrenoud, 1995).

3. La pédagogie différenciée vs d'autres pédagogies

La pédagogie différenciée est utilisée en tant que dispositif d'accompagnement et de soutien pour les enfants ayant des besoins spéciaux et les apprenants en difficulté majeure d'apprentissage, que ce soit au sein des établissements scolaires ou au sein d'institutions spécialisées. Cela conduit parfois à une certaine confusion entre la pédagogie différenciée et d'autres méthodes de remédiation, telles que la pédagogie de rattrapage et l'enseignement spécialisé. De plus, il arrive fréquemment que la pédagogie différenciée soit confondue avec l'éclectisme pédagogique, car les deux mettent l'accent sur la diversité des méthodes et des outils éducatifs.

Dans cette section, en complément à notre tentative précédente de définir la pédagogie différenciée, nous essayons préciser les limites de la différenciation pédagogique, en la distinguant des concepts pouvant prêter à confusion.

3.1 La pédagogie différenciée vs la pédagogie de rattrapage

La pédagogie de rattrapage se décline en deux formes, à savoir le réapprentissage et la récupération (Dictionnaire Encyclopédique de pédagogie moderne, 1973, p.45). Le réapprentissage consiste à reprendre l'apprentissage insuffisamment maîtrisé, tandis que la récupération vise à remettre à niveau un élève présentant des lacunes ou des faiblesses partielles (Dictionnaire Encyclopédique de Pédagogie Moderne, 1973, p.45).

La pédagogie différenciée et la pédagogie de rattrapage partagent la même vocation, qui est de favoriser l'apprentissage et d'éviter l'échec scolaire. Cependant, ces deux approches pédagogiques présentent des différences notables. Tout d'abord, la pédagogie de rattrapage vise à homogénéiser les apprenants en cherchant à les amener tous au même

niveau, sans tenir compte de leurs particularités. Cette approche rend les séances de rattrapage pesantes et inconfortables, tant pour les apprenants que pour les enseignants, contrairement à la différenciation pédagogique, qui crée un environnement où tous les acteurs se sentent à l'aise, en respectant les spécificités des apprenants. De plus, la différenciation pédagogique peut être mise en œuvre avant, pendant et après l'apprentissage, tandis que la pédagogie de rattrapage intervient exclusivement après, ce qui rend la première approche plus avantageuse. Enfin, la pédagogie de rattrapage repose sur un seul mode de regroupement, à savoir les groupes de niveau, alors que la différenciation pédagogique offre une flexibilité en permettant le choix entre différents modes en fonction de la réalité de la classe, tels que les groupes de besoins, de niveaux, de rythmes, d'intérêts, de tutorat, etc. (cf. Types de regroupement, p.85).

3.2 La pédagogie différenciée vs l'enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé, également appelé enseignement adapté, désigne un dispositif éducatif destiné aux enfants qui ne peuvent pas suivre leur scolarité dans un établissement « ordinaire » en raison de handicaps divers tels que des troubles sensorimoteurs, un retard mental, des troubles du comportement, et autres (Dictionnaire Encyclopédique de Pédagogie Moderne, 1973, p. 45). Ce dispositif est également conçu pour aider les enfants qui rencontrent d'importantes difficultés scolaires. Dans ce cas, il s'agit d'enfants sans problèmes intellectuels, mais qui présentent des troubles du langage ou de l'apprentissage qui n'ont pas pu être résolus au sein des établissements d'enseignement « ordinaire ». L'objectif principal est d'assurer l'intégration scolaire, sociale et professionnelle de ces enfants, tout en évitant de créer de fortes inégalités.

En Algérie, le décret exécutif n° 12-05 du 4 janvier 2012 portant statut-type des établissements d'éducation et d'enseignement spécialisés, précise que ce dispositif repose sur un programme d'études différent de celui suivi dans les écoles ordinaires. Il met en place des classes de taille réduite et favorise l'enseignement individualisé. De plus, il fournit le suivi nécessaire pour favoriser le bon développement physique et psychologique de l'enfant. Dans certains cas, il est envisageable pour l'enfant de réintégrer l'école ordinaire.

3.3 La pédagogie différenciée vs l'éclectisme méthodologique

Selon Puren (2022), l'éclectisme est un mode de gestion de la variation méthodologique qui consiste à mettre en œuvre, de manière coordonnée, des méthodologies diverses et/ou des composants provenant de méthodologies différentes (p. 2). Ce mode de gestion s'appuie sur le postulat, inspiré de la pensée d'Edgar Morin (1900) et de Bachelard, que l'on pourrait simplifier ainsi : la réalité est complexe. Pour l'appréhender, la science doit mettre en œuvre des méthodes complexes.

C'est en multipliant les relations dans un ensemble, en accroissant les réseaux en nombre et en diversité, en construisant toujours de nouveaux croisements et de nouveaux rapports, en produisant toujours plus de faits et d'hypothèses mais de manière explicitée, ouverte, construite, que l'on aura une meilleure chance de rendre raison du complexe (qui est la réalité même) (Porcher, 1987, p. 135).

Transposant ce postulat dans le domaine de la didactique, Porcher (1987) invite à « aborder de manière complexe les choses complexes » (p. 135), car plus les méthodes d'enseignement-apprentissage sont diversifiées, mieux elles s'adaptent à la complexité des paramètres de l'environnement, et plus elles sont efficaces. (Puren, 2022, p. 2). Par « environnement », Puren (2022) désigne le « système global », comprenant l'institution scolaire, les finalités et objectifs, les conditions de travail, les outils utilisés, les cultures d'enseignement-apprentissage, le contexte socioculturel, ainsi que les apprenants et les enseignants eux-mêmes (p. 2).

Selon le même auteur, la complexité de l'environnement en didactique des langues se caractérise par plusieurs éléments : la multiplicité (de nombreux élèves), la diversité (des élèves différents les uns des autres), l'hétérogénéité (différences de degré et de nature du comportement des élèves), la variabilité (comportement pouvant varier d'une classe à l'autre), l'interrelation (dépendance mutuelle des comportements des élèves), l'instabilité (comportement imprévisible des élèves), la sensibilité à l'environnement (influence des événements internes et externes ainsi que des paramètres sociaux sur le comportement), la

contradiction (diverses attentes et besoins des élèves), et l'inclusion de l'observateur (influence de l'enseignant sur le comportement des élèves) (Puren, 2022, p. 2).

En conséquence, la pédagogie différenciée et l'éclectisme méthodologique ne doivent pas être confondus. En plus de leurs genèses distinctes, leur différence réside dans leurs perspectives. En effet, l'éclectisme méthodologique vise à répondre à la complexité de tout l'environnement d'enseignement-apprentissage, y compris l'hétérogénéité et la diversité des apprenants, en substituant une cohérence locale, c'est-à-dire situationnelle, à la cohérence forte, interne et globale des méthodologies (Richer, 2007, p. 32). En revanche, la pédagogie différenciée se montre, à notre avis, plus restreinte, mais au même temps plus ciblée, en se focalisant précisément sur la gestion de l'hétérogénéité pour optimiser l'apprentissage et garantir l'égalité des chances entre les élèves. Or, dans sa variante régulatrice prônée par Meirieu (cf. *Le diagnostic à priori vs l'inventivité régulée*, p.68), la différenciation pédagogique se rapproche davantage, nous semble-t-il, de l'ambition de l'éclectisme pour gérer toute la complexité de l'environnement d'enseignement-apprentissage.

Néanmoins, malgré leurs perspectives distinctes, la différenciation pédagogique et l'éclectisme méthodologique partagent le même rejet des visions simplistes et fragmentaires des situations d'enseignement-apprentissage, rompent avec la rigidité et l'uniformité, et se démarquent de la conception de l'apprenant comme un simple sujet épistémique. Ces deux approches mettent l'accent sur la diversité des méthodes et des outils, favorisent l'adaptation aux situations d'enseignement-apprentissage, privilégient l'efficacité et requièrent de la flexibilité.

En conclusion, nous estimons que ces deux approches peuvent être complémentaires et s'intégrer harmonieusement dans le cadre de ce que Puren (2004) appelle la « didactique complexe des langues-cultures ».

4. Genèse du concept

L'expression « pédagogie différenciée » est relativement récente, elle est introduite dans les années 1970 par le pédagogue français Louis Legrand, reconnu comme son père fondateur dans la tradition française (Cuq, 2003, p. 190 ; Legrand, 1995, p. 5). Cependant, de nombreux experts, tels que Meirieu (1987), De Peretti (1987), Perrenoud (1978), Astolfi

(1992), et même Legrand lui-même (1986), considèrent la pédagogie différenciée comme une variante élaborée de la pédagogie de maîtrise originaire des États-Unis, qui vise à mettre l'apprenant dans des conditions d'apprentissage favorables (Bloom, 1979).

Or, la différenciation pédagogique en tant que pratique remonte, en effet, à très longtemps. Meirieu (1995) évoque plusieurs exemples de pionniers dès le début du 20^{ème} siècle. Tout d'abord, l'Américaine Helen Parkhurst (1887-1973) développe dès 1905 un système d'enseignement appelé « le plan Dalton », conçu pour des groupes d'enfants d'âges différents. Il repose sur des fiches individuelles qui se suivent les unes derrière les autres en fonction de ce qu'on appellerait aujourd'hui une batterie d'objectifs., des bilans hebdomadaires et mensuels, ainsi qu'un « tableau de contrôle » pour suivre la progression (Guisen citée dans Houssaye, 2009, p.328). Par ailleurs, « le plan Dalton » offre une grande souplesse en ce qui concerne les temps de travail.

De même, la méthode Winnetka, élaborée par l'Américain Carleton Washburne (1889-1968), est axée sur un programme et du matériel adaptés aux capacités d'acquisition de l'enfant, lui permettant de progresser à son propre rythme. Cette méthode met également l'accent sur les activités de groupe, telles que les discussions et les travaux manuels. (Larousse en ligne, s.d.)

Meirieu (1995) et Cuq (2003) mentionnent également le Français Freinet (1896-1966) parmi les pionniers. En effet, ce pédagogue pratique une forme avancée de différenciation même si elle ne dit pas son nom. Il considère que le rôle de l'enseignant ne consiste pas à imposer mais à découvrir les motivations profondes des apprenants et de proposer des perspectives adaptées à leurs préférences, intérêts et besoins. Il introduit une organisation plus flexible basée sur des cycles, où chaque apprenant bénéficie d'un programme d'apprentissage personnalisé et d'outils de travail individualisés, plutôt que de la structure traditionnelle cloisonnée basée sur l'âge.

En outre, Meirieu (1995) mentionne le Suisse Robert Dottrens (1893-1984), qui fonde l'école du Mail à Genève en 1927, basée sur l'individualisation totale des parcours de formation. La liste des pionniers de la différenciation est encore longue, comprenant des pédagogues tels que Montessori, Cousinet, Oury, Decroly, Dewey et Skinner.

Il convient aussi de reconnaître le rôle avant-gardiste du sociologue Bourdieu, qui est l'un des premiers à s'intéresser à l'hétérogénéité des apprenants, soulignant en 1966 que l'école, en négligeant les différences, perpétue l'inégalité des chances (Bourdieu cité dans Perrenoud, 1996, p. 25). Selon Bourdieu (1966), l'institution scolaire ne s'adresse en fait qu'à des élèves détenant un héritage culturel conforme à ses exigences sous les dehors irréprochables de l'égalité et exclut toute interrogation sur les moyens les plus efficaces de transmettre à tous les élèves les savoirs et le savoir-faire qu'elle exige de tous et que les différentes classes sociales ne transmettent que très inégalement (pp. 336-337). Toutefois, l'analyse de Bourdieu ne s'accompagne pas de propositions pédagogiques concrètes.

En remontant encore plus loin, on peut retrouver les premières esquisses de la différenciation pédagogique dès le 17^{ème} siècle, notamment avec le pédagogue tchèque Comenius (1592-1671), considéré par Jean Piaget comme le fondateur d'une forme de pédagogie différenciée basée sur le développement de l'élève. En outre, le préceptorat, une forme d'enseignement individuel, précède largement la pratique de la classe et de l'enseignement collectif.

Cuq nous informe que le CRAPEL (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues) est le premier à mettre en avant la nécessité de la pédagogie différenciée par opposition à l'enseignement élitiste, en particulier pour l'apprentissage des langues vivantes, grâce à son concept d'« apprentissage autodirigé ». Ce concept gagne en intérêt en réponse à l'augmentation de l'hétérogénéité des apprenants due à la massification de l'école, et devient une solution aux difficultés et à l'échec scolaire. Il repose sur le postulat que chaque apprenant est unique et singulier, et que l'enseignement doit répondre à ses besoins particuliers pour être efficace.

5. La tension entre l'individuel et le collectif

Doit-on se focaliser sur l'apprenant ou sur le groupe-classe ? Pour illustrer cette problématique, prenons l'exemple suivant, tiré de notre expérience d'enseignant : dans un cours de compréhension de l'écrit en première année secondaire, dont l'objectif est de relever le circuit argumentatif, un apprenant éprouve de grandes difficultés en lecture. Faut-il alors l'abandonner à son sort puisque ses besoins, aussi basiques soient-ils, ne correspondent pas

à l'objectif du cours ? Ou, au contraire, faut-il négliger l'objectif du cours, qui correspond aux besoins du groupe, pour travailler sur les besoins individuels de cet apprenant ?

Selon Meirieu (1989), la différenciation consiste à avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ou de la cohérence du groupe (p.2). Przesmycki (2004) la définit comme la mise en place d'apprentissages suffisamment variés tout en maintenant une démarche collective d'enseignement des savoirs et des savoir-faire requis (p.10). Selon Raymond (citée dans Robbes, 2009), la pédagogie différenciée cherche à utiliser une variété de méthodes pour permettre à des élèves hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou partiellement communs.

Ainsi, d'après ces spécialistes, le traitement des différences ne signifie en aucun cas l'abandon du groupe. La différenciation pédagogique vise à prendre en compte les différences sans sacrifier la cohérence d'ensemble (Meirieu, s.d.b, p.2). Mais de quelle manière au juste ? Pour en revenir à l'exemple précédent, la différenciation nous offre plusieurs options. L'une d'entre elles consiste à l'individualisation, c'est-à-dire à établir un contrat individuel avec l'apprenant en question, dans lequel il lui est demandé de s'exercer à la lecture du texte chez lui avant de venir en classe. L'individualisation peut également prendre la forme d'un accompagnement individuel ou en petit groupe en dehors de la classe. Parmi les solutions possibles, il est aussi envisageable de demander à l'apprenant de (re)lire en classe, ne serait-ce que de courts passages, chaque fois que cela est nécessaire pour le cours.

6. Que différencier ?

En s'inspirant de Meirieu (1986), Przesmycki (2004) propose une pédagogie différenciée articulée autour de trois axes ou variables, à savoir les processus, les contenus et les structures d'apprentissage.

Le processus fait référence au cheminement par lequel un apprenant acquiert des connaissances. Différencier les processus renvoie donc à varier les approches qui permettent à différents apprenants d'acquérir le même contenu. Cela englobe les profils de motivation, les stratégies d'apprentissage, les modes de pensée, les méthodes d'appropriation de contenu,

les modes de gestion mentale, les rythmes d'apprentissage, les préférences en communication et en expression, etc. Przesmycki (2004) recommande la différenciation des processus lorsque la durée attribuée à la séquence d'apprentissage est considérable. Dans le cas contraire, elle suggère aux enseignants d'opter pour la différenciation des contenus.

Les contenus d'apprentissage englobent l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que les apprenants doivent acquérir pour maîtriser une compétence particulière. Différencier les contenus signifie que l'enseignant attribue préalablement des contenus différents aux apprenants en fonction de leurs besoins ou de leur niveau. Cela peut également impliquer des ajustements du matériel didactique et des supports en fonction de la complexité et des besoins ciblés. Par conséquent, les apprenants d'une même classe peuvent travailler sur des contenus différents ou apprendre le même concept de base, mais à des niveaux variés en fonction de leurs performances actuelles. Dans ce dernier cas, le contenu fait référence à la notion d'objectifs-noyaux qui se déclinent en plusieurs (sous-)objectifs. Plus concrètement, pour un concept donné, l'enseignant peut enseigner simplement deux éléments clés aux apprenants en difficulté, tous les éléments du concept aux apprenants *moyens*, et approfondir le concept pour les apprenants performants.

La différenciation des structures concerne la variation des modes de travail (individuel, en binômes ou en groupes), des regroupements (en fonction des besoins, du niveau de performance, des domaines d'intérêt, des styles d'apprentissage, etc.), des temporalités, des durées d'apprentissage, ainsi que de l'aménagement des espaces.

À ces trois axes, Caron (2003) ajoute deux autres, à savoir la différenciation des productions et la différenciation des évaluations. Les productions sont des preuves du degré de maîtrise d'une compétence (Gillig, 1999 ; Tomlinson, 2000). Différencier les productions implique de varier le type, la longueur, le thème et les modes de représentation en fonction des affinités et des capacités des apprenants. Selon Caron (2003), la différenciation de l'évaluation peut être réalisée en variant les modalités, les critères et les seuils de réussite. Pour ce faire, plusieurs stratégies peuvent être utilisées, telles que l'utilisation de portfolios, de grilles d'évaluation différenciées, la diversification des formes, des supports et du temps alloué, ainsi que l'exploitation des nouvelles technologies, entre autres.

Le schéma suivant illustre les aspects de la différenciation pédagogique.

Quoi différencier?

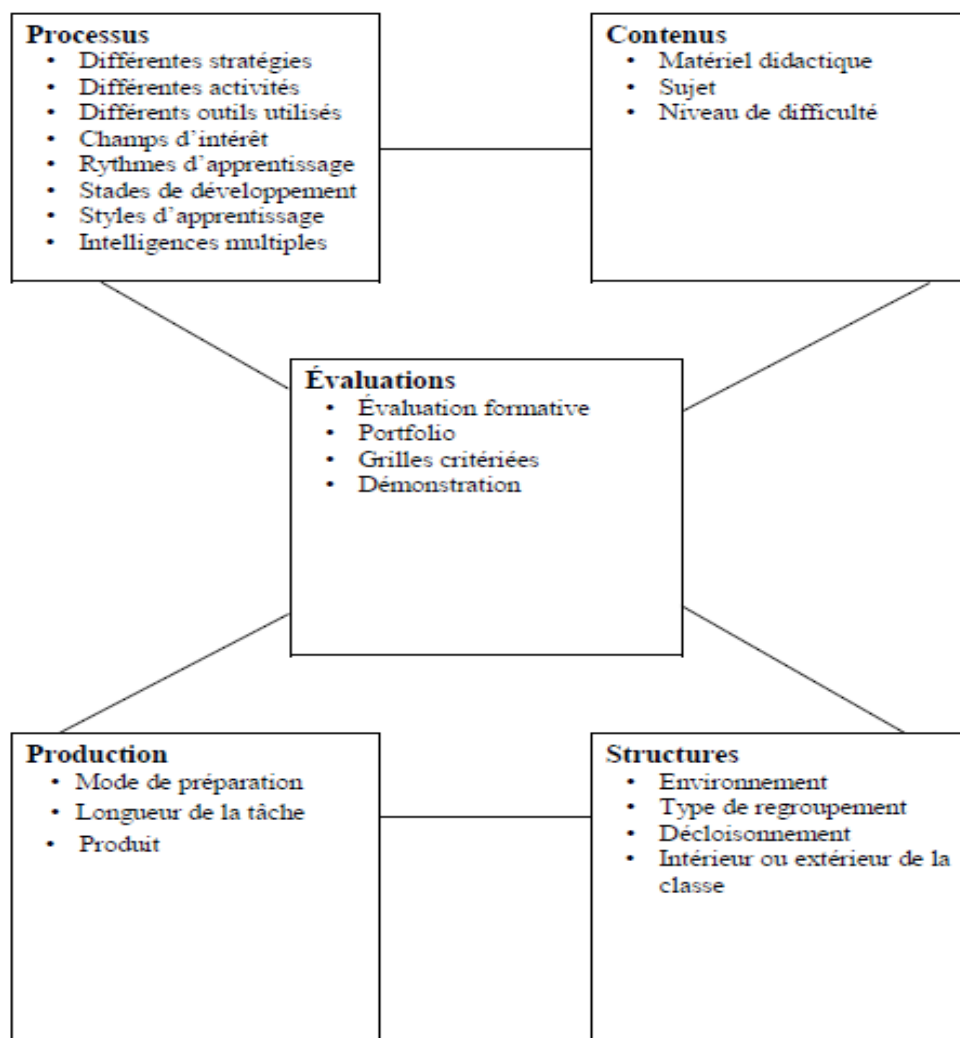


Figure n°2 : Que différencier (DEF, s.d.)

Or, la pédagogie différenciée porte-t-elle sur les objectifs d'apprentissage ?

Selon Legrand (1986), la réponse est catégoriquement non. Le père de la pédagogie différenciée insiste sur le caractère commun des objectifs d'apprentissage, soutenant qu'ils ne doivent pas faire l'objet de différenciation afin de permettre à tous les apprenants d'atteindre le niveau requis par l'institution. Comme le dit Legrand (1986) : « La pédagogie différenciée que je propose doit, à partir d'objectifs communs, adapter les méthodes et les cursus à la réalité des élèves enseignés » (p. 37). L'idée d'« objectifs communs » est reprise

plus loin dans le même ouvrage à travers l'expression « objectifs nationaux » : « [la pédagogie différenciée] c'est l'articulation rationnelle des besoins propres aux individus et aux populations enseignées avec les objectifs nationaux fixés à la fin de la scolarité obligatoire » (Legrand, 1986, p. 43). Cette position est également partagée par Perrenoud (2005b), Meirieu (s.d.b), Przesmycki (1991), Kahn (2010), Raymond (1987), Avanzini (1992) et de nombreux autres spécialistes de la différenciation.

Raymond (1987) relativise cependant le caractère commun des objectifs d'apprentissage en évoquant des objectifs « en partie communs », une expression qui peut sembler vague :

La pédagogie différenciée est une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs. (p. 47).

Avanzini (1992) et Meirieu (s.d.b) mettent en garde contre les risques de la différenciation des objectifs. Selon le premier, cela peut conduire à l'élitisme : « L'individualisation est alors seulement une manière décente de nommer la sélection et de pratiquer l'élitisme sans le dire. ». Selon le second, cela peut entraîner l'abandon des « ambitions mêmes de la formation », c'est-à-dire des objectifs de l'apprentissage tels que définis par l'institution : « Dans le cadre d'un cursus donné, l'individualisation ne peut évidemment concerner que le parcours, au risque, sinon, de renoncer aux ambitions mêmes de ce cursus ».

Cependant, la question se pose de savoir comment le terme « objectifs » doit être interprété. Fait-il référence aux objectifs-noyaux, c'est-à-dire généraux, aux objectifs spécifiques, c'est-à-dire opérationnels, ou englobe-t-il les deux ? Cette question n'échappe pas à Legrand (1986), qui indique que, dans le cadre de la pédagogie différenciée, « le pouvoir collégial local définit les objectifs particuliers, les méthodes et les groupements :

c'est dans ce contexte seulement que peut s'exercer une différenciation de la pédagogie. » (p. 45).

Ainsi, pour le père de la pédagogie différenciée, la différenciation des objectifs est une condition essentielle pour mettre en œuvre la différenciation, tout en précisant qu'il s'agit d'objectifs spécifiques plutôt que globaux. Cette idée de Legrand trouve un écho chez Meirieu (s.d.b) : « On ne peut donc individualiser les objectifs que dans la mesure où ces derniers constituent des étapes intermédiaires pour atteindre un résultat final identique pour tous ».

Selon Hameline (1979), « un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en terme de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. » (p. 98). Par exemple, à la fin du deuxième projet didactique en première année secondaire en contexte algérien, « l'apprenant sera capable de produire un texte argumentatif en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé ». L'objectif opérationnel correspond à l'intention dont on puisse évaluer objectivement et rigoureusement les résultats et « régler les effets » (Hameline, 1979 p. 60). Il découle de la décomposition d'un objectif général en une série d'énoncés (Mager, 1971). Ainsi, pour en revenir à l'exemple de l'objectif général évoqué précédemment, plusieurs objectifs spécifiques peuvent être abordés.

Tout d'abord, l'apprenant doit être en mesure d'identifier clairement le but de sa communication, s'il s'agit, par exemple, de persuader, d'informer ou de divertir son public. En parallèle, il est essentiel d'analyser le public cible pour définir son profil, y compris ses besoins, ses attentes et son niveau de connaissance du sujet afin de lui adapter son discours. Un autre aspect crucial est la capacité à exprimer clairement une opinion. La structuration du texte argumentatif est également une compétence clé. L'apprenant apprend à organiser son texte de manière logique, en utilisant une introduction, des paragraphes argumentatifs et une conclusion. La formulation d'arguments convaincants est aussi un élément essentiel. Il faut également que l'apprenant apprenne à prendre en compte les contre-arguments et à les réfuter de manière convaincante. En plus, l'apprenant doit être capable d'identifier et d'intégrer des arguments solides et pertinents pour appuyer sa thèse ou son point de vue. De plus, l'adaptation du ton et du style en fonction de la situation de communication sera un

objectif tout aussi important. Le style d'écriture et le ton doivent correspondre à la forme de communication (formel, informel, académique, etc.). L'utilisation de connecteurs logiques est, par ailleurs, un élément clé pour assurer la cohérence et la fluidité de l'argumentation. Le respect des normes grammaticales et syntaxiques est indispensable aussi, l'apprenant doit produire un texte sans erreurs majeures de grammaire ou de syntaxe. La révision et l'amélioration du texte sont également essentielles. L'apprenant doit être capable de réviser et d'améliorer son texte argumentatif en tenant compte des retours de l'enseignant ou des pairs. La présentation du texte de manière adéquate, en respectant les normes de présentation (marges, police, mise en page, etc.) conformément aux exigences de la situation de communication, est un autre aspect à maîtriser. Enfin, l'auto-évaluation de la performance est un objectif crucial. L'apprenant doit être capable d'évaluer son propre texte argumentatif en fonction de l'objectif visé et des contraintes de la situation de communication. En travaillant sur ces objectifs spécifiques, l'apprenant sera mieux préparé à atteindre l'objectif général de la production de textes argumentatifs en français.

D'après Hameline (1979), un objectif opérationnel doit décrire de manière claire le contenu de l'intention pédagogique, décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable, mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester, indiquer à quel niveau l'activité finale de l'apprenant doit se situer et quels critères servent à évaluer le résultat (p. 100).

7. Quand et comment différencier ?

Selon Caron (2003), la différenciation pédagogique peut intervenir en quatre moments : avant, pendant, après l'apprentissage et après l'évaluation formative. Caron soutient également que les enseignants reconnaissent le moment opportun pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique en fonction des données tirées de leur expérience sur le terrain.

En amont, la différenciation implique de prévoir des ajustements à l'enseignement en fonction d'un diagnostic initial, pouvant reposer sur des tests ou des observations systématiques.

Pendant l'apprentissage, la différenciation consiste à adapter l'enseignement en temps réel, de manière dynamique et évolutive, en fonction des feed-back et des interactions avec les apprenants, tout en tenant compte des différences individuelles entre eux. L'évaluation formative et l'autorégulation par les apprenants s'avèrent être des outils précieux pour différencier pendant l'apprentissage.

Après l'apprentissage, l'enseignant doit mettre en place des activités de remédiation pour les apprenants en difficulté, afin de leur permettre d'acquérir le savoir de manière adaptée à leur niveau. Parallèlement, des activités d'enrichissement peuvent être proposées à ceux qui progressent rapidement, afin de les stimuler davantage. L'évaluation formative joue un rôle essentiel dans cette perspective, en permettant à l'enseignant d'ajuster son enseignement en fonction des besoins des apprenants. Elle offre également l'occasion aux apprenants de s'autoévaluer et de s'autocorriger.

Après avoir exploré les moments possibles de différenciation, abordons désormais la manière de les mettre en pratique. Passons donc à la deuxième partie de cette section « Comment différencier ? »

En effet, bien que l'on demande aux enseignants de différencier leur enseignement, très peu d'indications sont fournies sur le « comment » dans les documents officiels (Kahn, 2010). Ceci peut s'expliquer par le fait que, comme le souligne Philippe Perrenoud (2005), « la différenciation n'est ni une méthode ni un dispositif particulier ». Elle n'est pas, non plus, une banque de stratégies, mais plutôt une manière de penser l'enseignement et l'apprentissage (Tomlinson, 2000, p. 6). Néanmoins, de nombreuses options s'offrent aux praticiens souhaitant mettre en place la différenciation. Dans cette optique, nous souhaitons les présenter pour éclairer et orienter notre démarche durant l'expérimentation.

Aylwin (1996) identifie huit de ces options, qu'il regroupe en quatre dichotomies. En plus de celles-ci, nous ajoutons trois autres dichotomies issues de nos lectures, à savoir l'individualisation *vs* la personnalisation, la différenciation applicationniste *vs* la différenciation régulatrice, et enfin, la différenciation de l'enseignement *vs* la différenciation de l'apprentissage.

7.1 L'individualisation vs la personnalisation

Au premier abord, les termes « individualisation » et « personnalisation » semblent faire référence au même concept. Cependant, il existe une distinction significative entre les deux. Selon Foulquié (1971), l'enseignement individualisé se concentre sur un seul individu (p. 22). Pour Develay (1991), différencier c'est proposer des parcours distincts pour les élèves en fonction de bilans établis en début de formation qui précisent les besoins spécifiques de chaque apprenant (p. 52). Selon Sire (2021), l'individualisation se caractérise par l'absence de collaboration ou d'interaction entre les pairs, qui travaillent souvent de manière autonome en suivant des contrats et des fiches individuelles. En résumé, ce mode d'enseignement vise à supprimer la classe traditionnelle et à organiser l'enseignement autour de progressions établies individuellement en fonction d'un diagnostic initial, permettant à chaque apprenant de progresser à son propre rythme. Il s'agit donc d'une différenciation maximale (cf. La différenciation minimale vs la différenciation maximale, p.68), gérée individuellement, plutôt que par le biais d'organisations en sous-groupes. En revanche, l'enseignement personnalisé intègre une dimension sociale en encourageant l'interaction et la collaboration entre les pairs au sein de petits groupes (Sire, 2021).

À notre avis, l'enseignement individualisé et l'enseignement personnalisé sont deux approches ou variétés de la pédagogie différenciée, car tous deux visent à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves en proposant des parcours d'apprentissage variés et adaptés. Personnellement, nous prenons le parti de la personnalisation. En effet, bien que l'enseignement individualisé responsabilise davantage l'apprenant, car le professeur et la documentation sont les seules ressources d'apprentissage, il comporte des limites majeures, notamment le privilège abusif de l'écrit, la division excessive des tâches, la focalisation sur le savoir plutôt que sur l'apprenant (Parkhurst cité dans Meirieu, s.d.c), l'absence d'interaction et de coopération entre les pairs, la difficulté pour l'apprenant de se situer sans références extérieures étant donné que chacun suit son propre parcours (Develay, 1991, p. 52), et le coût en temps et en efforts pour l'enseignant (Meirieu, 1995, p. 25). En revanche, l'enseignement personnalisé offre l'avantage d'intégrer la collaboration en tant que ressource complémentaire à l'apprentissage. Les élèves bénéficient de la confrontation de leurs points de vue avec ceux de leurs pairs, ce qui les pousse à se décentrer et à être plus ouverts à de

nouveaux apprentissages. De plus, cela encourage davantage certains apprenants à s'investir dans le processus d'apprentissage.

À notre avis, l'enseignement individualisé peut être plus commode pour des groupes-classe très restreints. Dans le cas de classes nombreuses, s'il est utilisé comme pédagogie principale, il peut s'avérer être très exigeant pour les enseignants qui n'auraient pas le temps de préparer des fiches individualisées pour tous les élèves. En outre, plus la différenciation est appliquée de manière régulière pour l'ensemble des élèves, moins il est nécessaire d'individualiser (Paré, 2011). Cependant, lorsqu'il est combiné à une pédagogie différenciée, il peut s'avérer être une stratégie efficace pour accompagner les cas « vraiment très lourds » (Meirieu, 1995, p. 25).

7.2 La différenciation successive vs la différenciation simultanée

Selon Meirieu (1985), deux méthodes de différenciation peuvent être envisagées, à savoir la différenciation successive et la différenciation simultanée. La première consiste à varier l'enseignement dans le temps (Meirieu, 1992, p. 134). Par exemple, l'enseignant peut utiliser différents supports les uns après les autres, mettre en œuvre successivement une variété d'outils ou de démarches d'enseignement-apprentissage.

En revanche, la différenciation simultanée consiste à offrir aux apprenants plusieurs approches d'enseignement en même temps, ce qui nécessite de diviser la classe en sous-groupes, réels ou virtuels, chacun bénéficiant d'un enseignement adapté en fonction du niveau, des besoins, des intérêts, etc. Dans ce mode de différenciation, l'enseignant peut proposer à son public soit des situations d'apprentissage totalement différentes, soit une même situation adaptée avec plusieurs options variées (supports variés, différents degrés d'étayage, mobilisation de différentes stratégies, etc.). De plus, les objectifs visés peuvent être les mêmes pour tous les apprenants ou différer en fonction de leurs profils. Selon le même auteur, cette forme de différenciation est celle qui répond le mieux à l'hétérogénéité des apprenants, mais elle est également la plus difficile à mettre en œuvre.

7.3 La différenciation collective vs la différenciation individuelle

D'après Aylwin (1992), la différenciation est dite collective lorsque tous les apprenants sont exposés aux mêmes formes de différenciation. L'auteur illustre cela en prenant l'exemple de la diversification des médias utilisés par l'enseignant pour l'ensemble du groupe, ou en variant les opérations intellectuelles, les outils et les activités destinés à l'ensemble du public. En revanche, elle est qualifiée d'individuelle, toujours selon l'auteur, lorsque chaque apprenant ou sous-groupe d'apprenants bénéficie d'un traitement différencié.

7.4 La différenciation en classe vs la différenciation hors classe

Selon Aylwin (1992), la différenciation en dehors de la classe peut se dérouler dans divers endroits tels que la bibliothèque, une salle voisine ou une salle d'ordinateurs, par exemple. Elle peut être mise en place de manière simultanée, c'est-à-dire que plusieurs groupes d'apprenants se trouvant dans des locaux différents suivent leur apprentissage, ou de manière successive. Dans les deux cas, l'auteur souligne que les apprenants devraient faire preuve d'une grande autonomie pour que cette approche soit faisable et rentable.

La différenciation en classe, quant à elle, consiste à proposer une variété de méthodes pédagogiques en même temps, dans un même lieu et sur une même période. Cette forme de différenciation exige, selon le chercheur, une organisation et une gestion plus complexes.

7.5 La différenciation minimale vs la différenciation maximale

D'après Aylwin (1992), la différenciation minimale se résume à offrir collectivement aux apprenants une diversité de contenus, de méthodes, de productions et d'évaluations. En revanche, la différenciation maximale consiste à permettre à chaque apprenant, individuellement, de choisir son propre parcours d'apprentissage en ce qui concerne les contenus, les rythmes, les formes d'évaluation ou de production, etc.

7.6 Le diagnostic à priori vs l'inventivité régulée

Meirieu (1995) distingue deux orientations dans les travaux sur la différenciation pédagogique et l'individualisation de l'enseignement, qu'il nomme « la tendance applicationniste » (ou « le diagnostic a priori ») et « la tendance régulatrice » (ou

« l'inventivité régulée »). Selon la première tendance, pour différencier, il faut, a priori, obtenir le maximum d'informations sur les apprenants auxquels on s'adresse. Pour ce faire, l'idéal serait de procéder à une série de tests préliminaires afin d'identifier le profil psychopédagogique de chaque élève, incluant son niveau de développement cognitif, son rapport social au savoir, ses stratégies d'apprentissage, sa relation avec les adultes, etc. À partir de ces données, on concevrait des outils pédagogiques adaptés à chaque individu. Selon Meirieu (1995), cette approche prédomine dans la pédagogie différenciée et est représentée par des penseurs tels que Claparède, qui, dans son ouvrage « L'École sur Mesure », défend vigoureusement ce point de vue.

Meirieu (1995) critique cette conception en la jugeant à la fois impossible et dangereuse. Impossible, car selon lui, la connaissance de l'élève n'est jamais préalable à l'action. Selon lui, on ne peut connaître véritablement l'élève qu'après avoir travaillé avec lui, et même à ce stade, il reste des zones d'ombre. Ainsi, Meirieu (1995) qualifie cette approche d'utopie éducative. Elle est également dangereuse, car elle s'appuie sur la prétention de connaître a priori l'apprenant et d'assurer un « adéquationnisme » didactico-pédagogique au profil de l'apprenant, ce qui s'avère illusoire. Enfin, selon le même auteur, l'apprenant n'a pas uniquement besoin d'une école sur mesure, il a besoin aussi de se mesurer à l'école pour pouvoir grandir. Autrement dit, il a également besoin de se confronter à des défis pour son développement (Meirieu, s.d.b).

En opposition à cette conception « mécanique », « technocratique » et « fermée », telle que la décrit Meirieu, ce dernier défend l'idée d'une différenciation dynamique axée sur la régulation dans l'action. Plus concrètement, avant de commencer son enseignement, le professeur formule des hypothèses (qui sont donc approximatives et jamais définitives) sur la manière la plus adaptée à chaque apprenant. Il engage son action tout en surveillant attentivement l'efficacité de ces approximations. En cas d'obstacles, il explore d'autres possibilités en se basant sur les observations recueillies pendant l'action. Selon Meirieu (2013), ce courant est représenté par des pédagogues tels que Henri Bouchet et Maurice Debesse. Meirieu (1995) estime que cette conception est plus intéressante, ouverte, et « dynamogène » car elle est moins contraignante pour le praticien, qui n'est plus dépendant d'un diagnostic préalable figé. D'après Meirieu, il ne s'agit pas d'agir à tâtons, mais d'agir en

ayant conscience que ce que l'on propose à un moment donné aux élèves n'est pas définitif, ni nécessairement le plus adapté :

que l'on va les regrouper selon des critères qui ne sont pas nécessairement les bons, qu'on va utiliser des méthodes qui ne sont pas nécessairement adaptées, mais que cela n'a pas d'importance à partir du moment où j'introduis une dynamique qui consiste, avec les élèves, à regarder ce que nous faisons, à étudier si c'est efficace ou pas, à leur permettre de s'interroger, eux, sur la manière dont ils émergent et se découvrent comme sujets apprenants dans cette opération et, à partir de là, à construire une collectivité apprenante. (Meirieu, 1995, pp.6-7)

Nous souscrivons à l'approche de Meirieu en faveur de la différenciation régulatrice. Nous sommes d'avis que même si un cours ou une séquence suit dans le détail une progression planifiée, des ajustements sont toujours nécessaires en cours de route, en réaction à des imprévus tels que l'intérêt ou le désintérêt des élèves, leur compréhension ou leur incompréhension, leur état physique et psychologique, etc. C'est pourquoi l'observation formative revêt une grande importance (cf. L'évaluation formative, p.84).

7.7 Différenciation de l'enseignement vs différenciation de l'apprentissage

Puren (2003) distingue entre la « différenciation de l'enseignement », qu'il décrit comme étant « la différenciation conçue et mise en œuvre en classe par le professeur », et « la différenciation de l'apprentissage », qui se réfère à la différenciation spontanée que chaque élève réalise dans la marge d'autonomie qui lui est aménagée ou qu'il se prend. Selon cette distinction, la responsabilité de la première incombe à l'enseignant tandis que la seconde relève du domaine de l'apprenant. Bien que cette distinction soit théoriquement importante pour mieux appréhender la différenciation pédagogique et les possibilités qu'elle offre sur le terrain, nous lui reprochons deux choses.

D'une part, elle néglige que la marge d'autonomie nécessaire pour mettre en œuvre la différenciation de l'apprentissage dépend largement de l'enseignant à travers la situation d'enseignement-apprentissage mise en place. D'autre part, et c'est l'aspect le plus crucial, cette distinction repose sur une conception mécanique et réductrice de l'enseignement-apprentissage où l'enseignant est perçu comme le producteur des situations d'apprentissage et l'apprenant comme un consommateur passif. En réalité, cette dynamique est construite conjointement par l'enseignant et l'apprenant.

Même dans le cadre d'un modèle frontal, connu pour sa forte focalisation sur l'enseignant, l'apprenant n'est pas tout à fait passif, ne serait-ce qu'à travers des retours, des questions ou des réponses qui peuvent conduire à une différenciation de l'enseignement, même de manière temporaire, et ainsi à une différenciation de l'apprentissage. Par conséquent, il serait plus juste de considérer que la différenciation de l'enseignement et la différenciation de l'apprentissage sont étroitement liées, au point qu'elles tendent à se confondre. En réalité, elles fonctionnent davantage comme un continuum.

8. Conditions pour une différenciation pédagogique efficace

Pour réussir la mise en place de la différenciation pédagogique, Przesmycki (2004) établit quatre conditions essentielles. Tout d'abord, le travail d'équipe et la concertation entre les enseignants sont primordiaux pour surmonter les obstacles entravant la différenciation. La deuxième condition, étroitement liée à la première, concerne ce que la chercheuse appelle « l'information régulière entre tous les partenaires », favorisant ainsi une communication de confiance entre les enseignants, les élèves et les parents. La troisième condition concerne une gestion flexible de l'emploi du temps afin de s'adapter au mieux aux besoins d'apprentissage. Selon l'auteure, la rigidité du temps traditionnel, basé sur des séances d'une heure, constitue un obstacle, car les élèves progressent à des rythmes différents (Przesmycki, 2004, p. 27). La quatrième condition concerne l'organisation de la séquence pédagogique. L'auteure préconise de définir en amont les objectifs à atteindre avec les élèves, ce qui permet ensuite de les présenter de manière précise, donnant ainsi du sens aux activités proposées. Caron (2003) ajoute que la différenciation pédagogique prend davantage de sens lorsqu'elle s'insère dans un projet d'établissement et qu'elle doit être pratiquée par l'ensemble du corps

enseignant de l'école, ce qui exige, selon Przesmycki (2004), de la rigueur, du temps, de la disponibilité, des structures souples et un changement des cadres de référence habituels.

A notre avis, la différenciation requiert également une bonne relation avec les apprenants, de la flexibilité et de l'innovation de la part de l'enseignant pour s'adapter à la réalité unique de sa classe, ainsi qu'une grande vigilance concernant les processus d'apprentissage des élèves et leurs évolutions. De plus, elle nécessite une maîtrise des dispositifs de différenciation ainsi que des compétences en matière de planification des séquences, de gestion du groupe-classe (Campanale, 2005) et d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TICE), afin d'éviter la lourdeur de cette approche pédagogique, d'où la nécessité d'un programme étendu de formation des formateurs.

Cependant, ces exigences ne devraient pas décourager les enseignants souhaitant différencier. Il est essentiel d'abandonner le perfectionnisme et l'exigence d'exhaustivité, et de « se mettre en piste, ici et maintenant, avec les moyens du bord, dans les conditions défavorables imposées : le mieux peut être l'ennemi du bien. » (Halté, 1987).

9. Modèles de différenciation pédagogique

Dans cette section du chapitre, nous exposons les modèles de différenciation que nous avons découverts au cours de notre recherche documentaire portant sur les domaines francophone et anglo-saxon, à savoir le modèle VARK, le curriculum en couches, le modèle RAI, le modèle de Meirieu, ainsi que le modèle de Przesmycki.

9.1 Le modèle VARK

Le modèle VARK, créé en 1987 par Neil Fleming, est un acronyme regroupant quatre styles d'apprentissage, à savoir le style visuel, auditif, lecture (représenté par le « R » pour *reading-writing* en anglais), et kinesthésique. Cette théorie s'inscrit dans la lignée des travaux de Barbe et al. (1979) ainsi que d'Antoine de La Garanderie (1980), en postulant que chaque apprenant préfère l'un des quatre styles mentionnés (cf. Hétérogénéité de la gestion mentale, p.21).

Dans le modèle VARK, le style d'apprentissage prédominant d'un élève peut être identifié au moyen d'un questionnaire. Une fois cette identification effectuée, les enseignants

peuvent améliorer l'expérience d'apprentissage de leurs élèves en adaptant les méthodes d'enseignement à chaque style. Par exemple, pour les apprenants auditifs, on privilégie les discussions avec l'enseignant ou entre pairs, les explications orales ou les descriptions verbales des éléments visuels. Les apprenants de profil lecture/écriture peuvent se voir confier des tâches de recherche bibliographique, de rédaction de notes, de comptes-rendus, ou de glossaires, etc. Les apprenants visuels peuvent bénéficier de l'utilisation de photos, vidéos, schémas, etc., tandis que les apprenants kinesthésiques peuvent tirer profit d'activités pratiques en laboratoire, d'excursions, de visites guidées, et de la collecte d'échantillons, par exemple.

Cependant, il est important de noter que de nombreux chercheurs, y compris des psychologues et des neuroscientifiques, remettent en question le modèle VARK. Certains contestent même la validité scientifique de ses bases théoriques. Curry (1990) souligne que de nombreuses preuves sur l'efficacité des modèles de style d'apprentissage sont insuffisantes et souvent basées sur des fondements théoriques douteux (pp. 50-56). Pashler et al. (2008) constatent qu'il y a peu d'études validant l'hypothèse des styles d'apprentissage, et des études bien conçues remettent en question l'idée que l'adaptation de la méthode d'enseignement au style d'apprentissage d'un apprenant améliore son apprentissage.

Lilienfeld et al. (2010) considèrent l'idée que les élèves apprennent mieux lorsque le style d'enseignement est adapté à leurs styles d'apprentissage parmi les mythes de la psychologie populaire. Stahl (2002) affirme que l'efficacité de l'adaptation des styles d'enseignement aux styles d'apprentissage des enfants n'est pas démontrée de manière convaincante. Coffield et al. (2004) critiquent la plupart des principaux outils utilisés pour identifier les styles d'apprentissage des individus. Pour Klein (2003), il existe des preuves de problèmes empiriques et pédagogiques liés à l'utilisation de tâches d'apprentissage pour correspondre aux différences individuelles.

Ainsi, le modèle VARK est considéré comme « très discutable », même ses fondements scientifiques suscitent des soupçons. Pour ce qui nous concerne, nous doutons fort de l'efficacité du questionnaire pour identifier les styles d'apprentissage des sujets. A notre avis, la méthode expérimentale pourrait être plus fiable. Or, elle a l'inconvénient d'être

très exigeante pour l'enseignant en temps et en effort, en plus de nécessiter des compétences en psychologie, ce qui pourrait échapper à certains enseignants.

9.2 Le curriculum par couches

Selon Nunley et Gencel (2019), le modèle de curriculum en couches est une approche de la différenciation pédagogique qui, s'inspirant de la taxonomie de Bloom, vise à diversifier l'enseignement et l'apprentissage en proposant des niveaux de difficulté croissante, généralement décomposés en trois phases : C, B et A. Au sein de chaque couche, pour un même objectif, l'apprenant peut choisir parmi différentes voies d'apprentissage appelées « choix d'affectations ». Le schéma ci-dessous illustre cette organisation :

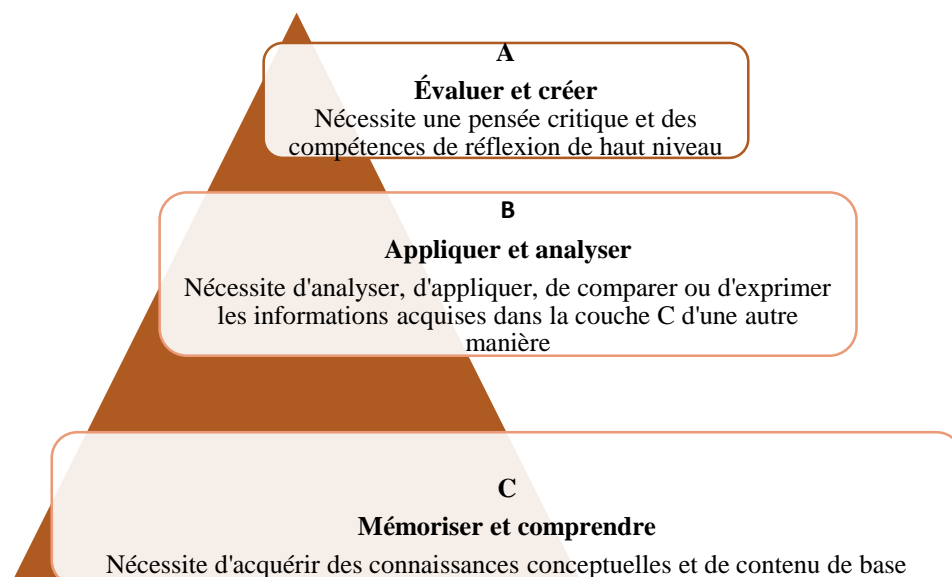


Figure n°3 : Curriculum en couches et taxonomie renouvelée de Bloom¹

(Nunley & Gencel,2019)

-La couche C : Elle correspond aux objectifs-seuils, soit les connaissances et compétences fondamentales, simples et concrètes, que tous les élèves doivent acquérir et consolider.

-La couche B : Cette strate propose des activités complémentaires qui s'appuient sur la couche de base. Elle offre aux élèves l'opportunité d'approfondir leur compréhension et d'appliquer leurs connaissances de manière plus complexe et exigeante.

¹ La version que nous présentons ici est une traduction faite par nous-même de la figure authentique.

-La couche A : Elle comprend des activités d'approfondissement et des opportunités d'enrichissement. Elle met en œuvre des contenus plus avancés et sollicite la capacité à l'abstraction, la pensée critique, la synthèse, la créativité et le jugement. À ce stade, il n'y a pas de réponses correctes précises et claires aux questions posées ou aux devoirs préparés, mais on attend des œuvres originales de la part des étudiants.

Il est essentiel de noter que chaque couche repose sur les acquis de la précédente, les rendant ainsi interdépendantes et se renforçant mutuellement. D'après Nunley et Gencel (2019), dans chaque couche, l'enseignant met à la disposition de l'apprenant deux ou trois choix d'affectation pour chaque objectif d'apprentissage. Les choix d'affectation proposés tiennent compte des centres d'intérêt des apprenants et de leurs styles d'apprentissage, permettant ainsi à chaque apprenant de sélectionner celui qui lui convient. L'apprenant exécute les tâches proposées dans son choix d'affectation dans un délai défini.

En ce qui concerne l'évaluation dans ce modèle, Nunley et Gencel (2019) précisent que l'évaluation est critériée et porte à la fois sur le produit et le processus de réalisation, d'où l'utilisation de portfolios. Les apprenants ont la possibilité de choisir parmi les tâches proposées pour chaque couche, ces tâches ayant des scores différents en terme de complexité et de temps requis. Ces scores sont communiqués aux apprenants à l'avance. Pour progresser vers la couche supérieure, l'apprenant doit accumuler un certain nombre de points (par exemple, 65 à 70 points pour la couche C). Les deux chercheurs soulignent que les évaluations dans la couche C sont associées aux niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom, à savoir des questions de type connaissance et compréhension. Celles de la couche B correspondent aux niveaux intermédiaires de la taxonomie, tels que l'application et l'analyse. Enfin, la couche A exige des élèves qu'ils synthétisent ou évaluent un ensemble de sujets explorés dans les couches précédentes. À la fin du processus, les apprenants doivent présenter oralement ce qu'ils ont appris et le processus d'apprentissage. Cette modalité fournit aux enseignants des informations sur l'efficacité des processus d'apprentissage et les aide à déterminer si des activités d'enseignement supplémentaires sont nécessaires.

Ainsi, les éléments clés de ce modèle sont la progression, le choix du parcours, la démarche active, la responsabilisation, l'autonomie et le développement de la pensée complexe. Ce modèle peut être particulièrement pertinent pour accroître la motivation, la

confiance en soi et, par conséquent, les performances des apprenants, en leur offrant la possibilité de choisir un parcours en adéquation avec leurs centres d'intérêt et leur style d'apprentissage, tout en évitant les tâches qui les dépassent et en leur permettant de constater leurs progrès à mesure qu'ils passent d'une couche à l'autre. De plus, le modèle en couches facilite la gestion de la classe, car il réduit en principe les comportements indésirables grâce à la motivation qu'il engendre. De même, grâce à une approche active centrée sur l'apprenant, l'apprentissage devient plus profond.

Par ailleurs, cette méthode permet aux apprenants de construire une base solide et de progresser de manière graduelle et rassurante vers des niveaux de pensée plus élevés. De plus, elle responsabilise les apprenants en les impliquant activement dans leur apprentissage, ce qui est renforcé par « les défenses orales » liées aux tâches et les explications fournies par les apprenants après leur réalisation, favorisant ainsi les interactions et l'apprentissage.

Cependant, il convient de noter que ce modèle présente des limites. D'abord, il ne tient pas compte du fait que tous les élèves ne sont pas nécessairement capables de choisir de manière judicieuse ce qui est le mieux pour leur formation. Certains pourraient être enclins à choisir des tâches plus faciles. Ensuite, offrir constamment aux apprenants la possibilité de travailler sur leurs centres d'intérêt en utilisant uniquement les médiations qui correspondent à leur style d'apprentissage pourrait les enfermer dans ce style, d'autant plus que l'interaction entre les apprenants dans ce modèle est limitée aux séances de défenses orales. Enfin, ce modèle pourrait représenter un défi pour les élèves qui ne sont pas habitués à assumer une forte responsabilisation vis-à-vis de leur apprentissage.

Pour ces raisons, nous ne pensons pas que ce modèle soit le choix idéal pour notre étude de terrain, car nos apprenants ne sont pas encore prêts à assumer pleinement la responsabilité de leur apprentissage, et nous ne disposons pas du temps nécessaire pour les préparer à cette forte responsabilisation que requiert ce modèle.

9.3 Le modèle RAI

Le modèle de Réponse à l'Intervention (RAI) est une approche visant à répondre aux besoins de tous les apprenants, en mettant particulièrement l'accent sur ceux qui éprouvent des difficultés (Desrochers, 2014). Ce modèle est structuré en trois paliers, chacun correspondant à des interventions graduellement intensifiées. Au premier palier, les

enseignants mettent en place des interventions universelles auprès de l'ensemble des élèves (Bissonnette, 2013). Au palier 2, des interventions supplémentaires intensives en sous-groupes sont proposées aux élèves qui ne progressent pas de manière satisfaisante au premier palier. Au palier 3, des interventions orthopédagogiques intensives et personnalisées sont mises en œuvre pour les élèves dont les difficultés persistent. Le schéma ci-dessous illustre l'organisation de ce modèle.



Figure n°4 : Modèle RAI

(Laplante & Turgeon, 2016 adaptés de Vaughn et al., 2007)

Le recours à l'orthopédagogie implique deux aspects importants. D'une part, le modèle RAI est principalement axé sur les apprentissages fondamentaux tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques. Cependant, nous croyons qu'il peut être aisément adapté pour des apprentissages plus avancés, comme la production écrite. D'autre part, ce modèle s'efforce de mettre en pratique le principe d'éducabilité en cherchant constamment des moyens innovants pour favoriser l'apprentissage des élèves (Meirieu, 2006).

Selon notre point de vue, la force du RAI réside dans son organisation en trois phases, qui permet de mettre en œuvre la différenciation pédagogique de manière plus ciblée, en se concentrant davantage sur les besoins spécifiques de chaque élève. Cela suggère, à priori, une meilleure rationalisation des conditions d'apprentissage.

Le RAI repose sur une démarche collaborative réglementée impliquant différents acteurs éducatifs, tels que les enseignants, l'administration, les orthopédagogues et les

techniciens de l'éducation spécialisée. Cependant, son application peut être difficile dans le contexte algérien, où ce type de coordination est généralement absent.

9.4 Le modèle de Meirieu

Ce modèle pédagogique repose sur la variation, successive ou simultanée, des situations d'apprentissage, des outils utilisés, des modes de regroupement, et une organisation particulière de la séquence d'apprentissage.

Pour ce qui est des situations d'apprentissage, Meirieu (1992) en distingue trois types, à savoir la situation impositive-collective, la situation individualisée et la situation interactive. Selon lui, la première est la plus courante, impliquant la présentation de connaissances à un groupe, nécessitant une appropriation individuelle relativement peu guidée (p.109). Le deuxième type implique une interaction directe entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage, par exemple en travaillant sur des feuilles de travail individualisées fournies par l'enseignant. La troisième situation correspond au travail en petits groupes, que Meirieu privilégie car elle favorise le conflit sociocognitif (Meirieu, 1992, p. 110).

En ce qui concerne les outils d'apprentissage, cela englobe tout ce que l'enseignant peut mettre en place dans le processus d'enseignement-apprentissage, tels que la parole, la gestuelle, l'écriture, les TICE, etc. La figure suivante résume ces situations et outils d'apprentissage :

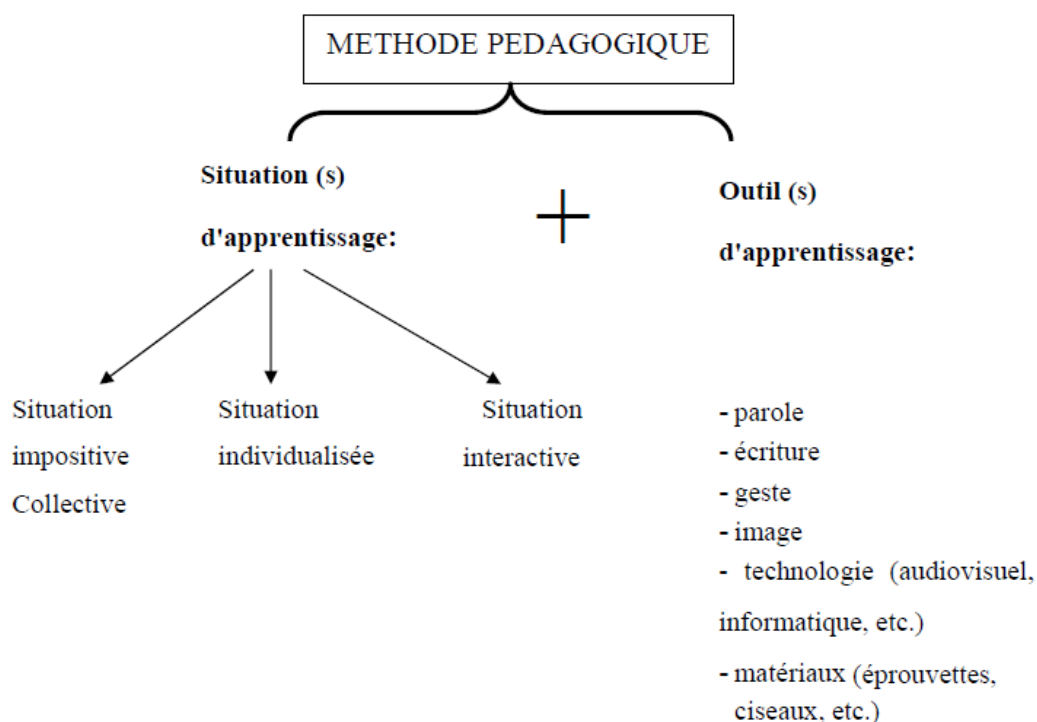


Figure n °5 : Modèle de différenciation de Meirieu (Meirieu, 1992, p.111)

La séquence d'apprentissage, selon Meirieu (1992), est structurée en quatre phases ordonnées, à savoir la phase de découverte, d'intégration, d'évaluation et de remédiation. Pour chacune de ces phases, l'auteur préconise une approche de différenciation spécifique.

a. La phase de découverte

Dans cette étape, l'objectif est d'éveiller l'intérêt et de focaliser l'attention sur le sujet d'étude (Meirieu, 1992, p. 140). Il est recommandé d'utiliser une variété d'outils, de modes de perception, et de registres tels que l'actualité, l'histoire, la vie quotidienne, la littérature, etc. Meirieu suggère que cette phase implique l'ensemble de la classe, car la diviser à ce stade donnerait aux apprenants l'impression d'être livrés à eux-mêmes sans une préparation préalable, ce qu'il considère préjudiciable. Ainsi, la différenciation est successive à ce stade.

b. La phase d'intégration

À cette étape, chaque apprenant devrait bénéficier d'une situation d'apprentissage optimale qui lui permet de s'appropriier le savoir individuellement. Meirieu recommande ici

d'appliquer la différenciation simultanée en utilisant des feuilles de travail individuelles, des travaux en groupe, le monitorat, des manipulations, des enquêtes, des lectures, etc. La différenciation peut également porter sur les contenus, en fournissant des documents complémentaires aux élèves qui rencontrent des difficultés particulières. Il est possible de laisser les élèves choisir leur propre parcours, tandis que le rôle de l'enseignant consiste à observer les élèves au travail, à identifier ce qui les aide et ce qui les entrave, et à apporter les ajustements nécessaires, en donnant plus de renseignements, en reformulant une consigne mal comprise, en proposant des activités supplémentaires à ceux qui terminent tôt et l'étayage nécessaire à ceux qui tardent (Meirieu, 1992, p. 141).

c. La phase d'évaluation

Cette étape vise à confronter le niveau réel atteint par l'apprenant à l'objectif visé, permettant de mesurer les acquis et d'identifier les lacunes tant dans les apprentissages que dans les démarches d'enseignement. Elle doit encourager l'autonomie de l'apprenant et l'inciter à réfléchir sur son propre apprentissage. Meirieu (1992) s'oppose à la différenciation de l'évaluation. A ce propos, il déclare : « Faut-il différencier l'évaluation ? Non, évidemment, en ce qui concerne l'objectif qu'elle s'assigne ; [...]. C'est ainsi qu'une fois l'évaluation effectuée, les déficits repérés » (pp. 141-142).

d. La phase de remédiation

Cette phase consiste à prendre en charge les lacunes et les difficultés identifiées lors de l'évaluation. Selon Meirieu (1992), ce sont les choix de l'enseignant, et non de l'apprenant, qui s'appliquent ici :

A notre sens, le choix des élèves n'a plus à intervenir ici ; c'est le professeur qui, sur la base des résultats obtenus, met en place des remédiations différenciées : certains auront besoin d'exercices supplémentaires ; d'autres, de reprendre des notions antérieures qui, n'étant pas complètement maîtrisées, ont bloqué l'apprentissage ; [...] ; d'autres, enfin,

devront prendre un autre itinéraire et reconstruire le savoir avec d'autres outils. (pp. 142-143)

Meirieu (1992) résume son modèle dans le schéma suivant :

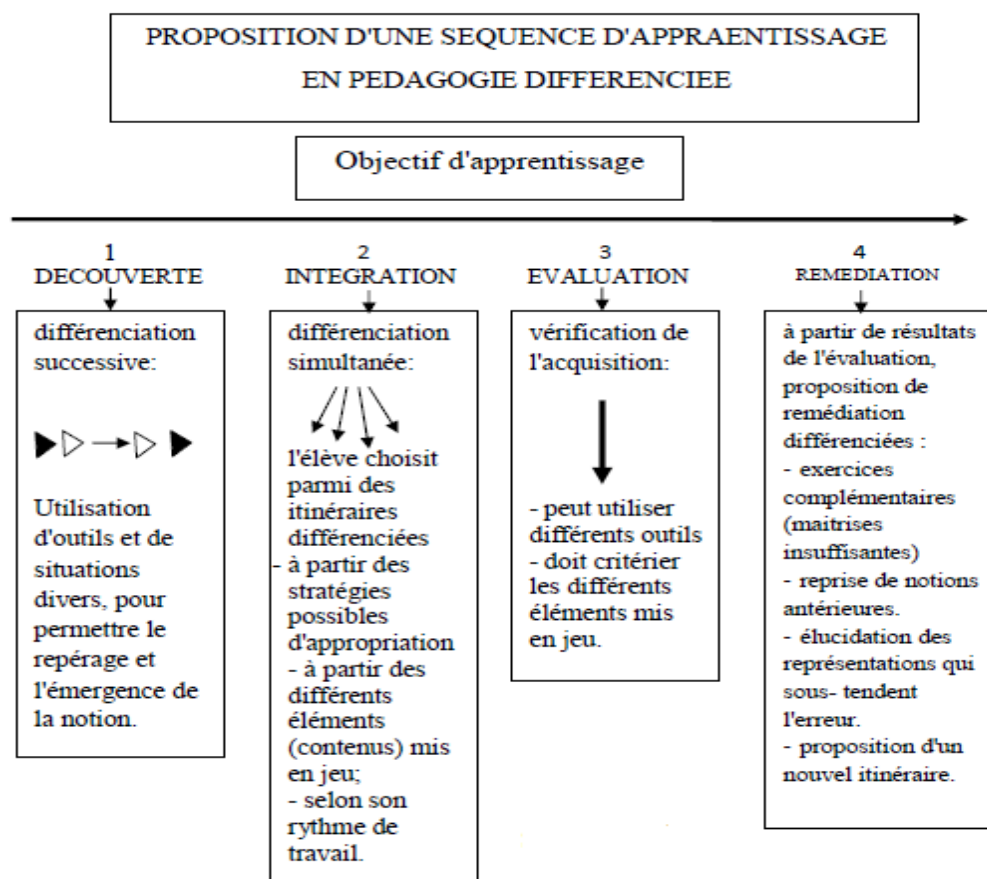


Figure n°6 : La séquence d'apprentissage différencié selon Meirieu (1992)

Enfin, Meirieu recommande l'approche de différenciation appelée « l'inventivité régulée » (cf. Le diagnostic à priori vs l'inventivité régulée, p.68), axée sur la régulation dans l'action, offrant ainsi une grande flexibilité à son modèle.

9.5 Le modèle de Przesmycki

Dans son modèle, Przesmycki (2004) propose une organisation séquentielle rigoureuse appuyée par des dispositifs de différenciation et d'évaluation, le tout reposant sur des préalables nécessaires à sa mise en œuvre.

Tout d'abord, le concept de la séquence d'apprentissage occupe une place centrale dans ce modèle. Selon Przesmycki (2004), l'élaboration de la séquence de différenciation requiert cinq prérequis. Tout d'abord, il est préférable de travailler avec un seul niveau de classes, ce qui permet de concentrer les ressources et les efforts pédagogiques de manière plus efficace. Ensuite, il est nécessaire d'inventorier les objectifs à atteindre en fonction du programme. De plus, la conception du dispositif de différenciation doit tenir compte de la réalité du terrain, en prenant en considération les ressources humaines disponibles, le matériel pédagogique, le temps disponible, ainsi que les compétences de l'enseignant en terme de méthodologie et de ressources.

L'élaboration d'un diagnostic initial complet et précis est également essentielle, car elle permet d'évaluer les compétences des apprenants et de mesurer leurs différences. Cela facilite l'adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins individuels de chaque apprenant, en mobilisant les ressources et les structures adéquates. Enfin, le choix et l'aménagement des structures appropriées doivent être basés sur les ressources humaines et matérielles disponibles au sein de l'école.

Selon Przesmycki (2004), l'organisation d'une séquence d'apprentissage différenciée implique quatre tâches, à savoir la fixation des objectifs de la séquence, sa planification en fonction de la durée de réalisation, l'établissement des critères de réussite, son intégration dans la progression pédagogique générale, et enfin, l'évaluation-bilan (p. 27).

D'après la même auteure, l'organisation du contenu de la séquence de différenciation nécessite une prise de décision concernant plusieurs aspects. Il s'agit notamment de définir les stratégies permettant de personnaliser les trois étapes du processus global de la pédagogie différenciée, de choisir les approches et les techniques à mettre en œuvre, par exemple, le travail autonome, l'auto-évaluation et la co-évaluation formatives, l'utilisation de contrats pédagogiques, les méthodes de travail en groupe, la pédagogie du projet, et bien d'autres. Il est également nécessaire de sélectionner les divers supports pédagogiques à exploiter, tels que les textes, les documents iconographiques, les ressources audiovisuelles, les TICE, les journaux, le théâtre, les sorties, etc. Enfin, il convient de prévoir une évaluation sommative incluant des activités telles que la rédaction, la création d'affiches, la réalisation de dossiers, ou la mise en scène de projets, entre autres. Toutes ces décisions sont essentielles pour

garantir une séquence de différenciation pédagogique efficace, adaptée aux besoins et aux préférences des apprenants.

Tout comme Meirieu, Przesmycki (2004) définit trois dispositifs de différenciation pédagogique, à savoir la différenciation des processus, des structures et des contenus, tout en recommandant de privilégier la différenciation des processus lorsque le temps accordé à la réalisation de la séquence est considérable. Dans le cas contraire, elle conseille de recourir à la différenciation des contenus.

En ce qui concerne l'évaluation, Przesmycki (2004) met en œuvre un dispositif d'évaluation comportant un test diagnostique initial, une évaluation formative et une évaluation sommative.

À notre avis, le modèle de Przesmycki présente de nombreuses similitudes avec celui de Meirieu : les deux mettent en œuvre les mêmes dispositifs de différenciation et d'évaluation. Les deux accordent une grande importance aux différentes fonctions de l'évaluation et soulignent l'étroite relation entre celle-ci et l'enseignement. Enfin, les deux modèles offrent au praticien un cadre souple qui permet à l'enseignant d'adapter ses pratiques en fonction du contexte et de la situation. L'apport du modèle de Przesmycki par rapport à celui de Meirieu consisterait, à notre avis, à expliciter des questions techniques telles que les préalables nécessaires à la mise en place de la différenciation et l'explication du processus d'organisation séquentielle.

En conclusion, nous pouvons dire que tous les modèles que nous venons de présenter renferment des points forts. La question n'est donc de savoir quel modèle est le meilleur pour notre expérimentation, mais plutôt comment les conjuguer et les concilier afin d'en tirer profit dans l'enseignement de la production écrite dans le contexte précis de notre classe.

Ainsi, du modèle VARK, nous retenons particulièrement l'hypothèse que la variation des médiations (orales, visuelles, kinésiques) permettrait d'améliorer l'expérience d'apprentissage. Du modèle du RAI, son organisation permet de faire de la différenciation pédagogique une approche plus ciblée. Du curriculum en couches, nous retenons la progressivité, la démarche active, le développement de l'autonomie et de la pensée complexe. Enfin, du modèle de Meirieu et de Przesmycki, nous retenons l'organisation séquentielle,

l'intérêt accordé au travail collaboratif entre les apprenants, les fonctions de l'évaluation, la forte articulation entre l'enseignement et l'évaluation, ainsi que la flexibilité dans l'action.

10. L'évaluation dans la pédagogie différenciée

De manière générale, l'évaluation tient une place centrale dans toutes les pédagogies. Selon Perrenoud (1998), aucune méthode pédagogique ne peut ignorer les questions, les réponses, les essais et les erreurs des apprenants (p. 101). Toutefois, il semble que le lien entre l'évaluation et la différenciation pédagogique est particulièrement étroit. Selon Meirieu (1995), l'évaluation est un préalable essentiel à la différenciation, c'est elle qui permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir de manière opportune dans une progression (p. 128). Il ajoute que les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives constituent des leviers essentiels pour mettre en place une pédagogie différenciée ; sans elles, nous avons peu de chances de relever le défi de l'hétérogénéité, mais avec elles, tout devient possible. (p. 187). Ainsi, on peut distinguer trois fonctions principales de l'évaluation :

a. L'évaluation diagnostique

Préparer un enseignement différencié implique, en premier lieu, de réaliser un diagnostic visant à identifier les ressources et les besoins de chaque élève dans deux domaines précis : ses capacités (méthodes de travail, maîtrise d'outils, aptitude à résoudre certaines situations) et ses compétences acquises dans la matière qu'il enseigne (Meirieu, 1985, p. 128). Cette évaluation, comme le souligne Karen Hume (2009), permet de mesurer les niveaux de connaissances, d'habiletés et d'attitudes des élèves (p. 236). Elle fournit ainsi à l'enseignant des repères pédagogiques essentiels pour différencier.

b. L'évaluation formative

En ce qui concerne l'évaluation formative, celle-ci intervient en cours d'apprentissage et ne se traduit pas par une note ou un score (Landsheere cité dans Meyer, 2007, p. 27). Elle permet à l'enseignant d'observer la progression de l'apprenant, d'identifier ce qui fonctionne et de repérer ses difficultés, en vue de réguler plus précisément son enseignement (Meirieu, 1985, p. 132), notamment face à des circonstances imprévues qui ne sont pas anticipées par l'enseignant. Cette fonction régulatrice est essentielle pour éviter que la différenciation ne se fige dans une sectorisation contestable (Meirieu, 1985, p. 132). Meirieu (1985) désigne par-

là l'approche de différenciation dite « le diagnostic à priori », à laquelle il s'oppose ouvertement. (cf. *Le diagnostic à priori vs l'inventivité régulée*, p.68). Hume (2009) souligne également que l'évaluation des connaissances des élèves ne doit pas nécessairement revêtir un caractère formel. L'observation et l'écoute des élèves peuvent fournir des indications sur ce qu'ils savent déjà ou ignorent (p. 151), il serait donc plus approprié, selon Hume (2009) de parler d'observation formative que d'évaluation.

En définitive, l'observation formative est indispensable pour la différenciation pédagogique. En contrepartie, l'évaluation formative atteint son plein potentiel dans le cadre d'une approche pédagogique différenciée, c'est-à-dire lorsqu'elle conduit à des décisions de régulation, de remédiation ou de soutien.

c. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative intervient à la fin d'un cycle d'apprentissage (Landsheere cité dans Meyer, 2007, p. 27), elle est notée (Gérard, 2009, p. 47) et elle sert à évaluer le progrès des élèves, à les classer ou à certifier leur réussite ou leur échec (Bloom cité dans Meyer, 2007, p. 26). Meirieu (1989) considère qu'elle peut également être un outil précieux de différenciation, car elle peut ouvrir la voie à de nouvelles stratégies (p. 134).

A notre avis, l'évaluation est essentielle non seulement pour la différenciation de l'enseignement, mais aussi pour la différenciation de l'apprentissage, pour reprendre la terminologie de Puren (2003) (cf. *Différenciation de l'enseignement vs différenciation de l'apprentissage*, p.70). En effet, en informant l'apprenant de sa propre progression, l'évaluation lui permet de réguler ses processus d'apprentissage. L'évaluation est donc indispensable à la différenciation. De nombreuses évaluations doivent être mises en œuvre en classe. Il est nécessaire de motiver les apprenants à y participer et de dissiper toute image négative en expliquant le sens de ces évaluations et en soulignant l'importance de leurs erreurs pour leur progression.

11. Types de regroupement

La différenciation est souvent associée à la manière dont les élèves sont regroupés. Il existe trois méthodes pour constituer des sous-groupes, à savoir le regroupement aléatoire,

par affinité, et imposé par l'enseignant (Barlow, 1993, p. 34). Dans la première méthode, les apprenants sont répartis au hasard, par exemple, par tirage au sort. Dans la deuxième méthode, les apprenants se regroupent librement, selon leurs préférences. À notre avis, ces deux méthodes ne sont pas pertinentes pour la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, car elles ne permettent pas à l'enseignant de contrôler l'hétérogénéité de la classe, donc nous ne les approfondissons pas davantage. Dans la troisième méthode, l'enseignant décide de la constitution des sous-groupes en se basant sur des observations et des évaluations préalables. Le regroupement peut se faire en fonction de différents critères, tels que le niveau des apprenants et leurs besoins. De plus, l'enseignant peut ajuster la composition des groupes pour encourager l'entraide entre les apprenants.

Cela donne lieu à trois types de regroupement : les groupes de niveau, les groupes de besoins et les groupes de monitorat. Chacun de ces types présente des avantages et inconvénients qu'il est important d'exposer, de comparer et de discuter afin de décider ultérieurement de la meilleure approche pour notre expérimentation et de concevoir des stratégies pour surmonter les inconvénients potentiels.

11.1 Les groupes de niveau

Il s'agit de répartir les élèves en fonction de leur niveau, sur la base d'un pré-test, ce qui implique souvent de diviser le groupe-classe en trois niveaux : *très bon*, *bon* et *insuffisant*. L'objectif est d'adapter l'enseignement à chaque groupe en fonction de ses capacités. Cependant, cette approche comporte des inconvénients, notamment pour les élèves en difficulté. Elle peut entraîner, à la longue, une stigmatisation de cette catégorie, ce qui peut nuire à leur estime de soi et à leur motivation pour l'apprentissage (Meirieu, 1993). En plus, elle peut creuser l'écart entre les élèves *bons* et moins *bons* (Meirieu, 1993). En outre, elle peut priver les apprenants en difficulté de la diversité de points de vue, d'expériences et de perspectives qu'offrent les groupes de besoins ou de monitorat, comme nous le verrons plus loin. De plus, elle présente le risque de mettre l'ensemble du groupe en difficulté sans qu'aucun membre ne puisse trouver de solutions. Enfin, cette méthode repose sur une estimation générale du niveau des apprenants et ne permet pas de prendre en compte précisément les besoins de chacun, ce qui peut compromettre l'intervention pédagogique.

À notre avis, malgré les risques et inconvénients, les groupes de niveau demeurent pertinents pour leur simplicité, en particulier pour les jeunes enseignants qui manquent d'expérience pour mettre en place d'autres types de regroupement, ou lorsqu'on estime que les besoins de la classe ne varient pas considérablement d'un apprenant à un autre, se limitant davantage au rythme d'apprentissage.

11.2 Les groupes de besoins

Les groupes de besoins regroupent les élèves ayant des besoins similaires à un moment donné de leur parcours. Contrairement aux groupes de niveau, ces groupes sont flexibles et ponctuels (Meirieu, 1985), pouvant évoluer tout au long du processus d'apprentissage. Cette approche favorise la coopération, tout en étant moins stigmatisante que les groupes de niveau, car elle est de courte durée (Meirieu, 1993). De plus, elle maximise l'utilisation du temps et des compétences de chaque apprenant en se concentrant sur leurs besoins spécifiques.

Cependant, à notre avis, les groupes de besoins présentent également certains inconvénients. Il peut être difficile de gérer les besoins variés des apprenants, en particulier si la classe est composée d'apprenants aux besoins très différents. De plus, ces groupes peuvent parfois stigmatiser les apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux ou des difficultés d'apprentissage, ce qui peut affecter leur bien-être émotionnel et leur participation à l'apprentissage.

11.3 Les groupes de monitorat

Le monitorat consiste en l'entraide entre élèves du même âge et du même niveau, ou d'âges et de niveaux différents (De Perreti cité dans Bédouret, 2003). Ces groupes sont constitués d'apprenants de niveaux variés, où les apprenants *avancés* (les moniteurs) aident leurs pairs moins *avancés*. Cette approche favorise particulièrement l'entraide. Sur le plan de la différenciation, elle permet de personnaliser les apprentissages, car les moniteurs peuvent travailler individuellement avec chaque apprenant pour cibler les domaines nécessitant une attention particulière, offrant ainsi une expérience d'apprentissage plus ciblée.

Cependant, cette approche comporte également des risques, des limites et des inconvénients. Elle dépend de la disponibilité d'apprenants qualifiés pour encadrer ces groupes, et parfois une préparation préalable de ces moniteurs est nécessaire pour qu'ils puissent aider efficacement les élèves. De plus, les groupes hétérogènes peuvent entraîner une répartition inégale des tâches entre les moniteurs et les élèves en difficulté. Il existe également un risque de stigmatisation des apprenants tutorés. De plus, il peut être plus difficile pour l'enseignant de répondre aux besoins éducatifs spécifiques de chaque élève dans un groupe hétérogène. Enfin, le monitorat peut reproduire une « logique d'enseignement » où l'un des apprenants en formation explique à la place de l'enseignant, sans qu'il y ait de relations horizontales (Meirieu, 1997).

En fin de compte, tous les types de regroupement présentent des avantages et des inconvénients, et il est difficile d'anticiper les effets d'un type de regroupement donné, car ils dépendent des spécificités de chaque contexte. Le choix de la méthode de regroupement dépend des objectifs éducatifs, de l'hétérogénéité de la classe, des ressources disponibles et des caractéristiques des élèves. Il convient de noter que le risque de stigmatisation est un élément central à prendre en compte pour toutes les formes de regroupement. Bien que les groupes de besoins soient souvent considérés, aujourd'hui, comme une évidence, cela demeure un sujet à caution. Selon Legrand (1981) : « En ce qui concerne les performances, aucune conclusion certaine ne peut être affirmée. Certaines études montrent l'effet bénéfique des groupements homogènes, d'autres celui des groupements hétérogènes ». Barlow (1993) indique que « le travail des élèves en petits groupes est tout à la fois un moyen et une méthode pédagogique, et sa pertinence dépend de l'objectif visé » (p. 30). Dans notre cas, notre objectif est de gérer l'hétérogénéité de la classe afin d'adapter l'enseignement aux besoins et aux niveaux des apprenants.

12. Apports, limites et risques de la différenciation pédagogique

Meirieu (cité dans Przesmycki, 2004) énumère plusieurs bénéfices de la différenciation pédagogique pour les apprenants, tels que la prise de conscience de leurs capacités, le développement de compétences, la stimulation de leur désir d'apprendre, la capacité à surmonter les échecs en répétant des situations analogues dans lesquelles ils

réussissent, la construction de leur identité, et la socialisation en apprenant à confronter des points de vue différents (p. 14).

De plus, la différenciation pédagogique favorise l'autonomie des apprenants en les amenant à prendre conscience de leurs propres aptitudes. A ce titre, Przesmycki (2004) souligne que « les élèves ont besoin à la fois d'un cadre sécurisant et de champs de liberté où ils ont le droit de choisir, de décider, d'innover, de prendre des responsabilités » (p. 15).

Perrenoud (1996) explique que la différenciation pédagogique peut servir de soutien aux apprenants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage temporaires ou durables, en aidant à surmonter les obstacles auxquels ils sont confrontés, notamment dans des domaines tels que l'expression orale, la lecture, l'expression écrite et l'orthographe. Elle est aussi bénéfique pour les apprenants qui progressent rapidement, car elle leur permet d'approfondir davantage leurs connaissances et de les préserver de l'ennui.

Selon Przesmycki (2004), la différenciation pédagogique constitue un moyen efficace de lutter contre l'échec scolaire, en étant une stratégie de réussite véritablement efficace, combinant la transmission des connaissances au développement individuel de chaque élève (pp.13-15). Tardif et Van Nest (2001) soulignent que son objectif est non seulement de prévenir l'échec scolaire, mais surtout d'amener chaque élève à exploiter pleinement son potentiel. (p.10).

Enfin, les enseignants bénéficient, eux aussi, de la différenciation pédagogique, car une mise en œuvre réussie de cette méthode peut accroître leur motivation et leur engagement, tout en leur permettant une meilleure gestion de la classe. Cela peut se traduire par un sentiment d'efficacité, de satisfaction personnelle et de dynamisme chez les enseignants.

Or, la pratique de la pédagogie différenciée présente aussi des limites et des dérives qu'il est nécessaire d'aborder ici, afin d'affiner notre intervention didactico-pédagogique dans la partie pratique, tout en évitant une certaine illusion idéaliste et maniaque qui peut décourager ou accabler les enseignants.

Tout d'abord, bien que la différenciation pédagogique soit possible de temps en temps, la différenciation constante ou l'utilisation de dispositifs très ambitieux sont coûteuses

en terme d'énergie, de ressources, et de temps de préparation et de mise en œuvre. Cette situation peut être particulièrement décourageante lorsque la classe est nombreuse, que l'enseignant est en charge de plusieurs classes de niveaux différents, et que les ressources pédagogiques sont limitées, ce qui est souvent le cas en Algérie.

En plus, la différenciation exige une coordination rigoureuse entre les différents acteurs de l'établissement (enseignants, psychologues, et administration) ainsi qu'un haut degré de motivation et d'investissement de leur part, ce qui n'est pas toujours possible à réaliser.

De plus, même si l'enseignant fait preuve de flexibilité dans la gestion du temps de sa séance, le cadre strict du temps scolaire contraint tous les élèves, quels que soient leur endurance ou leur envie de suivre le même emploi du temps rigide. En outre, cette pédagogie est souvent critiquée pour être chronophage et difficile à concilier avec les programmes scolaires déjà lourds et exigeants en terme de temps.

À cela s'ajoutent des restrictions liées à l'organisation en sous-groupes. Dans ce type de configuration, l'enseignant doit maintenir un lien solide avec tous les petits groupes, ce qui l'oblige à fragmenter et raccourcir ses interventions, car le temps disponible est limité. Il arrive donc souvent qu'il ne puisse pas achever ses interventions en raison de ses obligations dans d'autres sous-groupes. Enfin, il incombe à l'enseignant de maintenir l'ordre, faute de quoi les perturbations sonores et certains comportements risquent de fragiliser et déstabiliser les processus d'apprentissage.

En ce qui concerne les effets pervers de la pédagogie différenciée, il est à noter que les enseignants qui différencient courent le risque d'ignorer certains apprenants au profit d'autres (Zakhartchouk, 2001). De plus, cette approche peut susciter la résistance des parents en raison de leur méconnaissance ou de leur incompréhension du principe de différenciation. Il peut également surgir des problèmes de complexe d'infériorité ou de supériorité au sein du groupe en raison de la configuration par niveaux (Zakhartchouk, 2001). En outre, en diversifiant les parcours d'apprentissage, on risque de reléguer les connaissances au second plan, car l'attention est davantage portée sur des considérations purement pédagogiques telles que le rythme, le niveau et les préférences des apprenants. De plus, cela peut contraindre l'enseignant à « surfaciliter » certains savoirs et faire abstraction d'autres. Enfin, selon

Zakhartchouk (2001), la pédagogie différenciée peut exalter « l'enfant-roi » et l'empêcher de devenir adulte, de se confronter aux difficultés de la vie dans le sens où nous sommes tout à son attention.

Quoique fondées, ces reproches ne suffisent pas, à notre avis, à invalider la pédagogie différenciée. Au contraire, elles devraient servir de base pour une réflexion continue. Tout d'abord, il est essentiel de reconnaître que ces limites sont inhérentes à toute pédagogie, approche, ou méthodologie, et elles ne remettent en rien en cause le principe de différenciation, qui reste pertinent selon de nombreuses expérimentations. De plus, bon nombre de ces limitations, telles que le manque de ressources, le nombre d'effectifs, la rigidité du temps scolaire, la complexité de la tâche, etc., sont principalement liées au contexte. Il est important de souligner que ce dernier n'est pas immuable et peut être amélioré grâce à la contribution de tous les acteurs impliqués, y compris les décideurs, les chercheurs, et les enseignants.

En ce qui concerne spécifiquement le coût en terme de temps et d'efforts requis par cette pédagogie, il est pertinent de noter que les investissements en préparation peuvent se traduire par des gains de temps et d'efforts tout au long de l'exécution. Pour la question de l'équité, nous rappelons que si les objectifs spécifiques peuvent être objet de différenciation, les objectifs généraux, eux, demeurent communs à tous les apprenants. (cf. Que différencier ? p.59)

Enfin, il semble que ces reproches que l'on vient d'exposer émanent, dans leur majorité, d'une vision maximaliste de cette pédagogie, c'est-à-dire de désirer tout ou rien, de se refuser à faire de petit pas. D'après Zakhartchouk (2001), cette tendance maximaliste est le plus grand allié du conservatisme, c'est-à-dire qu'elle s'oppose au progrès.

Conclusion

Dans ce deuxième chapitre, nous avons tenté d'explorer le domaine de la différenciation pédagogique, sans prétendre à l'exhaustivité. A travers ce chapitre, nous retenons que la différenciation pédagogique est une approche visant à diversifier l'enseignement pour permettre à des apprenants hétérogènes de progresser tous vers des

objectifs communs ou partiellement communs. Elle s'oppose ainsi à l'enseignement standard uniforme. Cette pédagogie s'inscrit dans le courant des pédagogies actives, qui mettent l'accent sur l'acte d'apprentissage et la focalisation sur l'apprenant. Bien que l'enseignement standard prenne en compte les différences individuelles des apprenants dans une certaine mesure, l'intérêt de la pédagogie différenciée réside dans la maîtrise et le contrôle du processus de différenciation.

Nous avons également souligné que la différenciation pédagogique se distingue de la pédagogie du rattrapage, de l'enseignement spécialisé et de l'éclectisme pédagogique. Contrairement à certaines idées reçues, la différenciation pédagogique n'implique pas nécessairement une individualisation permanente. Dans certains cas, l'enseignant peut établir des contrats individualisés avec les apprenants, mais cela ne signifie pas l'abandon de la collectivité ni de la cohérence d'ensemble.

Ce chapitre met également en évidence l'importance de l'évaluation diagnostique, formative et sommative en tant qu'outils essentiels pour la mise en place de la pédagogie différenciée. La différenciation peut porter sur les processus, les contenus, les structures d'apprentissage, les productions et l'évaluation. Elle peut être successive ou simultanée, minimale ou maximale, en classe ou hors classe. L'enseignant peut choisir de maintenir l'unité du groupe-classe ou de le diviser en sous-groupes en fonction des niveaux, des besoins et de monitorat. L'enseignant doit faire une sélection parmi ces options pour s'adapter à l'hétérogénéité de ses élèves, ce qui souligne l'importance de bien connaître son public et son environnement avant de se lancer dans la différenciation, et de pratiquer l'observation et l'évaluation formative tout au long de l'enseignement.

De plus, il est important de noter que la différenciation pédagogique comporte de nombreuses exigences, mais cela ne devrait pas décourager l'enseignant souhaitant la mettre en œuvre. Il est essentiel de se lancer avec les moyens disponibles, même dans des conditions défavorables, car perfectionnisme peut être un obstacle au progrès, comme le suggère Halté (1987).

En ce qui concerne les avantages de la pédagogie différenciée, nous avons vu qu'elle est potentiellement capable d'aider tous les apprenants à améliorer leurs compétences, en

particulier en lecture, expression orale, orthographe et expression écrite, contribuant ainsi à réduire l'échec scolaire. De plus, elle offre à l'enseignant un sentiment d'efficacité.

Quant aux limites et aux risques de cette approche pédagogique, nous avons souligné qu'ils sont inhérents à toute pédagogie, approche ou méthodologie. Bien que les critiques à son égard soient fondées, elles ne suffisent pas à invalider la différenciation. Au contraire, ces reproches peuvent servir de base pour enrichir notre réflexion.

Enfin, nous retenons de ce chapitre la pertinence de la pédagogie différenciée pour surmonter l'échec scolaire et améliorer la réussite des apprenants en production écrite. Cependant, il est nécessaire de former les enseignants à prendre en charge l'hétérogénéité et à adapter leurs stratégies aux besoins et aux niveaux de tous les élèves. Il est également important de revoir les conditions actuelles d'enseignement-apprentissage, en particulier en ce qui concerne le nombre d'élèves par classe, le nombre de classes et de niveaux attribués à un enseignant, ainsi que les ressources pédagogiques fournies. Il serait souhaitable de simplifier la mise en place de la différenciation pédagogique en fournissant des manuels scolaires prenant en compte les niveaux et besoins divers des apprenants ou en mettant en place des « banques » de supports pédagogiques adaptés à divers niveaux et besoins. Enfin, il faudrait adopter une approche plus souple en ce qui concerne l'exécution des programmes, en mettant l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, ce qui signifie que l'enseignant ne peut pas toujours prédire avec précision la durée d'exécution des tâches, mais doit s'adapter au rythme de chaque apprenant.

**Chapitre 3 : La compétence de production
écrite**

Introduction

Ce troisième chapitre a pour objectif de guider notre intervention didactico-pédagogique durant l'expérimentation, en apportant un éclairage sur le champ de la production écrite. Ainsi, nous essayons de définir cette activité, de présenter les connaissances requises pour sa réussite, les difficultés qu'elle renferme, les modalités de son évaluation, sa relation avec la compréhension de l'écrit et les modèles théoriques qui la décrivent. Ces modèles nous permettent notamment de réfléchir à quoi, quand et comment différencier. Des concepts fondamentaux dans ce domaine étendu sont également abordés, notamment le texte, la cohérence textuelle et l'évaluation de l'écrit. Un bref exposé sur l'enseignement de la production écrite conformément aux programmes de français du cycle secondaire en Algérie est aussi proposé. Or, nous jugeons nécessaire de commencer tout d'abord par clarifier la notion de compétence, car elle constitue la pierre angulaire des systèmes éducatifs actuels, y compris dans le contexte algérien où se déroule notre étude.

1. La compétence

D'une manière générale, la compétence se réfère à la capacité ou à l'aptitude à accomplir une tâche donnée. En tant que concept scientifique, ce terme est polysémique du fait de son évolution historique et de sa migration à travers divers domaines. Sans entrer dans les détails historiques de cette notion, il est à souligner que la compétence a suscité de multiples tentatives de définition de la part de didacticiens et de pédagogues. Parfois décrite comme un processus, parfois comme un résultat caractérisé par un niveau élevé de performance, les auteurs semblent diverger quant à une définition précise de ce concept fondamental.

Pour Meirieu (1989), la compétence est « la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé ». Pour Romainville et al. (1998), une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent de s'adapter à une catégorie de situations, de résoudre des familles de problèmes. Perrenoud (1999) souligne cet aspect adaptatif de la compétence en disant qu'elle permet de faire face à une situation complexe « sans puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ». Tardif (2006) la définit comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). Richer (2012) met en avant l'idée de mobilisation en disant que la compétence est une « association de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui se réalisent non sur le mode de l'addition, mais [...] sur le mode de la mobilisation, de la combinaison, de l'interaction » (pp.76-92). Zarifian (1999) met l'accent sur le caractère dynamique de la compétence en tant qu'une combinaison s'exerçant dans un contexte précis (p.67). Dans le même courant d'idées, Romainville (2009) définit la compétence comme « un savoir vivant » par opposition au « savoir mort », c'est-à-dire la pure connaissance. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (2001) associe la compétence à l'action en la définissant comme « des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p.15).

De ces définitions, il ressort que la compétence demeure une notion encore non stabilisée. Cependant, nous pouvons convenir de quelques-unes de ses caractéristiques. Tout d'abord, l'intégration représente une facette fondamentale de la compétence. Elle implique la fusion des connaissances, des habiletés et des attitudes pour former une entité distincte,

allant au-delà de la simple somme de ses éléments constitutifs. Cette intégration se distingue nettement de l'approche morcelée des savoirs et savoir-faire observable dans la pédagogie par objectifs. Ensuite, contrairement aux objectifs d'apprentissage, la compétence se caractérise par sa complexité. Elle représente une combinaison dynamique de savoirs, de savoir-faire et de comportements, formant un ensemble plus vaste et articulé. Par ailleurs, l'authenticité est une composante cruciale de la compétence. Elle se réfère à la capacité de résoudre des problèmes réels, tirés de la vie quotidienne, offrant ainsi une opposition claire au caractère « décroché » des objectifs pédagogiques. Enfin, le transfert représente une autre caractéristique majeure de la compétence. Contrairement aux objectifs pédagogiques centrés sur des situations spécifiques, la compétence implique la capacité à aborder et à résoudre une gamme variée de situations similaires (des familles de situations), mettant ainsi l'accent sur l'application et la généralisation des acquis dans divers contextes.

Nous pouvons donc définir la compétence de manière synthétique comme la capacité à mobiliser de manière articulée des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être afin d'agir de manière adaptée, non préprogrammée, efficace et pertinente en fonction d'une situation-problème. Cela nous conduit à affirmer, à la suite de Bruner (cité dans Bange et al., 2005, p. 37), que parler de compétence c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative, du « savoir comment » plutôt que simplement du « savoir que », et que la notion de compétence se veut fédératrice en proposant au monde pédagogique un concept unissant la cognition et l'action (Crahay, 2006).

2. La production écrite

L'écrit désigne « une manifestation du langage caractérisée par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (Dubois, 2000, p.164). Cette définition paraît limitée comparée à celle avancée par Moirand (1990a) pour qui l'écrit est « une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit » (p.21). Selon cette seconde définition, l'écrit représente bien plus qu'une simple trace graphique, il équivaut à un système de communication à part entière, doté de ses propres règles de fonctionnement. Cette complexité de la production écrite est l'une de ses caractéristiques majeures, largement décrite dans la littérature spécialisée. Nous prenons à notre compte ce passage : « écrire c'est faire face à une tâche

complexe. C'est un parcours de résolution de problèmes, d'étapes qui se concentrent sur le processus, le produit et le lecteur » (Bereiter cité dans Gregg & Steinberg, 1980, p. 73-93).

Ainsi, la production écrite ne se réduit pas à une simple transcription orthographique ou à une construction syntaxique correcte. Il s'agit plutôt d'une tâche complexe incluant également une construction idéelle en réponse à la complexité d'une situation de communication donnée. Cela englobe notamment la relation avec le destinataire, l'historicité discursive et la visée communicative, qui déterminent les choix rédactionnels d'ordre pragmatique, tels que le niveau de langue, le ton, entre autres. Comme le soulignent Cuq et Gruca (2008, p.184) :

Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes.

Enseigner la production écrite nécessite donc de prendre en compte cette complexité afin de préparer efficacement les apprenants à faire face aux diverses situations de communication qu'ils rencontrent dans leur vie réelle. Cela nous amène à aborder le point suivant, à savoir les connaissances requises pour réussir une tâche de production écrite.

3. Les connaissances requises en production écrite

Produire un écrit requiert des connaissances déclaratives et procédurales relevant du domaine linguistique, textuel et culturel. Les connaissances linguistiques englobent la connaissance du système normatif de la langue écrite. Cela inclut une assez bonne connaissance du lexique, de la grammaire et de l'orthographe afin de rendre le texte aisément compréhensible pour le lecteur. Parallèlement, les connaissances textuelles revêtent une importance cruciale. Elles concernent l'organisation même du texte, comprenant la typologie textuelle, les règles de cohérence, de cohésion et la progression thématique. Comprendre ces aspects permet au rédacteur de structurer ses idées de manière logique et cohérente, facilitant ainsi la transmission fluide et efficace du message au lecteur.

En outre, les connaissances culturelles représentent un autre pilier fondamental. La culture, en tant que système de schèmes interprétatifs propres à une collectivité, influence profondément la pensée, les émotions, les actions et la communication. Cette composante culturelle est indissociable de la langue, influençant l'usage linguistique et définissant les conventions sociolinguistiques telles que les règles de prise de parole, les énoncés ritualisés, la forme et le contenu du message, ainsi que le choix de la langue, de la variété, du registre ou du type discursif (Benveniste, 1976, Zarate, 1995 ; Abdallah-Preitcelle & Porcher, 2001). Une compréhension approfondie de la culture permet au rédacteur de choisir un vocabulaire pertinent et adapté au contexte, de respecter les normes culturelles dans la communication écrite, et de favoriser une communication efficace, surtout dans les échanges exolingues, c'est-à-dire entre locuteurs natifs et non natifs, où le partage de références communes est essentiel pour une communication fluide.

4. Difficulté de l'apprentissage de la production écrite

La production écrite implique des procédures de résolution de problèmes, parfois difficiles à distinguer et à structurer (Cuq & Gruca, 2008, pp.184-185). Cette complexité réside à différents niveaux : linguistique, cognitif et socioculturel (Mangenot, 2000).

La difficulté linguistique concerne la maîtrise du code linguistique, comprenant la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison. L'absence d'une dimension paraverbale et situationnelle dans l'écrit rend l'utilisation de ces savoirs plus exigeante (Dabène, 1987, p.43).

Sur le plan cognitif, la rédaction implique un processus en trois étapes : la conceptualisation des idées, leur formulation linguistique (la mise en mots) et leur transcription graphique (l'écriture) (Largy, 2006). Le scripteur commence par explorer des idées relatives à la tâche d'écriture, les structurant en continu en fonction de plusieurs paramètres, à savoir l'intention, le savoir, la perception des consignes ou attentes du destinataire (Mazeau, 2005, p.254). C'est la conceptualisation. Ensuite, il exprime ces idées tout en gérant les nombreuses opérations déjà en cours, répondant à des critères microstructurels et macrostructurels (Mazeau, 2005, p.254). Dans le premier niveau, il organise les mots et les structure en phrases. Dans le second, il détermine le niveau de langue, le genre, le type discursif, le ton, les articulateurs et autres éléments pour assurer la cohérence textuelle (cf. La cohérence textuelle, p.114). Ces processus quasi simultanés engendrent une

Chapitre 3 : La compétence de production écrite

« surcharge cognitive », entravant la capacité d'invention, surtout chez les enfants, face à la charge de travail que représente l'encodage graphique du texte (Chartier et al., 1998, p.194).

Enfin, les difficultés socioculturelles renvoient à la connaissance et à l'appropriation des normes d'interactions (Moirand, 1982).

Ainsi, la production écrite exige du scripteur, novice ou expert, d'importantes ressources cognitives. Pour les apprenants, notamment en langue étrangère, mettre en œuvre des stratégies textuelles, même automatisées dans la langue maternelle, n'est pas évident (Mangenot, 2000). Concernant l'écriture en langue étrangère, Cornaire et Raymond (1999) notent que les apprenants rencontrent plus de difficultés pour exprimer leurs pensées, passent plus de temps à écrire et à réviser leurs textes qu'en langue maternelle. Leur répertoire de stratégies d'écriture est également plus restreint, se traduisant souvent par des productions courtes comparables à celles des scripteurs inexpérimentés dans leur langue maternelle. Ces difficultés s'accompagnent d'une compétence linguistique limitée, variable selon chaque apprenant.

Cette complexité fait de la production écrite un lieu de conflits et de tensions, souvent générant de l'anxiété chez les usagers, indépendamment de leur capacité à les surmonter (Dabène, 1987, p.64). Cette activité est souvent perçue comme difficile voire insurmontable par les enseignants et les apprenants, ce qui entrave davantage son enseignement et son apprentissage.

5. Le rapport lecture-compréhension et production écrite

La lecture-compréhension peut être synthétiquement définie comme la compétence permettant de construire une signification à partir d'un texte (Cappello & Moss, 2010). Elle implique une interaction entre les connaissances antérieures, les expériences personnelles, les informations du texte et le contexte de lecture.

La lecture-compréhension et la production écrite sont étroitement liées et se complètent mutuellement : « Compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. » (Cuq & Gurca, 2008, p. 188)

Chapitre 3 : La compétence de production écrite

Ainsi, la compréhension de l'écrit est une étape fondamentale pour développer la compétence de production écrite chez l'apprenant. Elle lui permet d'appréhender les caractéristiques discursives et pragmatiques du genre textuel qu'il est amené à produire. La compréhension permet d'activer chez l'apprenant des idées qu'il peut investir par la suite dans son écriture, elle lui fournit les outils linguistiques essentiels à la rédaction, et contribue à l'acquisition et au développement des ressources cognitives et des stratégies nécessaires à la production d'un texte cohérent et compréhensible.

En somme, si l'apprenant ne comprend pas un texte, il aura du mal à le reproduire. Moirand (1990b) souligne à juste titre que l'on ne peut pas écrire dans une langue dont on n'a jamais lu les écrits. Ainsi, aborder l'écrit par la lecture de textes, de préférence authentiques, apparaît logique pour appréhender l'écriture. Cependant, il est également vrai que si lire peut aider à écrire, écrire peut également aider à lire (Gruca, 1995, p.184). Gruca détaille son propos en disant que

l'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et le texte à produire, permet d'abord de développer les qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques et métanarratives. (Gruca, 1995, p.183)

Afin de créer une articulation efficace entre la lecture et l'écriture, Moirand (1979) préconise la diversification des types et des genres de textes, ainsi que des objectifs pédagogiques. Cette approche vise à offrir une exposition étendue à la langue étrangère et à favoriser une meilleure assimilation des modèles discursifs de la langue en apprentissage. Elle suggère également l'utilisation de textes authentiques et d'activités communicatives adaptées aux projets de lecture et d'écriture (pp.160-161).

Pour garantir l'efficacité de l'enseignement de la lecture, notamment pour les apprenants en difficulté, il est essentiel que l'approche pédagogique de l'enseignant s'appuie sur les connaissances préalables, les expériences vécues et les compétences langagières des apprenants. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 1, ces éléments ne sont pas

homogènes. Ainsi, pour répondre à cette diversité, le professeur doit différencier son enseignement en terme de méthodes, contenus, supports, etc.

Le choix des supports représente un enjeu décisif dans la réussite de l'enseignement-apprentissage. Des supports pédagogiques variés et adaptés favorisent l'engagement de tous les apprenants, quel que soit leur niveau ou leur profil d'apprentissage :

Pour une meilleure exploitation d'un texte, il faut que l'enseignant évite de choisir des supports qui ne seront pas assimilés facilement par ses apprenants, aussi d'éviter des textes qui ne leur seront pas bénéfique et qui ne leurs apportera aucune compétence nouvelle. et pour un résultat proche des objectifs visés, il faut varier les supports selon les besoins.

(Goigoux, 2004)

À notre sens, cette recommandation rejoint les principes de la différenciation pédagogique, car le choix du support doit être adapté aux différents niveaux des apprenants. Il doit être à la fois accessible pour les élèves en difficulté et enrichissant pour les autres. Il est essentiel de varier les supports afin de répondre aux besoins diversifiés de tous les apprenants, favorisant ainsi la réussite de chacun.

6. Le texte

Il n'existe pas de définition rigoureuse et exhaustive du terme « texte », tout comme c'est le cas pour le mot et la phrase. Dans ce qui suit, nous exposons trois tentatives de définitions complémentaires, chacune illustrant des aspects importants du texte : d'abord, le texte en tant que signe global ; ensuite, le texte en tant qu'unité pragmatique ; enfin, le texte en tant que structure cohésive et fonctionnelle.

6.1 Essais de définition

a. Le texte comme signe global

Selon Plett (cité dans Lundquist, 1980, p.7), le texte peut être considéré comme un macro-signe, semblable à tout autre signe linguistique. Cela signifie qu'il s'agit d'une combinaison d'un signifiant et d'un signifié selon la définition saussurienne binaire du signe

ou d'un signifiant, d'un signifié et d'un référent d'après la conception triptyque que l'on retrouve en sémiotique. La deuxième et la troisième composante, à savoir le signifié et le référent, assurent respectivement au texte sa cohérence sémantique et référentielle.

b. Le texte comme unité pragmatique

Une autre perspective globale du « texte » le considère comme la manifestation concrète de la parole : « le texte est ce qui assure à une séquence d'éléments linguistiques une existence concrète, matérielle » (Adam & Goldenstein, 1976, p. 195). Ainsi, le texte est le produit concret d'une énonciation, un énoncé, un acte de parole, mais aussi un acte interhumain en relation avec d'autres actes, qu'ils soient linguistiques ou non-linguistiques, ce qui nous plonge dans le domaine de la pragmatique. De plus, tout comme la phrase, un texte parle de quelque chose, pour en dire quelque chose, dans l'intention spécifique de le communiquer à quelqu'un. Selon les critères établis par Searle pour l'énoncé, le texte est un acte de langage qui comprend les trois actes fondamentaux : l'acte de référence (parler de quelque chose), l'acte de prédication (dire quelque chose sur le référent) et l'acte illocutionnaire (communiquer une intention) (Lundquist, 1980, p.40).

c. Le texte comme une structure cohérente et fonctionnelle

À ces deux approches synthétiques, où le texte est conçu globalement, de l'extérieur, s'oppose une optique analytique qui perçoit le texte comme une unité linguistique hiérarchique composée d'autres unités de rang inférieur, à savoir les phrases, elles-mêmes constituées de syntagmes composés de mots, et les mots de morphèmes. Selon cette optique interne, le texte serait une suite cohérente de phrases.

Cuq (2003) définit le texte comme « l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication ». Selon Adam (2005), c'est « un matériau verbal qui s'actualise si certaines unités s'articulent et se lient entre elles ». D'après ces deux définitions, le texte n'est pas un simple assemblage de mots, de phrases ou d'énoncés, mais une unité organisée d'éléments de communication entretenant des relations ; en d'autres termes, le texte est un tout cohérent.

La cohérence textuelle, définie par Halliday et Hasan (1976) comme l'ensemble des possibilités qui existent dans le langage pour rendre le texte un ensemble solidaire, est donc fondamentale (p. 18). Elle est la base même de la textualité, comme le formule Brinker (cité

dans Lundquist, 1980) : « au centre de la linguistique des textes orientée vers les systèmes linguistiques se trouve le concept de cohérence. » (p.9).

En plus de la cohérence, Slakta (cité dans Marie-Laure, 2009) ajoute la fonction. Selon lui, un texte doit servir une fin précise, autrement dit, une visée communicative : « [un texte] est une séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin » (Slakta cité dans Marie-Laure, 2009).

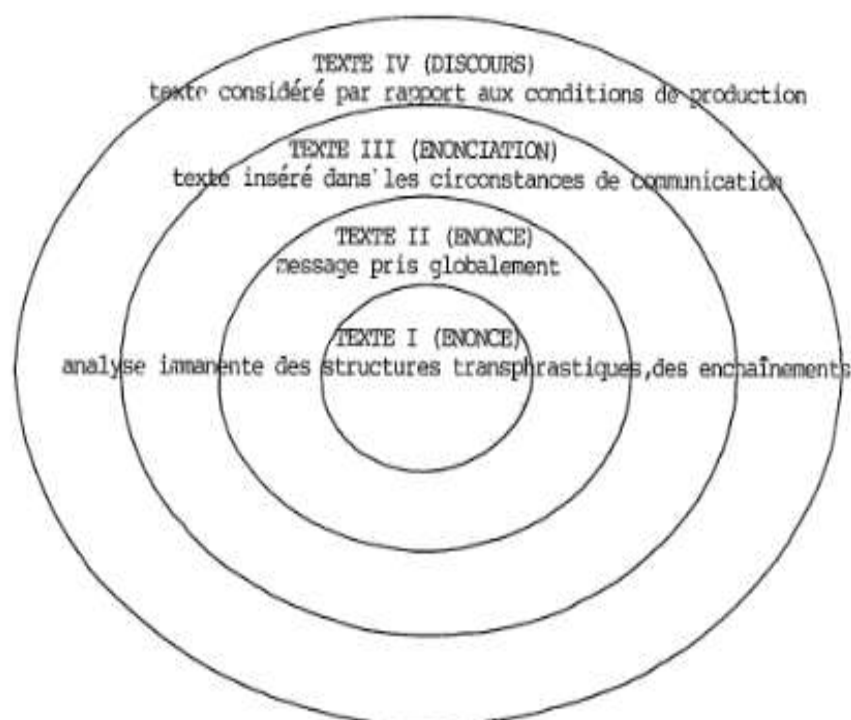
6.2 « Texte » vs « discours » vs « énoncé »

Le concept non délimité du texte s'entremêle avec ceux de discours et d'énoncé. Dans cette section, nous cherchons à éclairer cet imbroglio conceptuel.

Maingueneau (1976) décrit l'ambivalence du concept de « discours » en donnant des définitions qui ressemblent à celles que nous venons d'avancer pour le « texte ». Cette définition par exemple le conçoit comme une unité pragmatique : « une unité linguistique de dimension supérieure à la phrase (transphrastique), un message prie globalement, un énoncé ». (Maingueneau, 1976, p. 11). Celle-là s'apparente à la définition du texte comme une suite cohérente de phrases : « le discours est proprement intégré à l'analyse linguistique puisqu'on considère l'ensemble des règles d'enchaînement des suites de phrases composant l'énoncé » (Maingueneau, 1976, p. 11).

Une troisième définition, empruntée à Guespin (1971), envisage le discours comme « l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne[...] une étude linguistique des conditions de production du texte en fera un discours. » (p. 10).

Lundquist (1980) recourt à une métaphore pour illustrer le rapport entre « le texte », « le discours » et « l'énoncé ». Selon elle, le texte, pris dans ses sens divers, est le centre de différentes sphères d'intérêt qui s'étendent comme des ronds dans l'eau de la manière suivante (p.12) :



(Dans les approches françaises, texte I et II seraient l'énoncé, texte III l'énonciation, et texte IV le discours).

Figure n°7 : Texte vs énoncé vs discours

Selon cette auteure, les notions « texte », « énoncé » et « discours » font partie du même continuum ; chacune décrit un niveau différent de l'acte de communication : le texte renvoie à des structures transphrastiques immanentes, autrement dit, une suite de phrases considérée en elle-même et pour elle-même. L'énoncé renvoie au message pris globalement, c'est-à-dire comme un macro-signe, et le discours, quant à lui, est considéré par rapport aux mécanismes discursifs qui le produisent, tels que le dialogisme, la polyphonie, l'interdiscours et la généricité.

6.3 Types de textes

Il existe différentes typologies textuelles selon les théoriciens. Celle qui retient notre attention est celle élaborée par Jean-Michel Adam (1997). Non seulement elle est la plus répandue à notre époque, mais elle semble également correspondre à la typologie adoptée dans les programmes du français en Algérie¹.

¹ Nous signalons ici que si l'enseignement du français en Algérie s'appuie sur les types de textes, or les programmes ne citent pas en effet sur quelle typologie ils s'appuient.

Chapitre 3 : La compétence de production écrite

Selon Adam (1997), il y a, en premier lieu, le texte narratif, il vise à raconter. Ses marqueurs linguistiques typiques incluent les connecteurs temporels et une progression temporelle à travers des temps verbaux tels que le passé simple, le présent ou l'imparfait. Ce type de texte peut être retrouvé dans des romans, des nouvelles, des contes ou des faits divers.

Ensuite, le texte descriptif, il a pour objectif de décrire. On y retrouve des connecteurs spatiaux, l'utilisation de l'imparfait ou du présent à valeur générale, ainsi que des groupes nominaux développés. Ces textes se manifestent souvent dans des passages de romans, de nouvelles, dans des descriptions anatomiques ou dans des guides touristiques.

Le texte scénique ou « dialogal conversationnel » se concentre sur la conversation et les échanges verbaux. Ses marques linguistiques incluent une ponctuation spécifique et des marques d'énonciation. Ce type de texte peut être associé à des pièces de théâtre, des scénarios ou des conversations spontanées.

Le texte informatif vise à informer en présentant un effacement absolu de l'énonciateur, un lexique spécifique et des processus de nominalisation. On le retrouve dans certains articles de presse, les rubriques telles que les carnets ou les petites annonces, ainsi que dans certains tracts publicitaires.

Le texte explicatif a pour objectif de faire comprendre. Il se caractérise par l'effacement de l'énonciateur, un lexique spécifique, des processus de nominalisation et l'utilisation de connecteurs logiques pour exprimer la cause et la conséquence. Ces textes sont souvent présents dans les manuels scolaires et certains ouvrages scientifiques.

Le texte injonctif cherche à inciter à l'action, utilisant l'impératif ou l'infinitif. On le trouve dans les recettes de cuisine, les modes d'emploi ou les notices de médicaments pour indiquer des actions à réaliser.

Enfin, le texte argumentatif, il vise à convaincre en utilisant une énonciation souvent implicite, des connecteurs logiques et une certaine modalisation. Ces textes se retrouvent dans des pamphlets, des éditoriaux, des chroniques, des commentaires de presse, ainsi que dans des tracts politiques et des publicités. Cette typologie est résumée dans le tableau n°1 (cf. annexes)

Selon Adam (1997), les textes présentent souvent une telle hétérogénéité qu'il devient difficile d'établir une typologie à partir de régularités observées au niveau global. En d'autres termes, il est rare voire inexistant qu'un texte soit strictement narratif ou exclusivement argumentatif. Ainsi, Adam suggère de renoncer aux typologies textuelles globales et de se concentrer sur les « séquences ». Ainsi, un texte peut être dominé par la narration ou par l'argumentation, etc.

Après avoir introduit cette perspective à la fois synthétique et analytique du concept de texte, nous abordons maintenant le concept de cohérence. Comme précédemment mentionné, la cohérence pour le texte revêt une importance similaire à la grammaticalité pour la phrase, constituant ainsi l'élément essentiel de la textualité.

7. Modèles de la production écrite

Les modèles de production écrite désignent les différentes conceptions du processus d'écriture. Leur abondance rend impossible une présentation exhaustive, d'où la nécessité d'une sélection rigoureuse. Dans un premier temps, nous écartons les modèles axés sur le produit final² pour nous concentrer exclusivement sur les modèles de processus. Cette orientation se justifie non seulement par leur actualité et leur popularité³, mais surtout par leur capacité à approfondir les difficultés rencontrées par les apprenants, offrant ainsi des solutions mieux adaptées.

Ensuite, nous excluons les modèles linéaires qui envisagent l'écriture comme une succession d'étapes unidirectionnelles. Seuls les modèles non linéaires, considérant que le rédacteur peut naviguer entre les différentes phases du processus, retiennent notre attention, étant la conception largement reconnue par les spécialistes.

Dans un troisième temps, nous écartons certains modèles jugés trop similaires à celui de Hayes et Flower (1981) (qui fait école) pour éviter les redondances, tel est le cas du modèle de Piolat et Roussey (1992). Au final, cinq modèles retiennent particulièrement notre intérêt, à savoir le modèle de Sophie Moirand (1979), celui de Hayes et Flower (1980), celui

²Les modèles de production écrite sont généralement divisés en deux catégories principales : d'une part, les modèles axés sur le produit final, et d'autre part, ceux qui se concentrent sur le processus de rédaction (Carter-Thomas, 2000, p.37)

³ En raison d'une réaction contre l'utilisation des modèles trop prescriptives des études consacrées à l'analyse des erreurs et des études néorhétoriques. (Carter-Thomas, 2000, p.115)

de Bereiter et Scardamalia (1987), le modèle de Deschênes (1988) et enfin, le modèle de Danesi et Mollica (1990).

7.1 Le modèle de Sophie Moirand (1979)

Dans son modèle, Moirand (1979) identifie quatre composantes fondamentales. Tout d'abord, le concept du scripteur occupe une place centrale. Selon Moirand, le scripteur est un individu psychosocial façonné par une identité et une culture propres, issues de multiples influences sociales et de son vécu. Ces éléments peuvent influencer son écriture.

Ensuite, les relations entre le scripteur et le(s) lecteur(s) sont cruciales. Le scripteur ajuste son texte, tant sur le plan formel que sur le contenu, en fonction de la perception qu'il a de son/ses lecteur(s).

Une autre dimension importante est celle des liens entre le scripteur, le(s) lecteur(s) et le document. Ces trois éléments sont liés par l'intention communicative qui motive l'écriture. Cette intention, forgée par le scripteur, transparait et se matérialise dans le document et devrait trouver un effet sur le lecteur.

Enfin, Moirand (1979) insiste sur les relations entre le scripteur, le document et le contexte extralinguistique. Selon elle, toute situation d'écriture est une situation de communication. Ainsi, tout texte écrit doit prendre en compte le contexte de communication dans lequel il s'insère. (p.9)

Donc, la force du modèle de Moirand réside dans sa contextualisation de l'écriture, en mettant en lumière la complexité des interactions entre le scripteur, le document, le lecteur et le contexte de communication. La situation d'écriture reflète l'intention du scripteur de susciter un effet chez le lecteur à travers son texte. Écrire ne signifie pas simplement « mettre par écrit », mais plutôt « écrire pour » dans un contexte de communication spécifique.

Appliquer ce modèle dans l'enseignement scolaire conduit à favoriser des situations d'écriture authentiques ou du moins, semi-authentiques (simulées). Cela offre l'avantage double de motiver les apprenants, qui comprennent ainsi mieux l'intérêt de l'apprentissage de l'écrit, tout en les préparant à une compétence utile dans la vie réelle, en les familiarisant progressivement avec la complexité des situations d'écriture authentiques. Cependant, ce modèle néglige l'aspect cognitif lors du processus d'écriture.

7.2 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Ce modèle expose et analyse les différents processus cognitifs impliqués lors de l'activité d'écriture. Selon cette conceptualisation, la production d'un texte est composée de trois éléments principaux : l'environnement de la tâche, la mémoire du scripteur et les processus cognitifs, comme illustré dans le schéma ci-dessous :

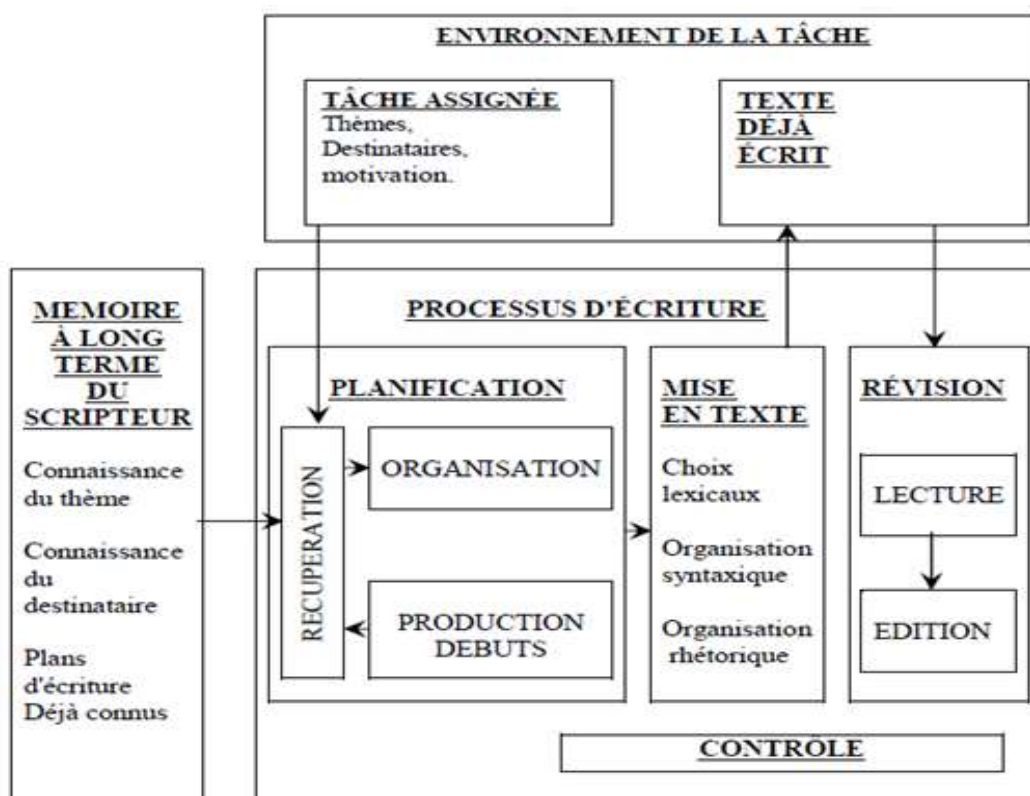


Figure n°8 : Processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980)

D'abord, l'environnement de la tâche englobe tous les éléments susceptibles d'influencer le processus d'écriture. D'une part, il comprend des aspects inhérents à la tâche elle-même, tels que le sujet de rédaction, les lecteurs potentiels et la motivation à écrire. D'autre part, il inclut également le texte produit ou en cours de rédaction, lequel devient à son tour un élément externe au processus.

Ensuite, la mémoire du scripteur se divise en deux types distincts : la mémoire à long terme, où le scripteur stocke et mobilise toutes les connaissances linguistiques, textuelles, culturelles et pragmatiques, aussi bien déclaratives que procédurales, nécessaires à la

production de son texte. En parallèle, la mémoire de travail intervient dans le traitement instantané de ces connaissances pendant l'activité d'écriture.

Quant aux processus d'écriture, ils suivent un cheminement spécifique. Tout d'abord, le scripteur tire ses connaissances de sa mémoire à long terme et les organise sous forme de plan, c'est la planification. Ensuite, il traduit ses idées en texte en sélectionnant les éléments et structures linguistiques adéquats, étape connue sous le nom de mise en texte. Enfin, il révisé son texte afin d'intégrer de nouvelles idées ou de corriger d'éventuelles erreurs.

Ce modèle présente un intérêt majeur pour trois raisons. D'abord, il offre une conception non linéaire du processus d'écriture, se distinguant ainsi des modèles antérieurs, tels que celui de Rhomer (1965). Ensuite, il met en lumière les processus cognitifs impliqués dans la production écrite, mettant ainsi l'accent sur cet aspect crucial.

Un autre aspect notable est sa capacité à aider les enseignants à identifier les origines des difficultés ou des échecs en écriture (Belkacem, 2021). En analysant le texte des apprenants, en échangeant avec eux ou en observant leur processus d'écriture, l'enseignant peut déterminer si les difficultés résident dans l'étape de planification, de mise en texte ou dans la révision du travail.

Enfin, ce modèle contribue à améliorer la réussite des apprenants en écriture en créant des conditions propices à leur développement (Belkacem, 2021). Cela s'inscrit au cœur de la différenciation pédagogique, qui vise à offrir à chaque apprenant un environnement d'apprentissage adapté à ses besoins. Par exemple, l'enseignant peut diversifier les tâches proposées aux apprenants, leur permettant de choisir parmi plusieurs, afin de s'aligner avec leurs motivations, leurs connaissances sur le sujet, ou leurs capacités mnémoniques. De même, la différenciation peut se manifester à travers l'étayage de l'enseignant, en fournissant des outils pédagogiques variés comme des supports iconiques ou des boîtes à outils. En outre, la structure de travail peut être adaptée en proposant des moments de travail individuel ainsi que des séances de collaboration, offrant ainsi des opportunités variées d'apprentissage.

7.3 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

Bereiter et Scardamalia (1987) conceptualisent deux comportements distincts chez les rédacteurs au moment de la composition. Le premier, nommé « connaissances-expression », caractérise les rédacteurs novices (Bereiter et Scardamalia cité dans Cornaire & Raymond,

1999, p. 29). Cette catégorie rédige sans nécessairement considérer les contraintes liées au sujet traité, se basant plutôt sur leurs propres connaissances et expériences. Le second, appelé « connaissances-transformation », concerne les rédacteurs expérimentés. Ces derniers identifient les difficultés et cherchent à les résoudre.

Ce modèle présente un intérêt double. D'une part, il sensibilise les enseignants à la différence entre leur comportement, en tant que scripteurs expérimentés, et celui des apprenants débutants en rédaction. D'autre part, il suggère à l'enseignant d'ajuster son approche didactique pour aider les apprenants à surmonter l'incapacité à tenir compte des contraintes du sujet.

7.4 Le modèle de Deschênes (1988)

Deschênes (1988) propose un modèle composé de deux variables principales, à savoir la situation d'interlocution et le scripteur (Cornaire & Raymond, 1999, p.31).

La situation d'interlocution englobe plusieurs éléments qui permettent au scripteur de structurer sa rédaction. Tout d'abord, il y a la tâche, qui représente les consignes et directives nécessaires pour orienter le scripteur vers le produit final recherché. Ensuite, l'environnement physique, défini par le moment et le lieu de l'activité, influe sur les modalités spécifiques de rédaction. Le texte lui-même constitue un élément central dans cette situation, tandis que les personnes présentes dans l'entourage, qu'elles soient plus ou moins proches du scripteur, apportent leur aide dans la réalisation de la tâche. Enfin, les sources d'information externes, telles que les documents sur lesquels s'appuie le scripteur, jouent un rôle crucial dans le processus de production.

Concernant la seconde composante de ce modèle, à savoir le scripteur, Deschênes (1988) identifie deux grands aspects. D'une part, les structures de connaissances englobent les informations linguistiques, sémantiques, référentielles, entre autres, stockées dans la mémoire à long terme du scripteur. D'autre part, le processus psychologique se décompose en cinq étapes successives.

La première étape, la perception – activation, requiert du scripteur de définir la nature de la tâche. Pour cela, il mobilise des informations de sa mémoire à long terme vers sa mémoire de travail, les sélectionne et les enrichit. Cette activation des connaissances

Chapitre 3 : La compétence de production écrite

pertinentes lui permet d'éviter les incohérences dues à des maladresses en mobilisant les informations nécessaires.

La deuxième étape, la construction de la signification, consiste à organiser les informations sélectionnées en les reliant pour former un plan structuré.

La troisième étape, la linéarisation, amène le scripteur à ordonner les différentes propositions en se basant sur de nouvelles recherches en mémoire. C'est également à ce moment qu'il travaille sur la forme et les idées de son texte.

La quatrième étape, la rédaction-édition, implique la mise par écrit des idées du scripteur. Ce processus minutieux nécessite du temps et une forte concentration pour traiter les mots et les lettres, visant à rendre la construction des propositions aussi automatique que possible.

Enfin, la cinquième étape, la révision, intervient en dernière phase. Elle consiste à apporter des corrections de forme et de contenu au texte produit. Le schéma suivant illustre ce modèle :

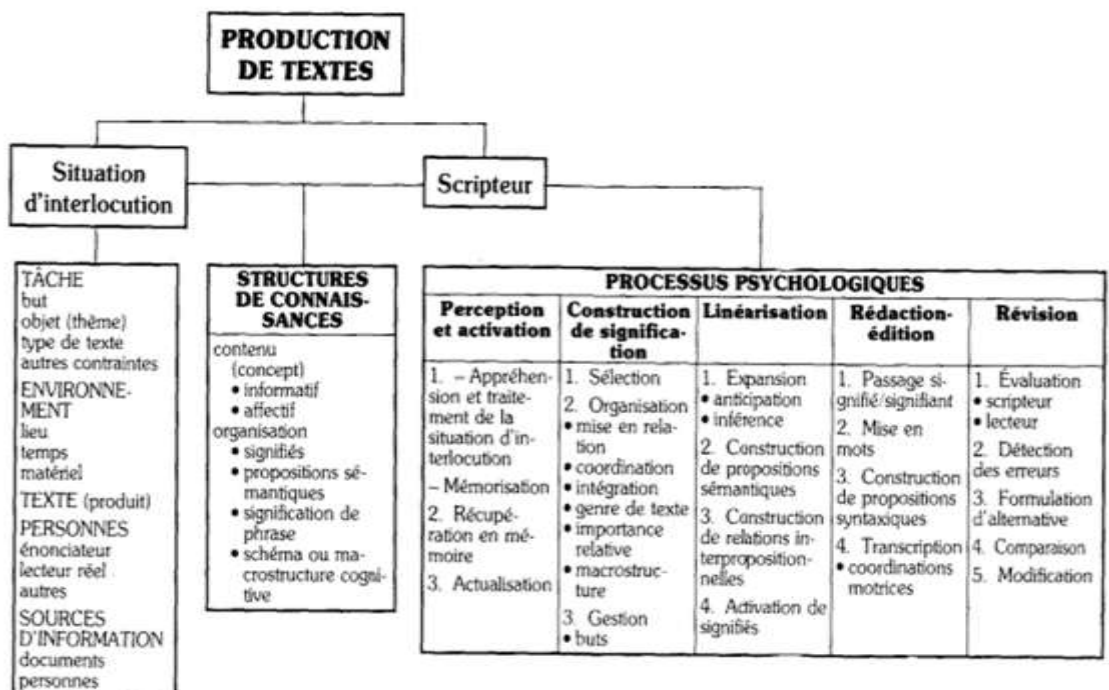


Figure n°9 : Modèle de production de textes (Deschênes, 1988)

Cornaire et Raymond (1999) estiment que ce modèle est très pertinent pour comprendre l'activité de production écrite, notamment en ce qui concerne le rôle de la mémoire dans le traitement de l'information. Ils soulignent également que ce modèle de production écrite « suscite une prise de conscience enrichissante pour faciliter l'apprentissage de l'écriture dans une langue seconde, qui passe évidemment par la lecture. » (p.39)

En ce qui nous concerne, nous remarquons que le modèle de Deschênes reprend de nombreux éléments du modèle de Hayes et Flower (1980) : la tâche, les structures de connaissances correspondant aux connaissances en mémoire à long terme, le processus psychologique comparable aux processus d'écriture, la construction de la signification et la linéarisation qui correspondent approximativement à la planification, la rédaction-édition qui équivaut à la mise en texte, et enfin, la révision. Selon nous, ce modèle apporte deux contributions importantes. Premièrement, une description plus détaillée de certains éléments du modèle de Hayes et Flower (1980), ce qui pourrait potentiellement aider à identifier avec plus de précision les difficultés en écriture. Deuxièmement, ce modèle met en évidence l'importance de l'environnement physique et des personnes dans l'entourage. Pour favoriser l'apprentissage de chaque apprenant, différencier l'environnement physique pourrait être envisagé, notamment à travers des méthodes hors classe (cf. La différenciation en classe vs la différenciation hors classe, p.68). De plus, la variabilité des modes d'organisation en classe pourrait permettre de différencier l'interaction avec les personnes dans l'entourage.

7.5 Le modèle de Danesi et Mollica (1990)

Le modèle de Danesi et Mollica, basé sur les neurosciences, met en lumière l'interdépendance entre les deux hémisphères du cerveau. Pendant le traitement des informations, le côté gauche se dédie à l'analyse tandis que le côté droit est responsable de la synthèse. Cornaire et Raymond concluent, suite à ces recherches, que les enseignants devraient combiner des approches à la fois structurales (déductives, formalistes) et communicatives (inductives) (Cornaire & Raymond, 1999, p.135).

Ce modèle offre une piste pour différencier notre enseignement ; il s'agit de proposer à nos élèves une diversité d'activités intégrant à la fois la démarche déductive et la démarche inductive. Ainsi, chaque apprenant peut trouver des repères pour construire son apprentissage sans être enfermé dans un seul style d'apprentissage.

Les chercheurs conviennent qu'un modèle ne saurait embrasser toute l'étendue de l'activité d'écriture (Deschênes, 1988). C'est pourquoi nous pensons qu'il serait plus bénéfique pour les enseignants de tenir compte de plusieurs modèles à la fois dans leur cours. Par exemple, ils pourraient explorer les stratégies cognitives de production écrite selon le modèle de Flower et Hayes (1981), en se basant sur des situations d'écriture situant cette activité dans un contexte de communication, comme le recommande Moirand. De même, ils pourraient envisager des situations d'interlocution où l'apprenant doit anticiper et prendre en compte les réponses de l'interlocuteur, conformément au modèle de Deschenes (1988).

8. La cohérence textuelle

Un texte dépasse la simple juxtaposition de phrases. Bien écrire ne se limite pas à tracer correctement des lettres ou à respecter les règles grammaticales et orthographiques. Quoique ces aspects soient importants, le sens demeure l'élément le plus crucial dans un texte car c'est lui qui assure sa communicabilité. Mais sur quoi se fonde la présence du sens dans un texte ? L'existence du sens dans un texte, ne suppose-t-il pas l'existence de certaines règles assurant son fonctionnement sémantique ? Cela nous amène à aborder la question de la cohérence. Celle-ci peut être définie comme le jugement qu'un lecteur émet sur l'efficacité et la valeur d'un texte donné. Ce jugement peut porter sur l'organisation interne du texte ou sur son adéquation à la situation de sa production. Quels sont alors les critères régissant la cohérence textuelle ? C'est ce que nous examinons dans la section suivante.

8.1 Règles de la cohérence textuelle

La cohérence textuelle suppose un certain nombre de principes ou de règles intrinsèquement liées. Ces règles sont de nature syntaxico-sémantico-pragmatiques (Auch, 1980, p. 27). Quand l'une d'elles est transgressée, on enregistre des dysfonctionnements sémantiques. Ces règles sont définies différemment selon les auteurs, nous exposons ici une synthèse de nos lectures sur ce sujet.

a. La règle de progression

Selon Charolles (1978), la cohérence textuelle repose, entre autres, sur la « progression textuelle » (p.20). Autrement dit, un texte ne doit pas stagner, il doit évoluer sur le plan sémantique par l'ajout constant de nouvelles informations (Tomassone, 2002, p.87). Cette évolution peut être chronologique, logique, en passant du général au particulier ou

inversement, ou en procédant par une énumération, entre autres. La stagnation ou une progression inadéquate affecte l'organisation du texte, entravant ainsi la compréhension.

Au niveau de l'organisation thématique, chaque proposition ou phrase se compose d'un thème et d'un rhème. Le thème représente le sujet dont parle le locuteur. Le rhème, quant à lui, offre des informations sur le thème, développant son contenu. En analysant ces deux éléments, thème et rhème, on distingue trois principaux types de progression thématique.

D'abord, la progression à thème constant (ou fixe), quand le même thème (T) est repris d'une phrase à l'autre, accompagné de rhèmes différents (R), suivant le schéma : T1-R1, T1-R2, T1-R3, etc.

Ensuite, la progression linéaire, c'est-à-dire le thème d'une phrase est dérivé totalement ou partiellement du rhème précédent, selon le schéma : T1- R1, T2-R2, où T2 est inclus dans R1.

Enfin, la progression à thèmes dérivés, c'est le cas où le texte se développe autour d'un « hyperthème » dont découlent les thèmes de chaque phrase ou proposition, représentant des éléments spécifiques de cet hyperthème.

Il convient de noter qu'un texte combine souvent plusieurs types de progressions thématiques.

b. La règle de non- contradiction

Le critère de non-contradiction renvoie à l'absence d'opposition sémantique entre les éléments successifs d'un texte, car une proposition ne peut être à la fois vraie et fausse. Prenons par exemple : « c'était la nuit, je suis sorti de chez moi. Le soleil brillait, les autres lunes luisaient alors que je m'endormais dans ma chambre et je m'amusais à monter le cheval. » Ce texte ne peut être considéré comme cohérent car il renferme des contradictions évidentes : sortir de chez soi et être endormi dans sa chambre simultanément, la nuit et le soleil brillant en même temps, considérer le soleil comme une parmi d'autres lunes, et enfin, s'endormir et monter le cheval simultanément.

Les contradictions ne sont pas toujours aussi évidentes, comme le montre l'exemple ci-dessus. Elles peuvent également résulter du manque de liaison entre des idées. Par exemple : « Stéphanie est enfant, sa personnalité est mature. » Sans lien entre ces deux

affirmations, l'énoncé devient absurde à cause de la contradiction. Pour éviter cette incohérence, on peut dire par exemple : « Stéphanie est enfant, cependant sa personnalité est déjà mature. »

Un autre type de contradiction peut découler d'un mauvais usage des conjonctions (contradiction liée à la grammaire). Par exemple, dire « Il a résolu le problème à cause de son ami » au lieu de « grâce à son ami ».

Enfin, la contradiction peut également surgir en raison d'une méconnaissance d'un domaine sémantique, comme dire : « la révolution française a eu lieu au cours du 20ème siècle ».

En résumé, la contradiction peut être liée à l'aspect sémantique (souvent évidente), à des erreurs grammaticales (mauvaise utilisation des conjonctions) ou à la structure des idées. Un cas particulier se trouve dans la fiction, où l'auteur maintient une logique fictionnelle qualifiable de pseudo-cohérente.

c. La continuité thématique

Un texte explore un thème précis. Cependant, cela n'empêche pas l'inclusion d'idées diverses, à condition qu'il y ait un lien entre elles. Le lecteur doit pouvoir facilement identifier ces liens pour savoir où il se situe dans sa lecture. C'est ce que l'on désigne par la continuité thématique.

Si l'oral peut se permettre une certaine légèreté en terme de continuité thématique, l'écrit, lui, exige une rigueur accrue à cet égard. À l'oral, le discours se déroule au gré des associations d'idées, permettant de couvrir en quelques instants une variété considérable de thèmes. Le passage d'un sujet à un autre s'effectue aisément à l'aide d'expressions telles que « au fait », « à propos », « cela me fait penser à », et d'autres similaires. En revanche, l'écrit suit une structure organisée et une continuité thématique plus rigoureuse, cruciales pour atteindre les objectifs fixés, qu'il s'agisse de l'argumentation, de l'explication ou de la narration. La cohérence thématique est assurée par l'utilisation de connecteurs logiques, de

transitions, l'isotopie⁴ et de la structuration par paragraphes. Ces éléments jouent un rôle essentiel dans la progression du discours et la clarté de la pensée exposée.

d. La cohésion

Les règles de progression, de non-contradiction et de continuité thématique ne suffisent pas en elles-mêmes à assurer la cohérence d'un texte. Pour assurer cette cohérence, il est essentiel aussi qu'il existe une interdépendance entre les informations présentes dans le texte, établie à travers des liens clairs et identifiables entre ses différentes composantes, c'est ce qu'on appelle la « cohésion ». La cohésion se réfère aux liens syntagmatiques étroits de sens entre des unités de signification du même niveau, formant une structure qui représente une unité de signification d'un niveau supérieur. Ainsi, la phrase se construit à partir de propositions, les propositions à partir de groupes de mots et ces derniers à partir de morphèmes.

La cohésion est assurée par divers procédés tels que la reprise, les transitions, les connecteurs logiques et les temps verbaux tels que nous verrons dans la suite de cet exposé.

e. La gestion adéquate du temps et de l'espace

La gestion de l'espace et du temps repose sur l'utilisation des déictiques⁵, des indicateurs spatio-temporels et la conjugaison des verbes. Lorsqu'ils sont utilisés correctement, ces éléments évitent au lecteur la confusion et renforcent la cohérence du texte en permettant au lecteur de suivre facilement les références dans le cadre spatio-temporel.

f. L'absence de l'ellipse trop forte

Nous connaissons l'ellipse comme un procédé rhétorique consistant à l'omission d'un élément jugé non nécessaire et que la compréhension est capable de suppléer or, nous parlons ici plutôt d'un type d'ellipse qui gêne voire bloque la compréhension à savoir quand le scripteur fait l'économie d'un élément qui lui paraît évident (un connecteur logique, adverbe,

⁴ L'isotopie fait référence à la répétition thématique ou le recours à un même champ lexical, conceptuel ou sémantique au sein d'un texte ou d'un discours, elle contribue à assurer la cohérence textuelle en établissant des liens entre différentes parties d'un texte/discours.

⁵ Les déictiques sont des éléments linguistiques qui situent temporellement ou spatialement les éléments dans un discours. Par exemple, les mots « ici », « maintenant », « là-bas », « demain », etc., sont des déictiques spatiaux ou temporels.

articulateur ou ,de façon générale, d'un mot) alors qu'il ne l'est pas pour le lecteur qui ne partage pas forcément les mêmes connaissances que le scripteur.

8.2 Procédés assurant la cohérence textuelle en français

Pour répondre aux critères de la cohérence textuelle décrits plus tôt, la langue française offre plusieurs procédés à savoir :

a. Les connecteurs marqueurs de relation

Les connecteurs jouent un rôle essentiel dans la structuration du texte en reliant ses différentes parties, qu'elles soient constituées de mots, de propositions, de phrases ou de paragraphes. Ils se manifestent sous diverses formes grammaticales telles que les conjonctions, les locutions conjonctives, les adverbes, les locutions adverbiales, des prépositions et des locutions prépositives voire des expressions entières. Ils offrent ainsi au scripteur la possibilité de hiérarchiser ses idées et de rendre son discours plus fluide, tandis qu'ils permettent aux lecteurs de saisir la cohérence et de mener un traitement sémantique précis.

Ces connecteurs peuvent être divisés en différentes catégories. Premièrement, les connecteurs causaux établissent des liens de cause à effet ou de but. Parmi ces connecteurs, on trouve : « ainsi », « donc », « alors », « par conséquent », « en conséquence », « d'où », « il s'ensuit que », « à cause de », « parce que », « car », « puisque », « à la suite de », « pour », « dans ce cas-là », etc.

Ensuite, il y a les connecteurs temporels, qui indiquent des relations chronologiques ou temporelles. Ils marquent la succession des événements ou des idées, en utilisant des mots comme d'abord, ensuite, puis, après, premièrement, deuxièmement... et enfin.

Les connecteurs additifs constituent une autre catégorie, servant à énumérer, à ajouter des informations (et, de plus, en plus, aussi, etc.), à présenter des alternatives (ou, ou bien, etc.) ou à souligner la similitude (également, de même, etc.).

Enfin, les connecteurs adversatifs expriment l'opposition, la concession entre des idées avec des termes comme « mais », « cependant », « pourtant », « or », « néanmoins », « toutefois », « bien que », « quoique », « malgré », « seulement », « quand même », « tout de même », « en dépit de », « pour dire la vérité », etc.

Ces catégories de connecteurs contribuent à la progression, à la continuité thématique et à la cohésion globale du texte, facilitant ainsi la compréhension et l'analyse pour les lecteurs.

b. Les transitions

Les transitions, qu'elles se présentent sous la forme d'une phrase, d'une locution ou d'un mot, sont des outils qui assurent la liaison entre ce qui est exprimé précédemment et ce qui va suivre. Bien qu'elles partagent le même objectif que les connecteurs, les transitions opèrent à un niveau plus haut, celui des paragraphes. Ce mécanisme facilite la tâche du lecteur en évitant les erreurs d'interprétation dues aux transitions abruptes entre les différents thèmes abordés.

Certaines transitions demeurent succinctes, se limitant à l'utilisation de simples connecteurs tels que « par ailleurs », « d'autre part », « d'un autre côté », ou encore « d'un autre point de vue ». D'autres, en revanche, s'étendent sur tout un passage, introduisant par exemple une réflexion à partir de ce qui a été évoqué précédemment avec des expressions comme « en s'appuyant sur ce qui vient d'être dit... ».

L'importance des transitions réside dans leur contribution à la progression, à la continuité et à la cohésion du texte, permettant ainsi au lecteur de suivre plus aisément le fil du discours et d'en saisir la logique interne.

c. La reprise

Pour garantir la progression du texte, chaque élément doit reprendre un élément précédent, qu'il s'agisse d'un mot, d'une expression, d'une phrase ou d'un paragraphe. Cette reprise peut prendre diverses formes.

D'abord, la reprise pronominale, aussi appelée pronominalisation. Elle fait référence à l'usage des pronoms. Elle évite la redondance dans le texte et favorise la progression thématique ainsi que la cohésion du propos. Les pronoms peuvent se répéter et varier pour désigner le même référent. Ils font habituellement référence à un élément mentionné précédemment, c'est l'anaphore. Dans le cas contraire, c'est-à-dire quand le pronom précède son référent, c'est la cataphore.

Un autre procédé est la reprise par répétition (ou reprise nominale fidèle) où un élément précédent, qu'il s'agisse d'un syntagme ou une phrase, est reproduit tel quel, sans altération, de manière à ne pas gêner la lecture ou à être perçu comme une incohérence par le lecteur.

La substitution lexicale, ou reprise nominale infidèle, représente également une modalité de reprise impliquant de remplacer un groupe nominal par des synonymes, des hyperonymes, des hyponymes ou encore des expressions telles que « le premier », « le dernier », « ce dernier », etc. Cependant, lors du recours à la synonymie, l'auteur doit être conscient qu'il n'existe pas de synonymie exacte. Il est donc essentiel de se référer au contexte pour choisir le synonyme approprié. Il n'est pas toujours possible de remplacer, par exemple, « grand » par « immense », ou « petit » par « minuscule ». De plus, le niveau de langue (familier, standard, soutenu) doit être pris en compte. Ainsi, remplacer, par exemple, le mot « repas » par « bouffe » n'est pas toujours admissible.

Enfin, la définitivisation constitue une manière de reprendre un groupe nominal en passant d'une forme indéfinie à une forme définie, souvent à travers l'usage d'articles définis ou de démonstratifs pour renforcer la référence à un élément spécifique.

d. Les temps verbaux

Les temps verbaux aident les lecteurs à comprendre l'ordre des actions, établissent les relations d'antériorité, de simultanéité ou de postériorité entre les événements, et assurent ainsi la cohésion et la clarté du texte.

e. La ponctuation

La ponctuation joue un rôle essentiel dans la construction du sens du texte. Elle permet notamment de marquer les relations logiques entre les propositions et les phrases, comme le souligne Beauzée (cité dans Catach, 1996, p. 7). En outre, elle agit également en tant que complément sémantique, comme l'indique Catach (1996, p. 24).

f. Les paragraphes

Le paragraphe représente une unité textuelle caractérisée par une thématique spécifique, matérialisée par l'usage du signe typographique de l'alinéa. Chaque paragraphe

visé à exposer une idée ou un aspect particulier de cette thématique, mettant ainsi en lumière le sujet traité et structurant les informations de manière claire et précise.

Les paragraphes constituent un outil fondamental dont dispose l'auteur pour organiser son texte, permettant notamment de souligner la continuité thématique. Cette division en paragraphes présente une double utilité. Du côté de l'auteur, elle incite à structurer la matière en unités séquentielles cohérentes, offrant ainsi une manière de « programmer » la lecture du texte. Du point de vue du lecteur, cette division facilite la compréhension. Ainsi, la fin d'un paragraphe, par exemple, indique un moment propice pour faire une pause, synthétiser les idées abordées et se préparer mentalement à aborder le paragraphe suivant.

g. Les constructions détachées

Dans son analyse, Combettes (1996) explore la cohérence textuelle en lien avec la grammaire de la phrase. Il conclut que les constructions détachées, telles que l'apposition et le gérondif, contribuent à cette cohérence en exprimant des relations logiques implicites et en établissant des liens sémantiques entre les différentes unités de sens du texte.

8.3 Cohérence et typologie textuelle

Le type de texte, qu'il soit informatif, explicatif, narratif, argumentatif, descriptif, prescriptif ou dialogal, dicte une structure spécifique qui influe sur son organisation et sa progression, ainsi que sur les procédés linguistiques utilisés à cet effet. Par exemple, dans un texte narratif, l'organisation chronologique est soutenue par l'utilisation de connecteurs temporels et de temps verbaux. Quant au texte argumentatif, son organisation logique repose sur l'usage de connecteurs additifs, causaux et adversatifs.

8.4 Cohérence et genres textuels

Un genre textuel désigne une forme langagière, orale ou écrite, conventionnelle et relativement stable, caractérisée par un ensemble de traits pragmatiques et discursifs (telles que la situation de communication, le but ou l'intention, l'univers représenté), ainsi que par des aspects textuels, linguistiques, graphiques et matériels spécifiques (Chartrand cité dans Amouden, 2015).

La reconnaissance d'un genre textuel peut se manifester à travers son apparence immédiate, comme les colonnes d'un article de journal ou la forme spécifique d'une lettre. Il

est également défini par ses usages sociaux, tels que la publicité, le reportage touristique, la lettre ouverte, le fait divers, le compte rendu, ainsi que par son champ de référence à un domaine particulier. Chaque genre textuel obéit à des règles conventionnelles d'organisation qui lui sont propres. Par exemple, la structure d'un fait divers diffère notablement de celle d'un conte. Le fait divers suit généralement une séquence précise : la situation, le problème, la résolution, suivie d'informations complémentaires. En revanche, le conte présente une structure différente, comprenant une situation initiale, un élément déclencheur, des péripéties et enfin une situation finale

8.5 Cohérence textuelle et considérations pragmatiques

Les règles de la cohérence dépendent en partie, comme déjà mentionné, des procédés linguistiques assurant la reprise et établissant les rapports logiques entre les éléments de signification à l'intérieur du texte. Cependant, la cohérence ne se limite pas uniquement à une propriété linguistique des énoncés, elle relève également de l'ordre pragmatique, comme nous le verrons ci-dessous.

a. La cohérence comme produit de co-construction discursive

Adam (1993) souligne que, en plus des procédés linguistiques assurant la cohérence, celle-ci découle également d'une activité interprétative. Selon cet auteur, un jugement d'incohérence est formulé par l'interprétant lorsqu'au moins une visée illocutoire du texte ou de la séquence n'est pas découverte. Ceci est nécessaire afin d'établir des liens entre des énoncés pouvant manquer de connexité, de cohésion ou de progression. Ce point de vue suggère que la cohérence relève également d'une construction par le lecteur, voire plus précisément d'une co-construction entre le lecteur et l'auteur. En effet, l'auteur doit être conscient des attentes du lecteur pour que son message soit bien interprété.

Par ailleurs, nous soutenons l'idée que le jugement de cohérence/incohérence d'un texte ne se limite pas à celui-ci en tant qu'unité isolée de sens. L'interprétant considère le texte en interaction avec d'autres textes ou discours, particulièrement dans les genres dialogiques tels que l'écriture épistolaire ou les débats. Ainsi, l'interprétant évalue la cohérence du texte à travers un cheminement dynamique de la signification, prenant en compte la nature dialogique du texte avec d'autres éléments.

b. La cohésion sémantique

Selon J.-M. Adam (1993), un texte n'est pas nécessairement incohérent s'il ne se conforme pas à l'alternative du vrai et du faux, selon la logique de notre univers de référence. Sa cohérence peut reposer sur une organisation sémantico-référentielle qui lui est propre, permettant au lecteur de saisir sa cohérence et de comprendre son contenu. Cette organisation repose sur un accord explicite ou implicite entre l'auteur et le lecteur.

Ainsi, lors de la lecture d'un texte débutant par des expressions telles que « Il était une fois... » ou « J'ai rêvé que... », le lecteur est transporté dans un univers merveilleux où les références de notre monde cèdent la place à une logique différente. Cette logique alternative permet au lecteur d'évaluer les énoncés et de percevoir la cohérence propre à cet univers fictionnel.

8.6 La cohérence explicite vs la cohérence implicite

La cohérence est dite explicite lorsque les relations logiques entre ses phrases sont signalées par l'usage de connecteurs logiques et chronologiques. En revanche, la cohérence est implicite lorsque les rapports entre les propositions et les phrases sont indiqués uniquement par la ponctuation.

9. Evaluation de la production écrite

L'évaluation est définie comme une mesure objective des résultats obtenus par un individu ou un groupe d'individus dans un contexte d'apprentissage (Gallisson & Coste, 1976). Elle implique la collecte d'un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, et l'examen de leur adéquation par rapport à des critères appropriés, reflétant de manière juste le type de résultats escomptés (De Ketele, 2010).

En ce qui concerne l'évaluation de la compétence de production écrite, il est important de noter qu'elle ne peut être réalisée uniquement par le biais d'exercices simples. Elle requiert plutôt des tâches complexes, impliquant des processus de résolution variés ainsi qu'une diversité de connaissances et de compétences à mobiliser (De Ketele, 2010). Ces tâches doivent permettre une diversité de réponses conformes aux critères établis et nécessitent une analyse de la part des élèves pour identifier et organiser les savoirs pertinents à mobiliser (De Ketele, 2010 ; De Ketele & Gérard, 2005 ; Roegiers, 2004).

Chapitre 3 : La compétence de production écrite

Traditionnellement, l'évaluation de la production écrite se concentre sur la grammaticalité des phrases (syntaxe, orthographe, etc.). Cependant, avec l'évolution des approches communicatives, l'accent est mis sur la communicabilité du message. En d'autres termes, l'évaluation porte sur la capacité des apprenants à transmettre clairement un message par écrit (Bachman, 1990 ; Lussier & Turner, 1995). Par exemple, bien que l'énoncé « Toi, dire à lui » soit agrammatical, il est communicant car son message est intelligible. En revanche, l'énoncé « la table rit aux éclats » est grammaticalement correct mais ne véhicule aucun sens car il est difficile d'attribuer des émotions telles que le rire à une table de manière littéral. Ainsi, la communicabilité se réfère à la capacité minimale de transmettre un message signifiant et réceptif, même si celui-ci ne respecte pas nécessairement les normes grammaticales.

Pour évaluer la communicabilité d'un texte, cinq points essentiels doivent être pris en compte. Premièrement, la nature de la tâche d'évaluation revêt une importance cruciale. En effet, la tâche doit être intégrée et authentique, impliquant une diversité d'aspects de la communication, (Laurier & Lussier, 2001).

Deuxièmement, l'établissement de critères de réussite pour cette tâche est essentiel. Leur opérationnalisation au moyen d'indicateurs précis, ainsi que la comparaison des performances des rédacteurs sur un continuum, constituent des points fondamentaux (Lemonnier, 2000).

Troisièmement, une définition claire des critères, leur organisation et leur hiérarchisation sont nécessaires pour une évaluation adéquate (Groupe EVA, 1991, p.53).

Quatrièmement, l'élaboration de la grille d'évaluation joue un rôle crucial. Les critères choisis doivent être en adéquation avec les compétences visées et les acquis des apprenants. De plus, ils doivent être communiqués et expliqués aux apprenants avant la réalisation de leur production, afin de garantir une compréhension claire des attentes.

Enfin, lors du développement de cette grille, il est impératif de prendre en compte des aspects tels que la validité, la fidélité et la praticabilité, comme mentionné par Lussier et Turner (1995).

La validité d'une évaluation repose sur la correspondance entre le construct, c'est à dire ce qui est évalué, et ce qui est censé l'être. Ainsi, évaluer la capacité des élèves à lire, comprendre et interpréter un texte argumentatif à travers un support à visée informative ou

par le biais d'un questionnaire faisant abstraction des éléments de la structure argumentative serait un choix invalide.

La fidélité fait référence à la fiabilité de l'évaluation, c'est-à-dire à l'absence d'erreurs dans le processus d'évaluation ainsi qu'à la précision des décisions prises par rapport à une norme établie.

Quant à la praticabilité, elle renvoie au fait que lors de l'évaluation, la contrainte de temps limite la capacité de l'évaluateur à tout évaluer, il ne peut donc observer qu'un échantillon restreint de performances.

9.1 Critères d'évaluation de la production écrite

Plusieurs recherches se sont penchées sur les critères d'évaluation de la production écrite, parmi lesquelles la grille EVA (1991) est largement reconnue dans le monde francophone (De Ketele, 2010). (cf. annexes, tableau n°2)

Cette grille distingue trois niveaux de fonctionnement et quatre plans d'analyse. Les trois niveaux de fonctionnement sont : le niveau textuel, qui appréhende le texte dans son ensemble, le niveau mésostructurel, focalisé sur les relations entre les phrases et le niveau microstructurel, concernant la structure de la phrase en elle-même.

Quant aux plans d'analyse, on dénombre, en premier lieu, le plan pragmatique qui concerne la relation entre le message et le contexte dans lequel il opère (qui communique ? À qui ? Dans quelles circonstances ? Dans quel but ? En deuxième lieu, le plan sémantique, qui se concentre sur la construction du sens du message (le choix du type discursif, la pertinence du vocabulaire et la cohérence du message). En troisième lieu, le plan morphosyntaxique, axé sur l'organisation et la relation des éléments linguistiques entre eux à l'échelle de la phrase. Enfin, l'aspect matériel qui concerne notamment l'organisation en paragraphes et la typographie.

9.2 Evaluation de la production écrite et subjectivité de l'évaluateur

L'évaluation de la production écrite est une opération très délicate car elle risque d'être biaisée par la subjectivité de l'évaluateur (Hadji, 2000, p.28). D'abord, l'évaluation est une estimation de l'écart entre la production de l'apprenant et une norme attendue or, cette norme peut être conçue différemment selon l'évaluateur c'est pourquoi les notes et

remarques varient d'un évaluateur à un autre pour une même copie ou un ensemble de copies. Aussi, l'évaluateur peut représenter à lui seul une source de variation selon ses états d'âme et quand la norme est peu clairement définie dans son esprit. Enfin, l'effet de la subjectivité de l'évaluateur se manifeste davantage quand il s'agit d'évaluer le contenu de la production et la créativité de l'apprenant car l'évaluateur se trouve souvent là dépourvu de repères objectifs et le risque de l'interprétation subjective augmente.

10. La production écrite dans les programmes du secondaire en Algérie

MEN (2005a) définit le texte comme tout énoncé compris entre deux arrêts de la communication, qu'elle soit verbale ou écrite. Il incarne la forme concrète d'un discours, portant l'empreinte d'un auteur et d'une structure qui l'organise en un « tout de signification » (p.51). Par conséquent, le texte, en tant que manifestation du discours, dépasse la simple accumulation de phrases correctes pour devenir un acte de communication chargé de sens et assumant une fonction spécifique. Cette conception du texte comme un « tout de signification » souligne l'importance de la cohérence textuelle.

D'après MEN (2005a), écrire implique de se positionner en tant que producteur d'un message destiné à un lecteur, tout en opérant des choix stratégiques à différents niveaux (p.33). MEN (2005b) détaille ces niveaux, les déclinant en aspects pragmatiques, syntaxiques et sémantiques. Cela requiert l'utilisation de connaissances et de compétences, en tenant compte des contraintes sociales et culturelles de la communication (MEN, 2005a, p.33).

Ainsi, en concevant des projets d'écriture, l'enseignant doit introduire des situations engageantes pour les apprenants, les sensibilisant aux aspects pragmatiques, syntaxiques et sémantiques. Cela implique de privilégier des contextes de communication authentiques, caractérisés par des enjeux clairs et des destinataires spécifiques. La formulation de la tâche d'écriture doit intégrer l'intention qui guide la rédaction, en détaillant les éléments de la situation de communication et l'objectif du discours (MEN, 2005b).

Par ailleurs, MEN (2005c) met en avant le lien étroit entre la production écrite et la compréhension de l'écrit. Il stipule que l'enseignement de la production écrite exige des prérequis fondamentaux de la part de l'enseignant. Celui-ci doit tout d'abord maîtriser solidement sa discipline. De plus, il est nécessaire qu'il ait une connaissance approfondie du fonctionnement des textes pour guider les élèves dans leur apprentissage. Il est crucial aussi

Chapitre 3 : La compétence de production écrite

que l'enseignant considère l'erreur comme un indicateur significatif d'apprentissage, permettant ainsi aux élèves de progresser. Egalement, il doit être conscient de l'importance des paramètres situationnels dans la communication, car cela influence son approche pédagogique. Enfin, il doit reconnaître que l'écrit est un vecteur privilégié pour le transfert de connaissances et de compétences, et donc encourager cette dimension dans son enseignement (MEN,2005c).

Selon MEN (2005a), l'objectif de l'enseignement-apprentissage de la production écrite au cycle secondaire est de développer la capacité des apprenants à produire un texte en relation avec les contenus d'étude, en tenant compte des contraintes de communication et des objectifs visés (MEN, 2008). Le tableau n°3 (cf. annexes) détaille ces objectifs pour le cycle secondaire.

MEN (2005b) propose une structuration du projet d'écriture. Selon ce modèle, au début d'un nouvel apprentissage, notamment lors de l'évaluation diagnostique, le professeur propose une tâche d'écriture aux apprenants qui produiront un premier jet. Ce premier jet permettra d'évaluer les acquis et les lacunes sur lesquels travailler davantage. Il sera retravaillé en continu par les apprenants, corrigé en fonction de l'intégration de nouvelles connaissances et compétences, jusqu'à la production finale. Les apprenants sont soutenus par toutes les activités de communication ou de structuration de la langue que le professeur leur propose tout au long du projet. Ce dernier doit veiller à inclure, en parallèle aux activités de structuration de langue, de véritables activités d'écriture.

MEN (2005b) propose aux enseignants une variété d'activités pour développer la compétence de production écrite chez les apprenants. Ces activités se divisent en deux types : des activités de sélection et des activités d'organisation.

Les activités de sélection incluent la rédaction à partir d'un sujet qui a été à la base de la production d'un apprenant ; la lecture d'un sujet suivi d'un questionnaire évaluant la capacité de l'apprenant à organiser sa recherche d'informations en fonction de la situation proposée ; la sélection d'arguments parmi un ensemble proposé, en évaluant leur impact sur différents destinataires ; l'identification des erreurs dans les productions des apprenants, suivie de remédiations.

Les activités d'organisation comprennent l'identification du plan d'un texte ; l'élaboration d'un plan détaillé ; la reconstitution d'un texte morcelé ; la production d'un texte

Chapitre 3 : La compétence de production écrite

cohérent en tenant compte des liens entre les paragraphes ; la rédaction de la suite d'un récit débuté au passé composé ou passé simple, impliquant le choix d'un mode d'énonciation ; la transformation de la voix passive à la voix active et vice versa.

Conclusion

Dans ce chapitre, notre objectif était d'éclairer théoriquement la production écrite et son processus d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, nous avons combiné les apports de la psychologie cognitive et de la linguistique textuelle. Ce chapitre souligne la complexité de la production écrite, exigeant des ressources cognitives considérables. En enseignant la production écrite selon les approches basées sur les compétences, il est crucial de tenir compte de cette complexité afin de rendre les apprenants capables de répondre efficacement aux situations de communication qu'ils peuvent rencontrer dans la réalité. Ceci implique de leur fournir des connaissances déclaratives et procédurales, couvrant les aspects linguistiques, textuels, culturels et pragmatiques, nécessaires à la compréhension des exigences de la tâche et à la résolution des problèmes qu'elle pose.

Par ailleurs, nous avons mis en lumière la relation étroite entre la production écrite et la compréhension de l'écrit. Cette dernière constitue une étape essentielle pour développer la compétence de production écrite chez l'apprenant. La compréhension préalable des caractéristiques du genre textuel à produire active les idées et fournit les outils linguistiques nécessaires à la rédaction d'un texte cohérent et compréhensible.

De plus, l'enseignement de l'écrit doit tenir compte des connaissances antérieures, du vécu et des compétences langagières des apprenants pour être efficace pour tous. Toutefois, en raison de la diversité de ces éléments, qui ne sont pas uniformes comme abordé dans le chapitre 1, la différenciation pédagogique devient essentielle. En examinant quelques modèles de production écrite, nous avons trouvé des pistes pour différencier l'enseignement.

Le modèle de Hayes et Flower (1980) nous souffle de diversifier l'environnement de la tâche en offrant aux apprenants le choix entre plusieurs sujets de production pour s'adapter à leurs motivations, connaissances, capacités mnémoriques, etc. La différenciation peut également concerner l'étayage en fournissant des ressources telles qu'une boîte à outils ou

Chapitre 3 : La compétence de production écrite

des supports iconiques. Il est aussi possible de varier les structures de travail en proposant des temps de travail individuels et collaboratifs.

Le modèle de Deschênes (1988) souligne l'importance de l'environnement physique et social du scripteur. Ainsi, l'enseignant peut varier l'emplacement de l'activité scripturale et les modes d'organisation de la classe.

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) sensibilise l'enseignant à relativiser son propre comportement scriptural et à adapter son approche pour aider les apprenants à surmonter les difficultés posées par le sujet traité.

Enfin, le modèle de Danesi et Mollica (1990) nous suggère de varier les activités pour travailler à la fois les démarches déductives et inductives. Cela permet à chaque apprenant de trouver des repères pour construire son apprentissage sans être limité à un seul style d'apprentissage.

En ce qui concerne l'évaluation de la production écrite, nous avons vu qu'elle va au-delà de la simple correction grammaticale pour se concentrer sur la transmission claire du message. Elle requiert des tâches complexes pour évaluer la capacité des apprenants à communiquer efficacement par écrit, mettant l'accent sur la communicabilité plutôt que sur la seule grammaticalité.

L'évaluation de la production écrite doit considérer cinq points clés : la nature authentique de la tâche, l'établissement de critères précis, la clarté et l'organisation de ces critères, la construction adéquate d'une grille d'évaluation en accord avec les compétences visées, et la prise en compte de la validité, la fidélité et la praticabilité de cette grille. Cependant, l'évaluation risque d'être influencée par la subjectivité de l'évaluateur. Les critères d'évaluation de la production écrite sont abordés, avec notamment la grille EVA (1991) qui distingue trois niveaux de fonctionnement (textuel, mésostructurel, microstructurel) et quatre plans d'analyse (pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel) pour évaluer le message, son sens et sa structure linguistique.

Dans les programmes de français du cycle secondaire en Algérie, la production écrite est présentée comme une compétence nécessitant des choix stratégiques et la prise en compte des contraintes sociales et culturelles. Les enseignants doivent créer des situations

Chapitre 3 : La compétence de production écrite

d'apprentissage engageantes, intégrant les aspects pragmatiques, syntaxiques et sémantiques. L'objectif étant de développer la capacité des élèves à écrire des textes en lien avec les contenus d'étude tout en tenant compte des contraintes de la communication.

Selon MEN (2005b), l'enseignement de la production écrite suggère que lors du début d'un nouveau projet, particulièrement lors de l'évaluation diagnostique, l'enseignant invite les élèves à réaliser un premier jet d'écriture. Ce premier jet sert à évaluer leurs acquis et lacunes, et sera continuellement retravaillé en fonction des nouvelles connaissances et compétences acquises jusqu'à obtenir une production finale. Les élèves seront guidés par les activités de communication et de structuration de la langue que l'enseignant propose tout au long du projet. Il est crucial que ces activités incluent des opportunités réelles d'écriture en parallèle à la structuration de la langue. Ces suggestions guideront notre intervention didactico-pédagogique dans la classe expérimentale.

Dans le chapitre suivant, nous abordons le cadre méthodologique de notre étude de terrain.

**Chapitre 4 : Le cadre méthodologique de
l'étude**

Introduction

Pour vérifier nos hypothèses, nous menons une enquête. Ce chapitre a pour but d'exposer le cadre méthodologique de notre investigation. Ainsi, nous présentons notre méthodologie de recherche, notre terrain d'étude et la population étudiée. Ensuite, nous expliquons et justifions les choix méthodologiques que nous faisons pour constituer notre corpus de données.

1. Méthode d'investigation

Pour vérifier la validité de nos hypothèses, nous mesurons empiriquement l'effet de la différenciation pédagogique (variable indépendante) sur les performances des apprenants en production écrite en français langue étrangère (F.L.E), sur leur motivation pour cet apprentissage, leurs interactions en classe et autonomie (variables dépendantes). Afin de recueillir les données requises, nous optons pour l'approche expérimentale. Cette méthode présente l'avantage de produire des données empiriques objectives et fiables. Pour Michel-Eugène Chevreul, « l'expérience est le contrôle, le critérium de l'exactitude du raisonnement dans la recherche des causes ou de la vérité [...] » (Chevreul cité dans Grelley, 2012).

L'expérimentation est menée par nous-mêmes au sein du lycée Salah Ben M'henna, où nous occupons le poste de professeur de français depuis septembre 2012. Dans ce cadre, nous assumons simultanément le rôle de chercheur et d'enseignant. Il s'agit d'une expérimentation provoquée, car en tant qu'expérimentateur, nous intervenons pour introduire la variable indépendante (Angers cité dans Belkacem, 2015) et contrôlée, car l'effet de notre variable indépendante est mesuré par rapport à un groupe témoin auquel nous dispensons un enseignement standard. Par ailleurs, notre étude relève de la recherche-action, étant donné que nous menons simultanément des actions concrètes et transformatrices sur le terrain, en parallèle de notre quête de connaissances scientifiques.

Pour vérifier la première hypothèse, nous administrons un post-test aux apprenants des groupes expérimental et témoin, portant sur leur capacité à produire un écrit argumentatif. Le post-test consiste en un troisième et dernier jet de la production écrite initiée au début du projet d'écriture (cf. annexes, figure n°24). Les réponses obtenues sont codifiées, évaluées en utilisant une grille de critères (cf. annexes, tableau n°4), puis notées et analysées. Il s'agit donc d'une analyse quantitative. Afin de réduire les biais liés à l'évaluation des productions écrites, nous procédons à l'anonymisation des copies, le mélange des copies des deux groupes (expérimental et témoin), la correction à trois reprises espacées, et la mesure des écarts cas par cas.

Pour tester la deuxième, troisième et quatrième hypothèse, portant, rappelons-le, sur l'apport éventuel de la différenciation pédagogique sur la motivation des apprenants envers l'apprentissage de l'écrit, les interactions, l'apprentissage collaboratif et l'autonomie, nous

Chapitre 4 : Le cadre méthodologique de l'étude

nous appuyons sur des données qualitatives provenant de l'observation participante des deux classes, expérimental et témoin.

Précisons que l'observation participante est une méthode de recherche définie comme l'observation directe, in situ ou in vivo, des comportements et des interactions des individus dans leur environnement naturel par un chercheur agissant en tant qu'observateur (Bray cité dans Tétreault et Guillez, 2014). Selon Bogdan et Taylor (1975), c'est une période de travail intense qui implique une immersion profonde dans le contexte étudiée, caractérisé par des interactions sociales souvent qualifiées de privées entre le chercheur et les participants. Dans cette démarche, le chercheur s'efforce de s'intégrer autant que possible à la routine du groupe afin de saisir plus finement les comportements humains à travers son observation. En s'investissant personnellement dans cette démarche, il parvient à développer une sensibilité accrue et une compréhension approfondie du phénomène étudié.

Le corpus des données qualitatives est soumis à une analyse comparative selon des listes de descripteurs. L'observation et l'analyse de la motivation des apprenants sont effectuées en fonction de la participation volontaire, des questions posées, l'attention, l'initiative, la capacité à persévérer face aux difficultés, et du Feedback des apprenants (commentaires, gestuel, mimiques...). (cf. annexes, tableau n°5).

Pour observer les interactions entre les apprenants lors de l'expérimentation, notre grille d'observation intègre les descripteurs suivants : l'engagement, la communication interne au groupe, la collaboration, les conflits socio-cognitifs, le respect, et la capacité à résoudre les problèmes de manière autonome. (cf. annexes, tableau n°6)

Afin d'étudier l'évolution de l'autonomie des apprenants à apprendre l'écrit et à rédiger, nous tenons compte de l'initiative des apprenants, la prise de décision, la coopération, la capacité à résoudre les problèmes de manière indépendante et la créativité des réponses/productions. (cf. annexes, tableau n°7)

Après cette présentation générale du cadre méthodologique de notre étude, nous allons maintenant approfondir chaque aspect méthodologique à part, en expliquant et justifiant nos choix méthodologiques à chaque fois.

2. L'expérimentation

L'expérimentation consiste, rappelons-le, à mettre en place un projet d'écriture selon la pédagogie différenciée. Elle se déroule durant l'année scolaire 2020-2021 au lycée Salah Ben Mhenna au sein d'une classe de première année du tronc commun sciences et technologie (1ASTCST). Cette classe est sous notre responsabilité depuis le début de l'année scolaire. Notre projet s'étale sur une durée de deux mois, avec deux séances hebdomadaires de 45 minutes.

Nous choisissons délibérément de conduire notre projet au sein de l'école publique algérienne, en toute authenticité, dans le but de réaliser notre objectif, tel que défini dans l'introduction générale, à savoir fournir des solutions adaptées à notre contexte spécifique (cf. introduction générale, p.6) C'est pourquoi nous prenons soin de nous conformer, dès la conception et la mise en œuvre de notre projet, au cadre conceptuel et méthodologique énoncé dans les documents officiels, tout en nous contentant des ressources disponibles. En effet, nous souscrivons fermement à l'idée, soutenue par de nombreux chercheurs, que la didactique du F.L.E en Algérie nécessite davantage de recherches visant à proposer des solutions pratiques et adaptées au contexte national. (Belkacem, 2015)

Que ce soit dans le groupe témoin ou dans le groupe expérimental, notre intervention est filmée en toute transparence et avec le consentement des élèves. Les apprenants des deux groupes sont donc conscients de leur participation à une expérimentation. Cependant, les résultats de l'analyse ne devraient pas être biaisés par l'effet Hawthorne¹, ce dernier sera éliminé grâce à l'analyse comparative.

3. La variable indépendante

La variable indépendante de notre étude consiste en un projet d'écriture élaboré selon la pédagogie différenciée. Ce projet implique une gamme de choix didactiques et pédagogiques visant à diversifier et adapter les méthodes d'apprentissage, dans le but de favoriser la réussite de tous les apprenants, en particulier en ce qui concerne la production écrite.

¹ L'effet Hawthorne suggère que la simple connaissance d'être observé peut entraîner des changements de comportement, ce qui complique l'obtention de données objectives sur le comportement réel des individus (Blanchet & Gotman, 2007)

Notre expérimentation porte sur le projet numéro 2 du programme de français de la 1ASTCST. Ce projet-séquence², intitulé à titre indicatif « Production d'un texte argumentatif ». Programmé au milieu de l'année scolaire, ce projet se présente comme un choix stratégique. D'un côté, il est impossible d'opter pour le premier projet, portant sur le genre de la vulgarisation scientifique, car le groupe d'apprenants ne nous est pas encore suffisamment connu, ce qui est essentiel pour une mise en œuvre efficace de la différenciation pédagogique (Zarkatchouk, 2001). De plus, il nous faut du temps pour réactiver certaines connaissances déclaratives et procédurales chez les apprenants, les familiariser avec certains dispositifs nécessaires à la réussite de la différenciation pédagogique et de la production écrite, tels que le travail collaboratif, l'auto-évaluation, la révision et l'évaluation entre pairs, etc. Cela revêt une importance primordiale, d'autant plus que les élèves viennent tout juste de retourner à l'école après de longues vacances imposées par le confinement dû à la pandémie Covid-19. Pendant cette période, nos élèves n'ont pas pu bénéficier d'un suivi à distance, ce qui a entraîné une véritable rupture avec l'école et l'apprentissage de la langue française. Cette rupture s'est traduite par de nombreuses difficultés d'adaptation après la reprise des cours.

D'un autre côté, le choix d'inscrire l'expérimentation en troisième et dernier projet traitant de la nouvelle réaliste, et donc de la reporter à la fin de l'année scolaire, serait risqué pour la réalisation de notre recherche dans le délai imparti, en raison de l'incertitude entourant le déroulement de l'année scolaire en raison de la pandémie, ainsi que de l'absentéisme des apprenants au cours des deux ou trois dernières semaines de l'année scolaire, un problème devenu récurrent.

Nous nous limitons dans ce chapitre méthodologique à ce bref exposé concernant le projet d'écriture. Une description détaillée des dispositifs, supports et des outils utilisés sera fournie dans le chapitre 5.

4. Le terrain de recherche

Comme mentionné antérieurement, la recherche effectuée dans le cadre de cette thèse est menée au sein du lycée Salah Ben Mhenna où nous travaillons en tant que professeur de

² La pandémie de Coronavirus a entraîné une réduction des cours en présentiel au secondaire, obligeant à condenser les programmes de français. Les projets, habituellement composés de deux ou trois séquences, sont réduits à une seule couvrant presque toutes les compétences visées.

français. Il s'agit d'un établissement scolaire public situé au cœur de la commune de Kerker, une région semi-urbaine à l'ouest de la wilaya de Skikda. Pour l'année scolaire 2020-2021, le lycée compte 42 enseignants et enseignantes, ainsi que 569 élèves, dont 302 filles et 267 garçons.

5. La population d'étude

Notre population d'étude se compose des élèves inscrits en 1ASTCST pour l'année scolaire 2020-2021. Ils sont au nombre de 202, répartis en 8 groupes-classes. Ce chiffre est significativement plus élevé que les années précédentes, en raison du taux de réussite élevé en quatrième année moyenne l'année précédente. Cette augmentation survient après une diminution exceptionnelle des moyennes de réussite, en réponse à la situation pandémique exceptionnelle de la Covid-19.³

Il est indéniable que l'hétérogénéité des apprenants se manifeste à tous les niveaux scolaires. Notre choix d'inscrire notre recherche au palier secondaire s'explique par le fait que nous y sommes enseignants de français. Ce choix facilite donc notre tâche à bien des égards et nous permet d'avoir un meilleur contrôle sur les modalités de l'expérimentation.

Notre population d'étude cumule sept années d'apprentissage du français, car ils commencent à l'apprendre dès la troisième année primaire en tant que première langue étrangère. En temps normal, le volume horaire hebdomadaire consacré à l'enseignement du français en 1ASTCST est de trois heures, réparties en trois séances d'une heure chacune. Cependant, en raison de la situation pandémique, ce volume est réduit de moitié, soit une heure et demie répartie en deux séances de 45 minutes. Il convient de noter que tous les autres cours sont dispensés en arabe standard, de sorte que les apprenants n'ont de contact avec le français que pendant les séances dédiées à cette langue.

Notre choix de la 1ASTCST découle d'une préférence personnelle pour la mise en œuvre de l'expérimentation au sein d'un groupe classe dont nous avons la charge en tant qu'enseignant de français. Cette préférence est motivée, d'une part, par le fait que réussir la différenciation pédagogique exige une assez bonne connaissance des apprenants et d'être en pleine dynamique de classe pour mieux réguler les choix didactico-pédagogiques en temps

³ En effet, le taux de réussite au secondaire s'est élevé à 83%.

réel. En effet, l'enseignement différencié requiert des ajustements tant en amont qu'en aval, mais aussi pendant le processus d'enseignement-apprentissage (Caron, 2003). En outre, la conduite de l'expérimentation par nous-même nous permet de maintenir un contrôle plus rigoureux sur les paramètres méthodologiques de celle-ci.

Il est important de noter que c'est généralement en 1ASTCST que les enseignants expriment leurs préoccupations concernant les importantes disparités de niveaux au sein de leurs classes. Cette année est principalement une période d'accueil et d'adaptation pour les élèves. Il est plausible de considérer que c'est à ce stade de l'enseignement secondaire que l'hétérogénéité des apprenants, en particulier en terme de niveaux et de besoins, est la plus manifeste et significative. En effet, il est envisageable que cette hétérogénéité diminue au cours de la deuxième et de la troisième année, en raison du tri opéré par le système éducatif à travers ses processus d'évaluation et d'orientation.

5.1 Répartition selon le sexe

La répartition des sexes dans notre population d'étude montre une légère prédominance féminine, représentant 55 %, tandis que les garçons représentent 45 %. Cette situation s'explique par le taux élevé de réussite des filles au Brevet d'enseignement moyen (BEM) dans la région de Kerkera par rapport aux garçons. L'écart entre les deux sexes aurait pu être encore plus prononcé si ce n'était pas le taux élevé de redoublement en 1ASTCST chez les garçons. En effet, ce dernier s'élève à près de 82% des redoublants durant l'année scolaire 2020/2021. La figure suivante illustre la répartition de la population d'étude selon le sexe.

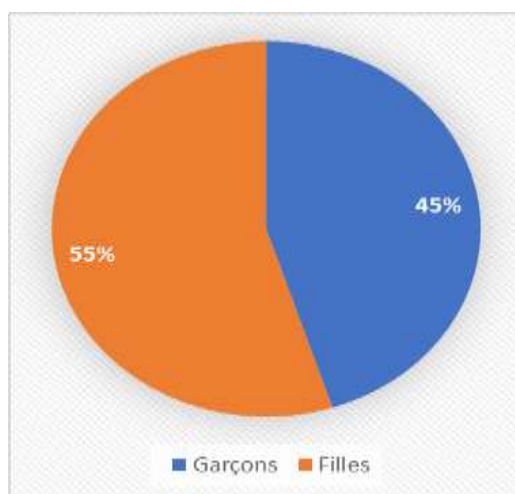


Figure n°10 : Répartition de la population d'étude selon le sexe

5.2 Taux de redoublement

Le redoublement à l'école contribue à l'hétérogénéité des classes en regroupant des élèves différents en terme d'âge, de compétences et de motivation. (cf. Le redoublement, p.34) Le système éducatif algérien interdit l'exclusion des apprenants de moins de 16 ans, quelle que soit la fréquence des redoublements. Par conséquent, les écarts d'âge en 1AS peuvent parfois être très marqués au sein de la même promotion. Dans le cadre de notre étude, nous observons des écarts d'âge atteignant parfois 5 ans. Parmi les 202 élèves inscrits en 1ASTCST, 5% ont redoublé la première année secondaire, dont 4% sont des garçons tandis que 1% sont des filles. Le diagramme ci-dessous montre la composition de notre population d'étude en fonction du redoublement.

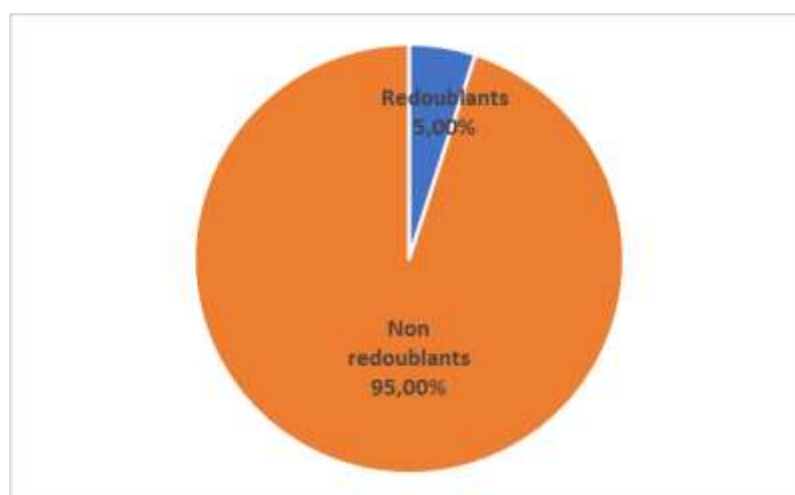


Figure n°11 : Taux de redoublement en 1ASTCST

Il s'agit d'un taux relativement bas par rapport aux années précédentes. Cette situation s'explique principalement par la réduction exceptionnelle de la moyenne de réussite l'année précédente. En effet, l'admission en classe supérieure est désormais conditionnée par l'obtention d'une moyenne égale ou supérieure à 9/20, au lieu de 10/20 comme avant. Cette réduction a permis à de nombreux apprenants dont les moyennes se situent entre 9 et 9,99 de passer exceptionnellement au cycle secondaire. Par ailleurs, sur l'ensemble de notre population, 31% ont dû redoubler au moins une année au cours de leur parcours scolaire précédent, comme le reflète le diagramme ci-dessous :

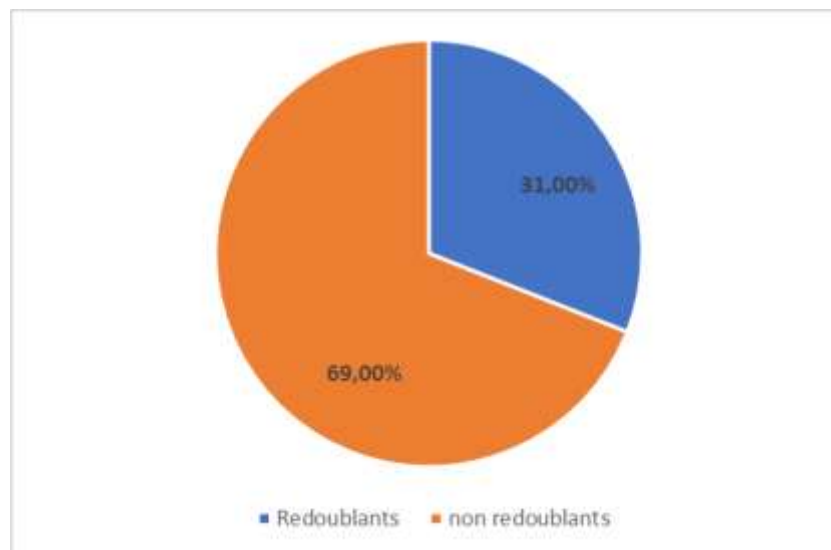


Figure n°12 : Taux des redoublants durant le parcours scolaire

Le redoublement constitue donc un facteur majeur d'hétérogénéité dans notre population d'étude, il est directement lié à l'hétérogénéité des âges, de la motivation mais aussi à l'échec scolaire. En effet, bien que le redoublement puisse offrir l'avantage à certains apprenants de combler certaines lacunes d'apprentissage, il peut avoir un effet psychologique dévastateur sur ceux qui le vivent. Ces élèves peuvent ressentir une perte de valeur personnelle, une perte de motivation, ils peuvent même décrocher ou développer des complexes, en grande partie à cause de la stigmatisation sociale associée à ce phénomène, à moins qu'ils ne bénéficient d'un accompagnement approprié (Best, 1997, p. 7). Cependant, il est pratiquement impossible de concevoir une intervention didactique sans envisager de redoublement car promouvoir des apprenants vers la classe supérieure sans qu'ils ne possèdent les prérequis nécessaires pourrait les conduire vers un échec plus sévère, voire irrémédiable.

5.3 Répartition selon l'âge

La scolarité obligatoire en Algérie débute à l'âge de six ans. Pour atteindre la 1AS, il faut étudier pendant 9 ans, soit 5 années au cycle primaire et 4 au cycle moyen. Par conséquent, l'âge normal auquel les élèves s'inscrivent en 1AS en Algérie, c'est-à-dire sans redoublement ni précocité, est de 15 ans. Le diagramme ci-dessous présente la composition de notre population d'étude en fonction de l'âge :

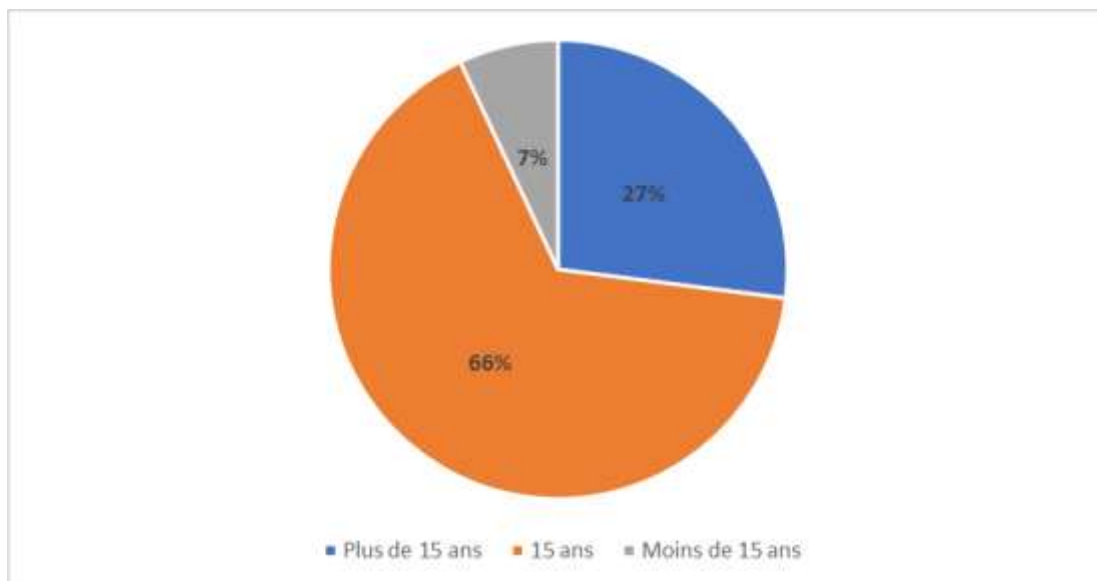


Figure n°13 : Répartition de la population d'étude selon l'âge

L'effet de l'âge sur l'apprentissage semble présenter une certaine ambiguïté, en grande partie en raison de son interaction avec le phénomène du redoublement. En règle générale, on pourrait s'attendre à ce que les apprenants plus âgés soient plus matures et aient développé davantage de stratégies d'apprentissage en raison de leurs expériences accumulées. Cependant, cette généralisation est contredite par le fait que les redoublants manifestent souvent des retards et des difficultés d'apprentissage. De plus, le redoublement, comme on vient d'expliquer, a souvent un effet négatif sur la psychologie des apprenants, créant un sentiment d'auto-dévalorisation et exposant les élèves au regard stigmatisant de leur entourage. Cela se traduit par des problèmes d'adaptation à l'école.

6. Le groupe expérimental

L'expérimentation est réalisée dans la classe 1ASTCST1, sélectionnée de manière aléatoire parmi huit classes disponibles regroupant l'effectif de la 1ASTCST. Tout comme les autres classes, notre groupe expérimental n'échappe pas au phénomène de l'hétérogénéité des apprenants. Cette hétérogénéité est évidente dès les premières séances, elle se manifeste par des disparités au niveau des compétences, des rythmes de travail, de la motivation, des profils psychologiques, etc. et se reflète dans les résultats des évaluations. Durant l'année scolaire 2020-2021, l'hétérogénéité des niveaux dans notre établissement est particulièrement plus marquée, en raison de la réduction de la moyenne de réussite, comme

déjà expliqué. Dans la suite de cet exposé, nous analysons la composition de notre classe expérimentale en fonction des critères de sexe, d'âge et de redoublement.

6.1 Répartition du groupe expérimental selon le sexe

Dans notre classe expérimentale, le taux de filles dépasse celui des garçons, représentant 59% de l'effectif, comme l'indique le diagramme ci-dessous :

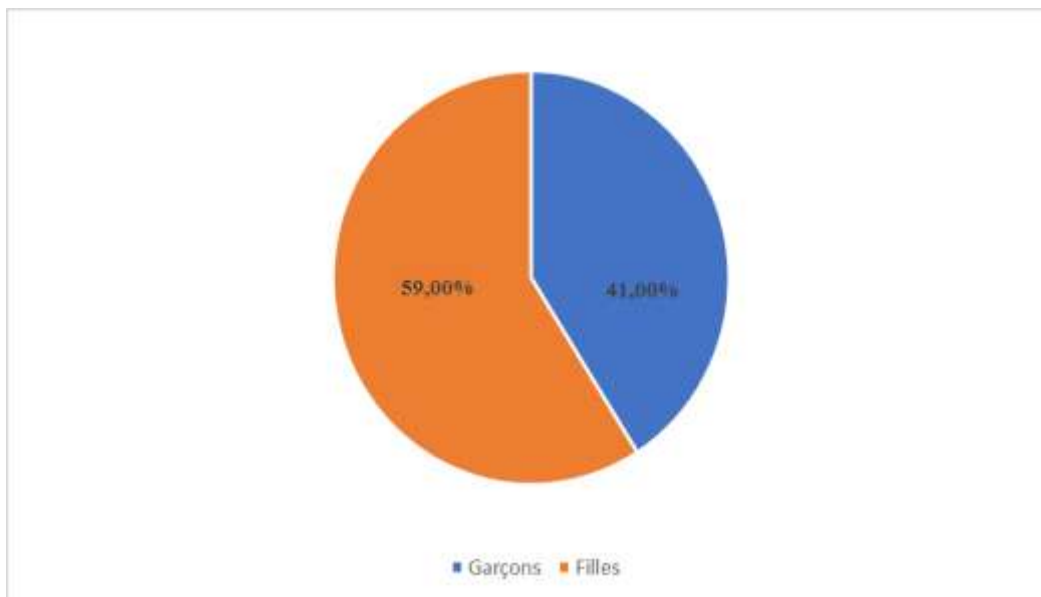


Figure n°14 : Répartition de la classe expérimentale selon le sexe

Cette situation s'explique par le taux élevé de réussite des filles au BEM par rapport aux garçons dans la région de Kerkera. L'écart entre les deux sexes aurait pu être encore plus important si ce n'était pas le taux élevé de redoublement en 1AS chez les garçons. En effet, près de 67% des redoublants dans cette classe sont des garçons.

6.2 Répartition du groupe expérimental selon l'âge

Notre classe expérimentale présente parfois des écarts d'âge dépassant 3 ans. Parmi les 22 apprenants inscrits, 64% ont 15 ans, 27% ont dépassé cet âge, tandis que 9% ont moins de 15 ans. La figure suivante illustre cette répartition du groupe expérimental en fonction de l'âge :

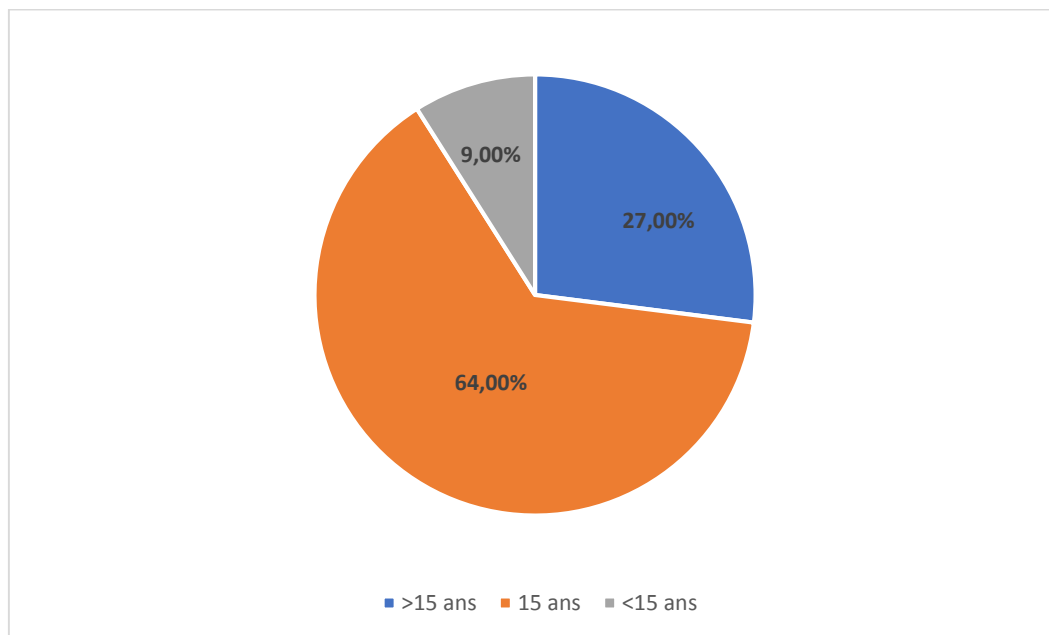


Figure n°15 : Répartition de la classe expérimentale selon l'âge

6.3 Répartition du groupe expérimental selon le redoublement

Les redoublants constituent 27 % de notre classe expérimentale, ce qui représente un pourcentage assez élevé, surtout si l'on tient compte des mesures exceptionnelles liées à la pandémie qui ont assoupli les critères de passage au niveau supérieur, en exigeant une moyenne minimale de 9 au lieu de 10. Le graphique ci-dessous montre la répartition de la classe expérimentale selon le redoublement.

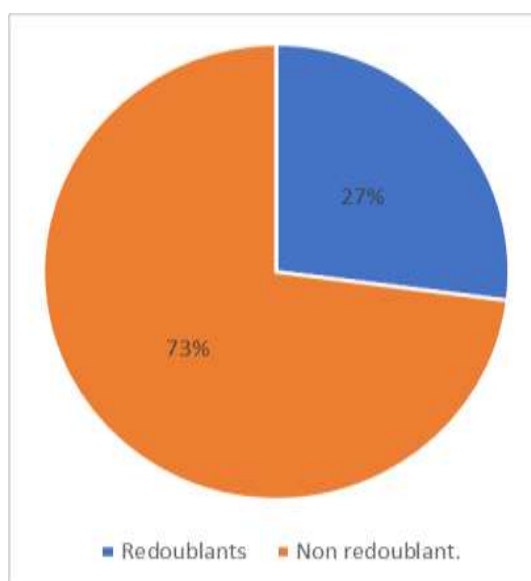


Figure n°16 : Répartition de la classe expérimentale selon le redoublement

7. Echantillonnage et représentativité

Le choix de notre groupe expérimental, rappelons-le, est effectué de manière aléatoire parmi huit groupes de 1ASTCST, constitués par l'administration. Ce groupe est composé de 22 apprenants, soit 11% de notre population d'étude. Nous considérons ce taux comme suffisamment représentatif compte tenu de la nature limitée de notre étude et du délai de réalisation accordé. De plus, ce groupe présente une composition assez proche de celle de la population cible en ce qui concerne le sexe, l'âge et le taux de redoublants, comme le montre respectivement les figures n°17,18 et 19 suivantes :

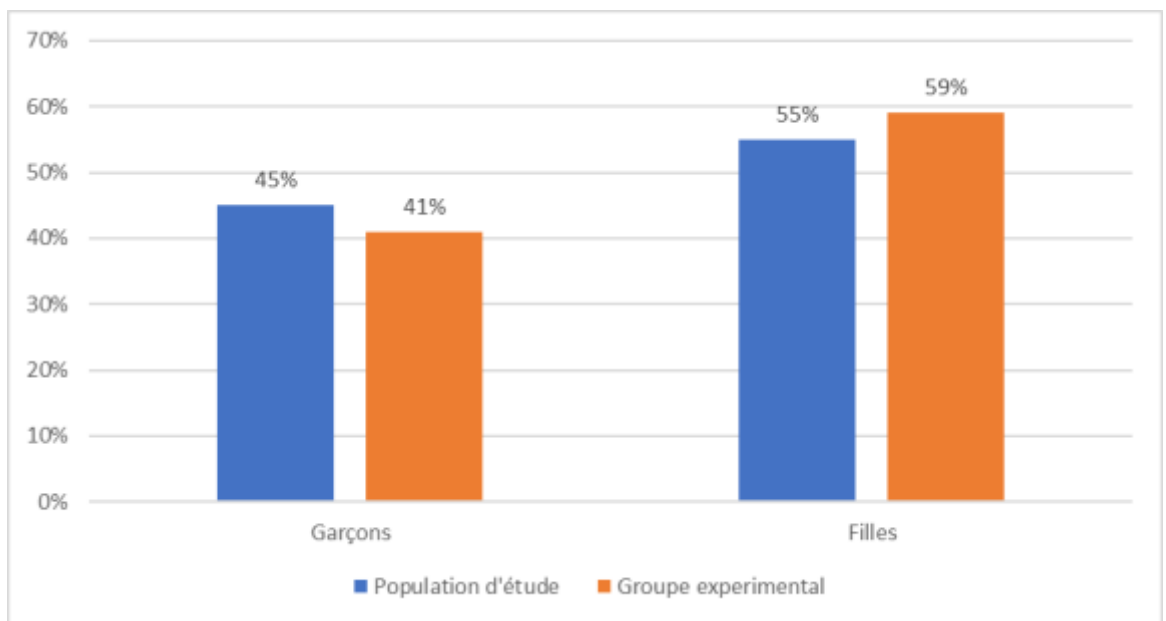


Figure n°17 : Représentativité de la classe expérimentale selon le sexe

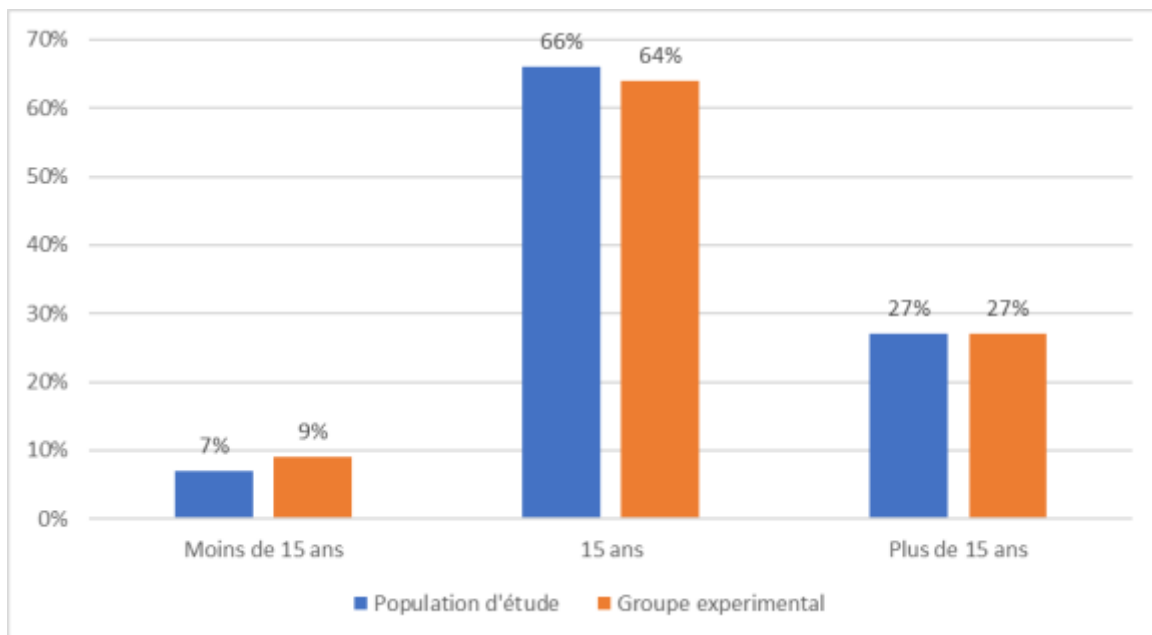


Figure n°18 : Représentativité de la classe expérimentale selon l'âge

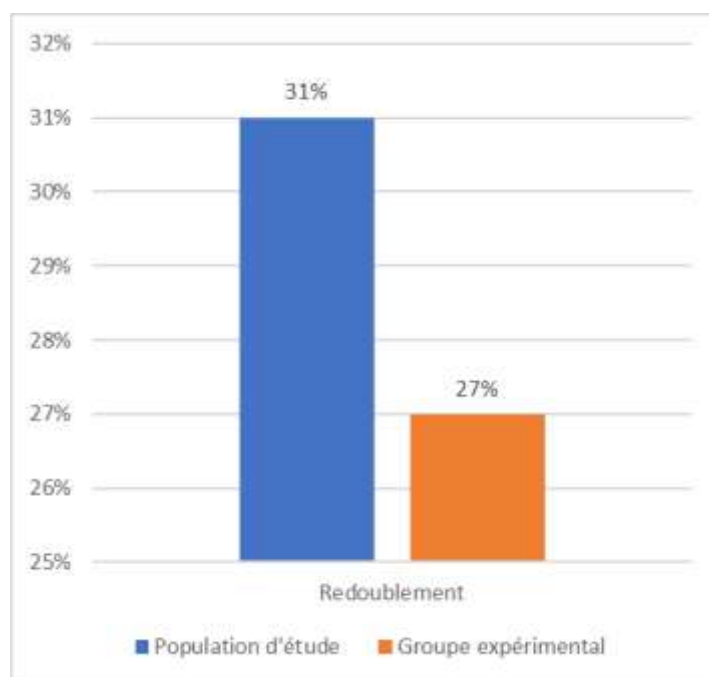


Figure n°19 : Représentativité de la classe expérimentale selon le redoublement

Il convient de rappeler ici que la représentativité d'un échantillon est une notion relative. Un échantillon peut être représentatif selon un nombre limité de variables, mais il n'est jamais identique à la population totale. Même lorsque la représentativité semble être

parfaitement établie, elle ne l'est que dans un contexte et une période temporelle bien spécifiques.

8. Le groupe de contrôle

Afin de mesurer l'impact du dispositif de formation expérimenté, nous comparons l'évolution de des performances en production écrite dans le groupe expérimental à un groupe témoin, du même nombre (22 apprenants) où nous dispensons un enseignement standard, c'est-à-dire indifférencié. Il est important de noter que, comme pour le groupe expérimental, la classe témoin est à notre charge depuis le début de l'année scolaire et que c'est nous même qui nous sommes chargé de sa gestion durant l'expérimentation.

Il est vrai que conduire une expérimentation parallèlement à la gestion du groupe témoin comporte le risque de la contamination entre les deux groupes, c'est-à-dire la possibilité d'un transfert inconscient de certaines pratiques liées à l'un des deux groupes à l'autre. Cependant, nous avons fait ce choix dans un souci d'efficacité et de contrôle accru des paramètres de l'expérimentation.

En supervisant à la fois le groupe expérimental et le groupe témoin nous pouvons mieux maîtriser les variables potentielles susceptibles d'affecter les résultats de l'étude, telles que la discipline en classe, les interruptions du processus (notamment dues aux absences de l'enseignant) et surtout réduire les risques de biais liés aux différences de personnalités, de compétences et d'expériences des enseignants.

De plus, recourir à un autre professeur pour la gestion du groupe témoin peut avoir l'inconvénient de biaiser l'authenticité de ses pratiques par l'effet Hawthorne. Enfin, même s'il y a un faible transfert involontaire des pratiques liées à la différenciation dans le groupe témoin, il convient de noter qu'il peut exister, de toute manière, un certain degré de différenciation dans les pratiques courantes des enseignants. (cf. De la différenciation dans l'enseignement standard, p.52). Cependant, pour minimiser au maximum la contamination du groupe témoin par des pratiques de différenciation, nous décidons d'utiliser le manuel scolaire et le *Guide du Professeur* comme outil pédagogique d'enseignement.

9. Similarité entre le groupe expérimental et témoin

À l'issue de notre expérimentation, les apprenants des groupes expérimental et témoin devront passer un post-test. L'analyse comparative des résultats de ce test nous permettra d'évaluer l'efficacité de notre intervention didactico-pédagogique par rapport à la qualité des écrits des apprenants.

Afin d'assurer une base de mesure homogène, nous vérifions minutieusement en amont de l'expérimentation la similitude entre le groupe expérimental et le groupe témoin sur plusieurs critères. Ces critères comprennent le sexe, le redoublement (et, par extension, l'âge), ainsi que le niveau initial des apprenants en production écrite. Notre choix de ces critères découle de leur possible influence sur le processus d'apprentissage, comme indiqué par des chercheurs tels que Defays et Deltour (2003, pp.95-96) et Best (1997, p.40).

Dans un souci de rigueur scientifique, il est souhaitable prendre en compte davantage de paramètres afin de mesurer la similitude entre les deux groupes, expérimental et témoin, tels que le milieu socioculturel des participants, leurs représentations et attitudes envers la langue française en tant qu'objet d'apprentissage, leur rapport à l'écrit, etc. qui sont autant de facteurs déterminants dans le processus d'apprentissage comme nous avons expliqué dans le chapitre 1. Malheureusement, en raison des limites de notre recherche, il nous est impossible d'intégrer ces éléments. Il est important de noter que, dans le domaine des sciences humaines et sociales, la similarité entre le groupe expérimental et témoin demeure relative. Bien que nous puissions les rapprocher sur un, deux, trois, voire plus de critères, ils ne seront jamais parfaitement identiques. De plus, le degré de similarité varie en fonction du contexte et de la temporalité.

Cependant, nous veillons à examiner en amont de notre expérimentation la similitude des deux groupes en ce qui concerne leur performance initiale en production écrite du texte argumentatif. C'est à notre avis l'aspect le plus crucial, car il est là que se manifestent et cristallisent les effets potentiels de tous les paramètres susceptibles d'influencer l'efficacité de notre intervention didactico-pédagogique.

9.1 Similarité selon le critère du sexe, de l'âge et du redoublement

À priori, quand l'administration forme les groupes-classes, elle s'efforce de garantir un certain équilibre entre eux, notamment en ce qui concerne le nombre d'apprenants, leur

Chapitre 4 : Le cadre méthodologique de l'étude

répartition selon le sexe, et le taux de redoublants (donc de l'âge aussi en principe). Afin de vérifier la similitude des deux classes en terme d'âge et de redoublement, nous menons une enquête auprès de nos informateurs à partir des documents administratifs. Les figures n°20, 21 et 22 résument les données recueillies.

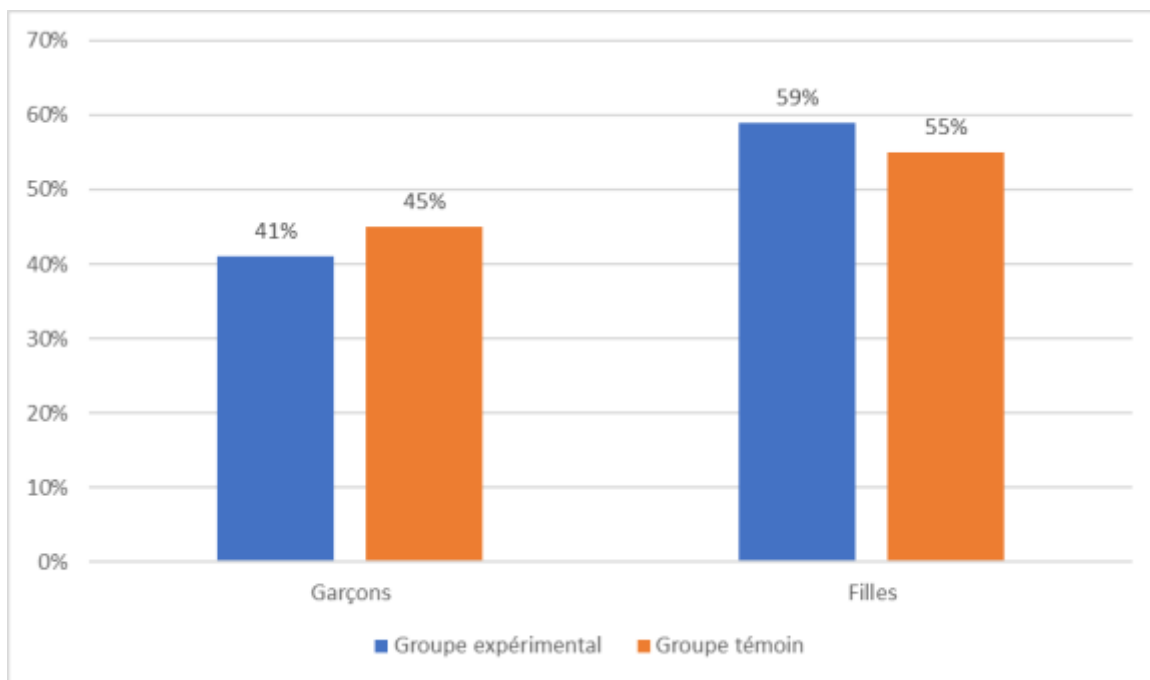


Figure n°20 : Comparaison entre le groupe expérimental et témoin selon le sexe

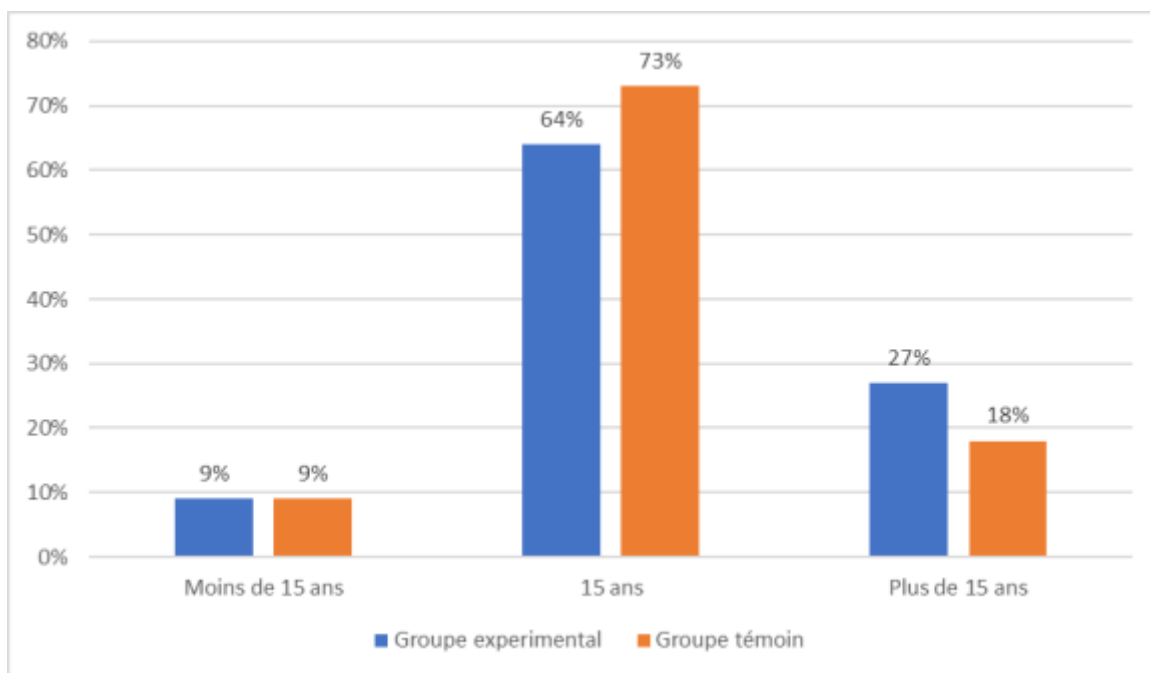


Figure n°21 : Comparaison entre le groupe expérimental et témoin selon l'âge

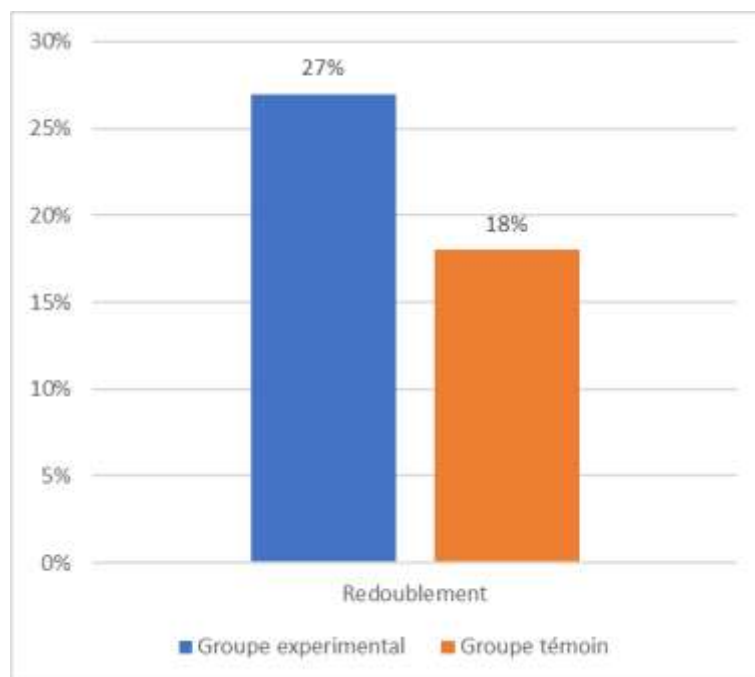


Figure n°22 : Comparaison entre le groupe expérimental et témoin selon le taux de redoublement

Ainsi, nous pouvons dire que notre groupe expérimental et groupe témoin sont assez proches en terme de sexe, d'âges et du redoublement.

9.2 Similarité du rendement initial en production écrite

Afin d'assurer le même cadre de mesure dans l'analyse comparée qui aura lieu en aval de notre intervention, nous procédons en amont de l'expérimentation à la vérification de la similarité des deux groupes, expérimental et témoin, par rapport à leur rendement initial en production écrite. Pour ce faire, nous les soumettons à un prétest⁴ portant sur la production d'un texte argumentatif. Afin que la comparaison soit fiable, le test est administré dans des conditions similaires pour les deux groupes. Il se déroule le même jour (jeudi 07-02-2021) pendant la période matinale (de 8h à 8h45 pour le groupe expérimental et de 8h45 à 9h30 pour le groupe témoin), avec une durée similaire d'environ 45 minutes.

Les productions des apprenants sont évaluées selon une grille d'évaluation composée de 20 critères, auxquels nous attribuons un barème de notation sur vingt points (cf. annexes tableau n°4). Afin de maintenir un cadre de mesure uniforme, nous employons la même

⁴ Ce pré-test nous sert au même temps d'évaluation diagnostique pour la classe expérimentale afin d'identifier ses besoins et répartir ses éléments en groupes de niveau.

méthode de notation pour les deux groupes, comme suit : un point attribué pour chaque critère rempli correctement, zéro point pour chaque critère non atteint, et un demi-point si le critère est partiellement rempli, c'est-à-dire de manière insuffisante. Tout en reconnaissant que cette approche soit quelques fois simpliste, nous croyons qu'elle présente l'avantage de réduire la variabilité associée à la mesure. L'évaluation critériée montre que le groupe expérimental et le groupe de contrôle, sont assez proches et comparables⁵. (cf. annexes, tableau n°8 et tableau n°13)

10. Anonymisation des informateurs

Préserver l'anonymat des informateurs fait partie des règles déontologiques de la recherche scientifique. Dans ce contexte, nous appliquons une méthode de codage des informations personnelles des participants à notre expérimentation. Chaque apprenant est désigné par un matricule composé de quatre éléments successifs, disposés de gauche à droite.

Le premier élément indique le groupe auquel l'apprenant appartient. Pour le groupe expérimental, la lettre « E » est utilisée, tandis que pour le groupe témoin, la lettre « T » est attribuée.

Le deuxième élément, le numéro d'ordre, est composé de deux chiffres représentant la position alphabétique de l'apprenant dans la liste nominative de sa classe. Cette valeur varie entre 01 et 22.

Le troisième élément indique le sexe de l'apprenant. La lettre « M » est utilisée pour les garçons, tandis que la lettre « F » est attribuée aux filles.

Enfin, le quatrième élément correspond à l'âge de l'apprenant.

Exemples :

- E01M15 : c'est un apprenant mâle âgé de 15 ans, membre du groupe expérimental, son numéro d'ordre dans la liste nominative de la classe expérimentale c'est 01.
- T18F16 : c'est un apprenant de sexe féminin, âgé de 16 ans, membre du groupe témoin, son numéro d'ordre c'est 18.

⁵ L'évaluation critériée montre que la classe expérimentale a obtenu une moyenne de 6.75 contre 6.09 dans le groupe de contrôle.

Chapitre 4 : Le cadre méthodologique de l'étude

En plus de garantir la confidentialité des données personnelles des apprenants, cette méthode de codage nous offre la possibilité de structurer ces informations et d'en extraire un maximum de renseignements. (Belkacem,2015, p.138).

Dans le chapitre à venir, nous présentons le dispositif élaboré pour améliorer la performance des apprenants en production écrite. Nous expliquons sa conception et justifions l'ensemble des décisions prises.

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

Introduction

Pour rappel, le projet d'écriture expérimenté s'inscrit dans le cadre du deuxième projet de la première année scolaire tronc commun sciences et technologies (1ASTCST) intitulé « Produire un texte argumentatif ». Il se déroule en 14 séances de 45 minutes, soit environ 10 heures et demie au total. Nous sommes ainsi conformes à l'échéance fixée dans les progressions annuelles. Le projet met en œuvre une approche différenciée. Il repose sur un enseignement séquentiel axé sur cinq grandes étapes, à savoir la mise en situation, l'évaluation diagnostique, les ateliers de compréhension de l'écrit, les ateliers d'enseignement grammatical et enfin, les ateliers de production écrite. Dans ce chapitre, il s'agit de présenter notre projet expérimental et son déroulement, d'en discuter et justifier les choix didactico-pédagogiques faits, notamment par rapport à la différenciation pédagogique. Nous entamons maintenant la première étape, à savoir la mise en situation.

1. Mise en situation

Dans cette phase initiale, notre première tâche consiste à établir un contrat d'apprentissage avec notre public apprenant. Cela implique de leur présenter globalement le projet à réaliser et l'objectif visé, à savoir comprendre et interpréter un texte argumentatif portant sur un sujet se rapportant aux loisirs, puis de leur apprendre à produire un texte de ce genre. En parallèle, nous activons les *pré-acquis* de nos apprenants concernant le discours argumentatif.

Cette phase s'étend sur une durée de 30 minutes environ. Nous mettons en œuvre la situation impositive-collective. La disposition de la salle est classique, avec les élèves assis en rangées parallèles. Dans ce contexte, nous assumons le rôle de médiateur et facilitateur. Nous nous basons principalement sur la méthode interrogative. Ainsi, nous posons des questions et, en cas de difficulté, nous les reformulons pour faciliter la compréhension, ou bien nous orientons leur réflexion en posant des questions connexes.

Pour introduire la séance, nous inscrivons le titre du projet au tableau, et nous le faisons lire par des apprenants. Ensuite, nous interrogeons notre public sur le type argumentatif, en mettant l'accent sur sa visée, sa structure, les outils permettant d'exprimer une opinion, ainsi que les connecteurs logiques qui l'articulent, tels que ceux de cause, de conséquence, de classement, d'illustration, de conclusion (cf. annexes, fiche n°1).

La participation des apprenants est limitée à certains éléments. En marge de cette séance, nous observons une grande hétérogénéité des niveaux parmi nos apprenants. Aussi, nous formons une idée préliminaire sur les *pré-acquis* de notre public par rapport à notre projet cible. De manière schématique, certains apprenants maîtrisent déjà la structuration du texte argumentatif et possèdent les compétences linguistiques nécessaires, tandis que d'autres savent théoriquement en quoi consiste l'organisation du texte argumentatif, mais la langue leur fait défaut. Enfin, une troisième catégorie, la plus représentée, semble manquer de toute connaissance en ce qui concerne le texte argumentatif. En guise de synthèse, nous présentons la structure du texte argumentatif, précisément le plan par inventaire, de manière orale et écrite, comme suit :

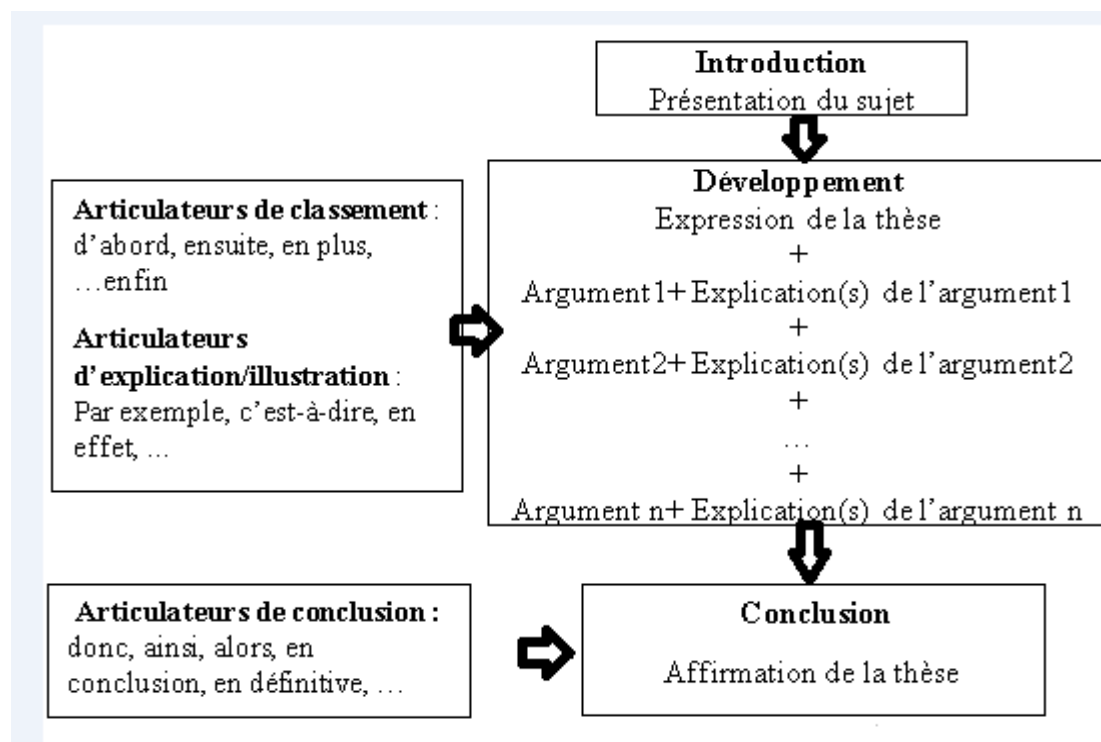


Figure n°23 : Structure du texte argumentatif

2. Evaluation diagnostique

Conformément au document d'accompagnement de la 1AS (MEN,2005b), l'évaluation diagnostique de la production écrite est effectuée à partir du premier jet. Ainsi, nous proposons à notre classe expérimentale une tâche d'écriture à effectuer en une séance d'environ 45 minutes. (cf. annexes, figure n°24)

La tâche consiste à produire individuellement un texte argumentatif d'environ dix lignes abordant les effets positifs ou négatifs d'internet sur les enfants. Le public cible n'est pas spécifié, il s'agit d'un large auditoire. La consigne incite les apprenants à réfléchir et à exprimer leurs points de vue sur une question controversée puisée dans leur vie réelle. Les compétences développées ici sont directement applicables à la vie quotidienne des apprenants, ce qui donne à la tâche un contexte concret, renforçant ainsi la pertinence de l'apprentissage et lui donnant du sens aux yeux des élèves.

Aussi, la pensée critique est mise en avant, exigeant des apprenants une évaluation des arguments pour et contre l'interdiction d'internet par les parents, ainsi que la formulation de leur propre opinion étayée par des arguments cohérents et bien structurés pour réussir à convaincre le lecteur.

Ainsi, l'apprenant est appelé à structurer son texte en trois parties distinctes. D'abord, une introduction pour amener le sujet. Ensuite, un développement où il exprime son point de vue, le soutenant avec des arguments pertinents et illustrés. Enfin, une conclusion où il réitère sa position sur le sujet en tant que résultat logique du raisonnement qu'il a développé. L'apprenant doit utiliser correctement les connecteurs logiques et les mots de transition pour assurer la cohérence et la cohésion du texte.

Sur le plan éthique et sociétal, cette consigne sensibilise les apprenants aux enjeux liés à la vie privée, à la sécurité en ligne et à la dépendance à internet. De plus, elle encourage l'engagement actif des apprenants, en favorisant le débat et la réflexion.

Pour évaluer les productions des apprenants, nous utilisons une grille d'évaluation élaborée par nous-même en nous basant sur la grille Eva (1991). Notre grille comprend 20 critères qui couvrent les aspects pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matériels de la production écrite (cf. annexes, tableau n°4).

Les productions des apprenants sont évaluées par nous-même. Les résultats du groupe expérimental sont comparés à ceux du groupe témoin afin de vérifier la similarité des deux groupes en ce qui concerne leurs performances initiales en production écrite. Afin de maintenir un cadre de mesure uniforme, nous employons la même méthode de notation pour les deux groupes, comme suit : un point est octroyé pour chaque critère correctement rempli, zéro point pour tout critère non atteint, et un demi-point lorsque le critère est partiellement satisfait, c'est-à-dire de manière insuffisante. Bien que cette méthode puisse sembler simpliste, nous considérons qu'elle offre l'avantage de limiter la variabilité inhérente à l'évaluation.

2.1 Analyse des données diagnostiques

L'évaluation diagnostique révèle d'importantes difficultés au sein de notre public expérimental en ce qui concerne la production de textes argumentatifs (cf. annexes, tableau n°8). Dans notre classe expérimentale, composée de 22 apprenants, le prétest génère un total de 148,5 points, ce qui équivaut à une moyenne de 6,75 points par apprenant. Seuls 40,90 % de l'effectif ont atteint la moyenne, tandis que 40,90 % ont obtenu la note 0. Ces derniers sont des apprenants qui n'ont rien produit, soit en remettant des copies vides, soit en se contentant de recopier la consigne, ou encore en produisant des textes ne satisfaisant aucun

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

critère de réussite. Par ailleurs, il est important de souligner la diversité des besoins et des niveaux parmi les apprenants.

Nos apprenants éprouvent des difficultés à adapter leurs écrits en fonction du contexte de communication, que ce soit du point de vue pragmatique ou du contenu. Ils manquent de connaissances culturelles liées au thème de la production écrite, ainsi que du vocabulaire spécifique à ce thème. De plus, ils ont du mal à planifier leurs écrits, à utiliser les articulations pour structurer leur argumentation, à exprimer correctement leurs opinions, à développer des arguments pertinents, à illustrer de manière adéquate, à assurer la cohérence et la cohésion de leur texte, ils commettent de nombreuses fautes de langue (syntaxe, orthographe, conjugaison, ponctuation). En outre, ils ne révisent pas ou ne savent pas comment réviser leurs écrits.

En se basant sur ces besoins, les objectifs pédagogiques de notre projet d'écriture sont clairement définis. Il s'agit tout d'abord d'amener les apprenants à adapter leur écriture en fonction du contexte de communication, en prenant en compte à la fois les aspects pragmatiques et le contenu, assurant ainsi la pertinence du message transmis pour le contexte. Ensuite, il est primordial de les guider vers l'acquisition de connaissances spécifiques au thème de la production écrite, tout en explorant le lexique associé, afin d'enrichir le contenu de leurs productions. Un autre objectif majeur est de les aider à découvrir la structure d'un texte argumentatif, en comprenant son agencement logique pour une meilleure organisation des idées et des arguments. En plus, il s'agit de les familiariser avec l'utilisation adéquate d'articulateurs, qu'ils soient de classement, d'illustration ou de conclusion, pour une structuration et une compréhension optimales du texte. De plus, l'expression précise de l'opinion et le développement d'une argumentation pertinente font également partie des objectifs visés, en mettant l'accent sur l'illustration judicieuse des arguments pour les rendre convaincants. En outre, la cohérence et la cohésion textuelles sont des aspects clés qu'il importe d'enseigner pour assurer la fluidité de la lecture, tout comme l'attention portée à la langue, incluant syntaxe, orthographe, conjugaison et ponctuation, pour garantir la qualité de l'écrit. Enfin, un objectif fondamental est d'enseigner la révision et l'autocorrection pour des textes plus aboutis.

L'évaluation du premier jet met d'ailleurs en évidence un grand écart de niveau entre les apprenants. Ainsi, nous distinguons trois catégories de niveaux en fonction de la note

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

obtenue, à savoir le N1, le N2 et le N3 (cf. annexes, tableau n°9). Nous souhaitons avertir le lecteur qu'il ne s'agit pas ici de catégoriser précisément les élèves en fonction de leurs niveaux. L'objectif principal est de les placer dans des fourchettes de compétences relativement étroites, dans le but de rendre possible la gestion de la diversité des niveaux. Nous évitons, autant que possible, d'utiliser des étiquettes telles que « faible », « moyen », et « bon », qui sont couramment utilisées à cette fin. En plus d'être chargées de connotations, ces étiquettes sont basées sur des estimations personnelles vagues et peu objectives. Par exemple, il n'est pas démontré que la note en production écrite, se situant entre 14/20 et 20/20, qualifie systématiquement un apprenant « bon ». En outre, l'appellation « apprenant en difficulté », bien plus pédagogique que « apprenant faible », manque de précision. En réalité, la notion de difficulté est intrinsèquement liée au parcours d'apprentissage, et en principe, même les apprenants communément qualifiés d' « excellents » peuvent parfois rencontrer des difficultés.

L'analyse des résultats montre que 50% de l'effectif ont obtenu une note inférieure à 7/20, tandis que 31,81% ont décroché une note comprise entre 7 et 14 ; enfin, 18,18% ont dépassé la barre des 14. La figure suivante illustre la répartition des niveaux au sein de la classe expérimentale :

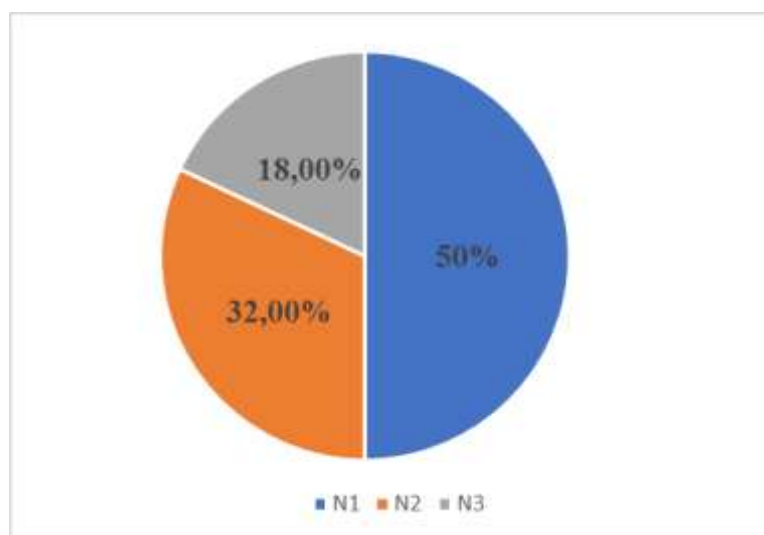


Figure n°25 : Répartition de la classe expérimentale selon le niveau

Par ailleurs, l'analyse des trois niveaux selon le sexe dévoile que le N1, qui correspond aux apprenants en difficulté, est composé majoritairement de garçons, ces derniers représentent près de 63% de son effectif, contre 37% uniquement pour les filles. En

d'autres termes, 78% du sexe masculin s'y trouvent, tandis que seules 31% des filles s'y situent. Ce constat est cohérent avec les statistiques des dernières années en Algérie, indiquant que les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons. (cf. Différences sexuées et genrées, p.27)

Egalement, nous notons que les apprenants les plus âgés se trouvent au N1, avec une moyenne d'âge de 17 ans, contre 15 ans pour le N2 et le N3. En effet, 45% des élèves du N1 ont redoublé au moins une année pendant leur scolarité, tandis qu'aucun des membres du N2 et du N3 n'a connu cette situation. Le redoublement est à la fois un signe et un facteur de difficultés scolaires (Best, 1997, p. 7).

2.2 Décisions

L'évaluation diagnostique nous permet de prendre des décisions didactico-pédagogiques approximatives afin de prendre en charge la diversité des besoins et des niveaux dans notre classe expérimentale.

a. Prise en charge de la diversité des besoins

Afin de répondre à la diversité des besoins de nos apprenants, nous adoptons la différenciation successive (cf. La différenciation successive vs la différenciation simultanée, p.67). En effet, le nombre important des élèves, la variété de leurs besoins et leur interdépendance, particulièrement en ce qui concerne la production écrite, font de la différenciation simultanée des besoins un choix très complexe.

Ainsi, nous répartissons l'ensemble des objectifs tracés selon leur nature sur l'ensemble des ateliers prévus. Certains de ces objectifs sont abordés lors des ateliers de compréhension de l'écrit, d'autres au cours des ateliers de grammaire, d'autres encore feront l'objet des ateliers dédiés à la production écrite.

D'abord, dans les ateliers de compréhension de l'écrit, nous préparons nos apprenants à rédiger des textes argumentatifs en activant/installant des connaissances culturelles liées au thème de la production écrite, en faisant découvrir le lexique thématique, la structure argumentative et les articulateurs logiques qui assurent la cohérence de l'argumentation.

Ensuite, il s'agit lors des ateliers d'enseignement grammatical, de munir les apprenants d'outils leur permettant de communiquer leurs opinions de manière claire (atelier 1) et de les amener à développer une argumentation pertinente et illustrée et bien structurée

(atelier 2). Il est utile de souligner que nous mettons en œuvre une grammaire fonctionnelle permettant d'assurer la communicabilité dans les écrits des apprenants.

Enfin, durant la phase « Production écrite », nous apprenons à nos apprenants d'assurer la cohérence et la cohésion du texte en fournissant des lignes directrices sur la structure du texte, les connexions entre les idées et les transitions efficaces. A ce niveau, l'enseignement de la planification de la production écrite revêt une grande importance. Elle permet aux élèves d'acquérir la capacité d'analyser correctement la tâche d'écriture, de définir avec précision leurs buts rédactionnels et de structurer leurs idées avant de les exprimer, ce qui améliore la qualité générale de leurs productions.

Un autre objectif essentiel de la phase « production écrite » est de soigner la langue. Cela inclut la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison, et la ponctuation. Cette maîtrise est cruciale pour que les apprenants puissent exprimer leurs idées avec clarté. En enseignant les règles grammaticales et en encourageant une rédaction attentive, cette phase renforce la qualité de la langue employée, garantissant que les écrits sont communicatifs.

Enfin, cette phase vise à enseigner aux apprenants réviser et corriger leurs propres écrits. Cet objectif est fondamental pour leur autonomie dans l'amélioration de leurs compétences en écriture. Les élèves apprennent à évaluer leurs propres écrits, à repérer les erreurs grammaticales, les incohérences ou les maladresses, etc. et à les corriger. Le tableau n°10 (cf. annexes) récapitule notre canevas de formation pour la classe expérimentale.

Nous tenons à souligner que les besoins liés à la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison et la ponctuation sont pris en charge de manière transversale et implicite au cours de ces ateliers, conformément aux directives du Programme du secondaire. Notons que ce dernier ne prévoit pas de cours spécifiques dédiés à ces aspects.

En ce qui concerne l'orthographe en particulier, nous cherchons à y attribuer sa juste place dans notre projet d'écriture, en tant que complément de la langue, sans pour autant en faire le fondement (Catach, 1980, p.5) afin d'éviter de susciter une « insécurité scripturale » due à la complexité intrinsèque de la tâche d'écriture (Dabène cité dans Belkacem, 2015, p.51). Toutefois, nous soulignons que la compétence orthographique demeure un élément constitutif de la compétence de production écrite, car un texte mal orthographié pourrait entraver la communicabilité.

b. Prise en charge de la diversité des niveaux

Pour répondre à la diversité des niveaux de nos apprenants, nous optons pour les groupes de niveau, la différenciation des supports, des contenus et de l'étayage. Pour rendre le travail de groupe possible et efficace, nous répartissons les onze apprenants du N1 en trois sous-groupes, à savoir N1G1, N1G2 et N1G3, chacun composé respectivement de 4, 3 et 4 apprenants. De même, les sept apprenants du N2 sont répartis en deux sous-groupes, N2G1 et N2G2, comptant respectivement 4 et 3 élèves. Le N3 forme un unique sous-groupe regroupant quatre membres.

3. Ateliers de compréhension de l'écrit

Pour enseigner la compréhension de l'écrit dans le cadre de notre projet, nous planifions trois ateliers successifs : CE1, CE2 et CE3, qui ciblent les trois niveaux : le N1, le N2 et le N3 respectivement. Notre choix en faveur de la différenciation successive s'explique par notre intention, annoncée précédemment dans l'introduction de cette thèse, de mettre à l'épreuve un dispositif adapté au contexte algérien. En effet, ce contexte se caractérise souvent par des classes nombreuses, voire surchargées, ce qui rend la différenciation simultanée peu pratique et exigeante pour les enseignants. Par conséquent, son succès serait probablement limité. Un autre avantage que nous voyons dans la différenciation successive est sa capacité à répondre à la diversité des rythmes circadiens des apprenants, en permettant des ajustements dans l'apprentissage à différents moments.

Pour chaque atelier, nous élaborons une fiche d'activités intégrant un support argumentatif et un questionnaire. La multiplication et la diversification des supports nous permettront, comme nous allons le voir, de proposer plusieurs parcours d'apprentissage, adaptés à tous les apprenants en fonction de leurs niveaux, rythmes d'apprentissage et centres d'intérêt. Les trois fiches d'activités présentent un degré de complexité croissant. La complexité est principalement régulée en fonction de trois facteurs.

Le premier facteur est lié au volume et à la densité des informations présentes dans le support de lecture. En général, plus le support est volumineux et dense, plus l'apprenant s'expose au risque de surcharge cognitive et d'incompréhension. Ensuite, le deuxième facteur concerne la cohérence textuelle. Celle-ci peut être explicite ou implicite. Un texte est explicitement cohérent lorsque les relations logiques entre ses phrases sont signalées par des

connecteurs logiques et chronologiques. Par contre, il est implicitement cohérent lorsque les relations entre les propositions et les phrases sont laissées à l'interprétation du lecteur, marquées par la ponctuation. A priori, la cohérence implicite exige du lecteur-apprenant un effort de compréhension plus important que la cohérence explicite, car elle exige de lui une capacité d'interprétation logique en fonction du contexte. Enfin, le troisième facteur concerne le type de questions posées dans les activités de compréhension. Les questions peuvent être fermées ou ouvertes. Les questions fermées simplifient la tâche de l'apprenant en réduisant le nombre d'étapes nécessaires pour parvenir à la réponse.

Nous incluons une fiche d'étayage avec chaque fiche d'activités. Les fiches d'étayage proposent une/des reformulation(s) et un/des indice(s) de réponse pour chaque question ou consigne. Elles offrent un niveau d'aide décroissant, ce qui reflète la notion de « désétayage » de Vygotsky visant à encourager l'autonomie de l'apprenant (Bruner, 1983). Les objectifs des fiches d'étayage se déclinent en trois aspects essentiels. D'abord, elles visent à mieux réguler la difficulté des tâches en fonction du niveau des élèves. Ensuite, elles les motivent en minimisant le risque d'échec (Chaduc et al., 1999, p. 264). Enfin, elles fournissent à l'apprenant un éventail de stratégies de résolution de problèmes de manière à se conformer avec divers besoins, niveaux et méthodes d'apprentissage, contribuant ainsi à une expérience d'apprentissage plus adaptée et, au même temps, enrichissante pour chaque individu.

Par ailleurs, nous nous inspirons du modèle de Meirieu, en alternant les trois types de situations d'apprentissage, à savoir la situation impositive-collective, la situation individualisée et la situation interactive (Meirieu, 1985, p.110). Le tableau n° 11 (cf. annexes) résume les paramètres de différenciation pour l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

En synthèse, notre dispositif de différenciation pédagogique pour l'enseignement de la compréhension de l'écrit est structuré en trois ateliers successifs, chacun ciblant un niveau d'apprenants spécifique.

Le premier atelier est destiné aux apprenants de niveau *faible*, proposant un texte court avec une cohérence explicite, un questionnaire fermé. Le deuxième atelier s'adresse aux élèves de niveau *moyen*. Il met en place un texte de longueur intermédiaire avec une cohérence, en partie explicite et en partie implicite. Les questions sont tantôt ouvertes, tantôt fermées, en fonction de la difficulté estimée. L'étayage apporté est de niveau moyen. Le troisième atelier cible les apprenants *forts*. Les élèves travaillent de manière autonome sur

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

des textes complexes avec un minimum de soutien. Cette manière de procéder rejoint, à peu près, la recommandation de Goigoux (2004) consistant à varier les supports (cf. Le rapport lecture-compréhension et production écrite, p.100) et le principe de désétayage progressif de Vigotsky (Bruner, 1983).

Par ailleurs, les thèmes des supports sont préalablement sélectionnés par les apprenants au début du projet, lors de la séance de mise en situation, en utilisant le questionnaire semi-fermé qui offre aux apprenants la possibilité de cocher trois thématiques préférées parmi les suivantes : la télévision ; les réseaux sociaux ; le jeu ; la lecture et la corrida. (cf. annexes, figure n°26)

Les thématiques proposées relèvent, comme on peut le voir, du thème des loisirs tel stipule le programme de la première année secondaire (MEN ,2005a, p.37) les élèves ont également la possibilité de proposer d'autres thématiques qui correspondent davantage à leurs affinités. Les résultats du questionnaire sont illustrés par la figure suivante :

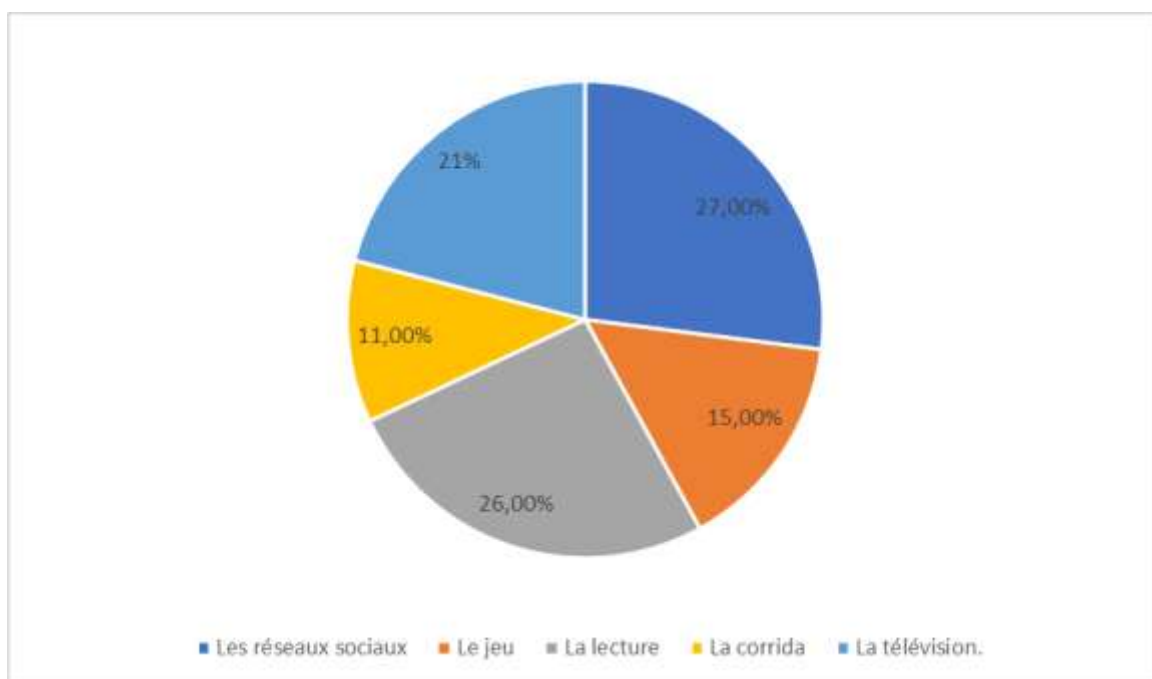


Figure n°27 : Thématiques choisies par les apprenants pour les supports de la compréhension de l'écrit

Nous choisissons d'utiliser trois supports pour traiter les thématiques les plus sollicitées, à savoir la télévision, les réseaux sociaux et la lecture. En ce qui concerne l'ordre de présentation de ces supports, nous le laissons à notre discrétion. Ainsi, nous jugeons

pertinent de commencer par la thématique de la télévision, car elle est significative et familière pour la plupart des apprenants. Elle offre une approche rassurante, en particulier pour les apprenants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

La compréhension de l'écrit joue un rôle essentiel en orientant l'attention des apprenants vers l'objet d'étude. Par conséquent, il est crucial que les supports proposés soient motivants et qu'ils s'ancrent dans la réalité socioculturelle immédiate des apprenants. Cela est également valable pour la tâche de production écrite.

Dans ce qui suit, nous présentons la conception des trois fiches d'activités et d'étayage.

3.1 Compréhension de l'écrit 1

a. Fiche d'activités

Le texte proposé dans cet atelier exprime l'opinion de l'auteur sur la question de savoir si les jeunes devraient être autorisés à regarder la télévision avant l'âge de la maturité. L'auteur argumente en faveur de l'interdiction. Le support présenté ici offre un contenu linguistique et culturel à la fois simple et accessible pour tous les apprenants, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le texte est relativement court, avec seulement 124 mots, et il est peu dense en informations. De plus, il traite d'un thème familier, directement lié à l'environnement quotidien de la plupart des apprenants. Le vocabulaire utilisé est courant, et les phrases sont de structure simple. En outre, le texte emploie des articulateurs assurant sa cohérence, tels que des connecteurs de classement, d'illustration et de conclusion.

Le questionnaire comporte dix questions qui incitent les élèves à identifier le type et le thème du texte, à analyser sa structure (y compris la thèse, les arguments, les articulateurs de classement et de conclusion), à repérer les substituts lexicaux qui renvoient au thème, et enfin à exprimer leur propre point de vue sur le sujet abordé dans le but de stimuler la réflexion personnelle et l'expression individuelle. Cette approche favorise également l'appropriation des éléments du texte étudié, en incitant les apprenants à les réinvestir, ce qui les aide ultérieurement dans leurs productions écrites.

En mettant l'accent sur ces aspects, le questionnaire vise donc à développer les compétences des apprenants en lecture, en analyse de texte d'opinion, et en réflexion

personnelle. De plus, il les oriente vers l'appropriation du modèle discursif présenté dans le texte, ainsi que du vocabulaire thématique, afin de leur servir ultérieurement dans leur propre production écrite (cf. annexes, fiche n°2).

b. Fiche d'étayage

La fiche d'étayage apporte des indications pour aider les élèves à répondre à chaque question, telles que la recherche de mots-clés dans le texte, l'identification d'articulateurs de classement, et la réduction des exigences de la consigne en délimitant le champ de recherche. Ainsi, plutôt que de demander à l'élève de rechercher un élément dans l'ensemble du texte, l'étayage lui précise de rechercher dans un paragraphe spécifique ou à une ligne précise. Cette démarche assiste les élèves dans la compréhension du texte, dans l'identification de sa structure, et dans la formulation de réponses appropriées aux questions posées. Elle les dote également de stratégies de compréhension réutilisables pour d'autres textes et situations. Par exemple, l'apprenant comprend désormais qu'il peut se concentrer sur la recherche de verbes d'opinion pour identifier la thèse de l'auteur et sur les articulateurs de classement pour la localisation des arguments (cf. annexes, fiche n°3).

3.2 Compréhension de l'écrit 2

a. Fiche d'activités

La fiche présente un texte argumentatif qui, tout comme le précédent, aborde un sujet familier aux apprenants, à savoir les réseaux sociaux. L'auteur y exprime son point de vue en mettant en avant plusieurs arguments favorables à ces plateformes. Le texte se conclut par un résumé de l'opinion de l'auteur sur l'importance de ces nouvelles technologies dans la société moderne.

Comme le premier support, ce texte est structuré à l'aide d'articulateurs de classement, d'illustrations et de conclusion qui assurent explicitement sa cohérence. Cependant, il est plus étendu, totalisant 217 mots, et il comporte une densité d'informations supérieure. De par sa thématique, sa structure et son vocabulaire, ce texte peut être d'une grande utilité pour préparer les apprenants à aborder de manière efficace le sujet des effets d'internet sur les enfants, qui présente des similitudes avec le thème des réseaux sociaux.

Il est important de noter que le texte emploie principalement un vocabulaire courant et des phrases courtes. Néanmoins, on peut relever la présence de termes qui pourraient

compliquer la compréhension pour nos apprenants, tels que « joindre », « tremplins », « dons », « donateurs », « promouvoir », et « s'engagent ».¹

Le texte est accompagné de 8 questions qui reprennent à peu près les mêmes axes que le questionnaire de la CE1. Il encourage les élèves à identifier le type et le thème du support, analyser sa structure (thèse, arguments, articulateurs de classement et de conclusion), repérer les expressions substitutives, et enfin à exprimer leur propre opinion sur le sujet. En reprenant à peu près les mêmes axes que dans la CE1, nous pouvons plus facilement évaluer la progression des élèves dans leur capacité à comprendre et à analyser des textes argumentatifs. Aussi, cette approche confère aux apprenants l'opportunité de consolider leurs acquis à travers la répétition. Enfin, elle leur permet de mieux percevoir les similitudes entre les deux textes, ce qui les aidera par la suite à produire leurs propres textes en se basant sur les modèles étudiés en compréhension de l'écrit. (cf. annexes, fiche n°4)

b. Fiche d'étayage

La fiche d'étayage fournit une série de stratégies pour aider les élèves à répondre aux questions données et donc à les guider dans la compréhension du texte.

La première stratégie est utilisée pour répondre à la question 2, elle consiste à aider les élèves à repérer le thème principal du texte. Les élèves sont encouragés à se concentrer sur le premier paragraphe au lieu du texte entier, où le thème central est généralement présenté. Cela les aide à comprendre rapidement de quoi parle le texte.

La deuxième stratégie, destinée à répondre à la question 3, consiste à diminuer l'exigence de la consigne en délimitant le champ de recherche au deuxième paragraphe au lieu du texte entier, ce qui augmente les chances de l'élève à retrouver les substituts de l'expression « réseaux sociaux » en peu de temps.

La question 4 concerne l'identification de la thèse de l'auteur. Ici, la fiche d'étayage encourage les élèves à repérer une phrase contenant un verbe d'opinion, ce qui leur permet de saisir clairement l'opinion de l'auteur.

La question 5 porte sur l'identification des articulateurs de classement. Les élèves sont encouragés à repérer ces éléments qui organisent la structure du texte et facilitent la

¹ Ces exemples sont issus de nos échanges avec des apprenants de différents sous-groupes.

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

compréhension des relations entre les idées. Dans ce contexte, l'étayage consiste à définir un champ de recherche plus restreint en se concentrant sur le deuxième paragraphe, où se trouve le développement argumentatif, plutôt que de parcourir l'intégralité du texte ce qui peut s'avérer handicapant pour les apprenants en difficulté.

La question 6 est axée sur l'analyse des arguments. L'étayage est structuré en deux parties distinctes : l'aide 1 et l'aide 2. L'aide 1 indique aux apprenants que les arguments se situent généralement après les articulateurs de classement (préalablement repérés), tandis que l'aide 2 met en avant l'emplacement des illustrations argumentatives qui suivent chaque argument. Cette approche permet aux élèves de décomposer la structure argumentative du texte, ce qui les prépare à restituer ces éléments dans leurs propres productions écrites par la suite.

La question 7 se décline en deux parties. La première interroge sur l'articulateur utilisé pour introduire la conclusion du texte. La seconde consiste à demander aux élèves de substituer cet articulateur par un autre équivalent, elle vise donc à faire découvrir aux apprenants d'autres articulateurs de conclusion. L'étayage fourni pour cette question est simple et direct. Il guide les élèves en leur demandant de chercher au début de la conclusion qui correspond évidemment à la dernière partie du texte. Cela incite les élèves à identifier l'endroit précis du texte où l'auteur commence à conclure son argumentation. Ainsi, les élèves ciblent rapidement l'information nécessaire pour répondre à la question.

Enfin, la question 8 incite les élèves à exprimer leur opinion sur le sujet traité dans le texte, à savoir les réseaux sociaux. Cela favorise la réflexion critique et encourage les élèves à articuler leurs propres idées, tout en appliquant les outils linguistiques qu'ils ont découverts. L'étayage de la question 8 est conçu pour faciliter l'expression de l'opinion personnelle des élèves. Il fournit un modèle où les élèves peuvent compléter avec leur propre opinion. L'exemple commence par « Personnellement, je... » suivi d'espaces vides où les élèves peuvent insérer leurs propres mots pour exprimer leur point de vue sur les réseaux sociaux, ce qui peut être particulièrement utile pour les élèves en difficulté.

En combinant ces stratégies d'étayage, les élèves sont mieux équipés pour comprendre le texte, analyser ses éléments clés et répondre de manière plus réussie aux questions qui leur sont posées. (cf. annexes, fiche n° 5)

3.3 Compréhension de l'écrit 3

Le troisième support est un extrait d'un courrier de l'UNESCO rédigé par André Maurois en mai 1961. L'auteur discute de l'importance de la lecture dans la préservation des connaissances, l'éducation, la compréhension des autres, et la formation de l'esprit. Ce texte est considérablement plus long que les deux précédents, comptant 256 mots. Il est à noter l'absence d'articulateurs de classement et de conclusion qui, habituellement, aident les apprenants à repérer la structure argumentative. En contraste avec les deux textes précédents, on remarque également l'utilisation de métaphores qui pourraient compliquer la compréhension pour nos apprenants, à savoir :

- « Les livres sont donc des portes ouvertes sur d'autres âmes et d'autres peuples. »
- « Une soirée consacrée à la lecture des grands livres est pour l'esprit ce qu'un séjour en montagne est pour le corps. »
- « L'homme redescend de ces hauts sommets »
- « Les défis qu'il retrouvera dans les plaines de la vie quotidienne ».

Le texte est accompagné de 8 questions. La première consiste à repérer le thème principal du texte. Cela est crucial pour comprendre le texte. La deuxième question demande à l'apprenant de relever du texte un mot qui renvoie au thème principal. En effet, l'étude des substituts lexicaux et grammaticaux participe à la construction de la signification du texte, car la substitution est un aspect important de la cohérence textuelle. La troisième question consiste à identifier la thèse défendue par l'auteur. Cette question pousse l'apprenant à repérer la position argumentative de l'auteur. Cette étape est cruciale pour saisir le message global du texte. La quatrième question demande à l'apprenant de relever dans le texte une autre phrase où l'auteur exprime sa thèse. Cette question vise à renforcer la compréhension en dotant l'apprenant d'une capacité à trouver une alternative au cas d'incompréhension de la thèse de l'auteur. La cinquième question consiste à repérer les arguments du texte qui étayaient la position de l'auteur. Cette question vise à développer les compétences d'analyse argumentative. Cela encourage la compréhension des mécanismes de l'argumentation et de la persuasion dans le texte. La sixième question demande à l'apprenant d'exprimer sa préférence entre la lecture d'un bon livre et la navigation sur internet, et de justifier sa position par deux arguments. Cette question incite l'apprenant à réinvestir les acquis linguistiques de la séance dans une production personnelle. (cf. annexes, fiche n°6). Enfin,

rappelons ici que nous n'avons pas prévu d'étayage pour la CE3 conformément à notre plan d'action. (cf. annexes, tableau n°11)

4. Ateliers d'enseignement grammatical

En entament cette section, il est utile de rappeler à nos lecteurs que notre expérimentation est guidée par les directives du Programme. Celui-ci précise, à travers ses documents d'accompagnement, que « la grammaire au secondaire ne constitue pas un objectif en soi, mais qu'elle est à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue. ». En d'autres termes, il s'agit d'une grammaire au service de la communication, conformément à la perspective communicative explicitement revendiquée par les Programmes (MEN, 2015a, 7- 8).

Ainsi, nous préconisons une grammaire active et contextualisée, qui contribue à véhiculer du sens au même titre que le lexique. Cette approche peut être inductive ou déductive, explicite ou implicite selon les besoins (Puren et al., 1998, pp.198-199).

La phase de l'enseignement grammatical s'étale sur deux ateliers successifs, chacun comprenant deux séances d'environ une heure et demie au total. Le premier atelier vise à installer chez notre public la compétence à exprimer correctement l'opinion, tandis que le second se concentre sur le développement d'une argumentation cohérente et pertinente. Comme déjà indiqué, il s'agit ici d'une grammaire fonctionnelle qui répond aux besoins immédiats de communication de notre public expérimental pour la production de textes argumentatifs, ces besoins ayant été identifiés lors de l'évaluation diagnostique. Ainsi, nous évitons de nous enliser dans des présentations exhaustives qui risqueraient de surcharger cognitivement nos apprenants, en particulier ceux en difficulté.

Au cours de chaque atelier, nous mettons en place une différenciation simultanée en répartissant notre classe en sous-groupes de niveau, chacun bénéficiant d'une approche didactique et pédagogique spécifique. De plus, dans les deux ateliers, nous combinons une différenciation des contenus et des processus en attribuant à chaque sous-groupe une fiche d'activités et une fiche d'étayage spécifiques. L'apprentissage se déroule principalement de manière interactive, favorisant ainsi la construction des connaissances par le biais de la confrontation des idées et de l'entraide entre pairs, conformément aux principes de Meirieu (1985, p.110).

Pendant le travail de groupe, nous adoptons un rôle en retrait, nous contentant d'observer, d'orienter et d'évaluer le travail des apprenants. Dans les sections suivantes, nous décrirons en détail la pédagogie différenciée mise en œuvre lors de chaque atelier.

4.1 Atelier 1 : expression de l'opinion

Cet atelier repose sur une différenciation simultanée en fonction des niveaux préalablement identifiés, à savoir le N1, le N2 et le N3. Pour le N1, nous proposons des activités de niveau basique, comprenant des supports courts et des contenus linguistiques et culturels restreints, étroitement liés au sujet de la production écrite (les effets d'internet sur les enfants). Dans cette catégorie, les activités sont principalement axées sur la systématisation plutôt que sur la production. En parallèle, nous offrons un fort étayage aux apprenants du N1.

Pour le N2, nous mettons en place des activités de niveau moyen, incluant des supports de longueur moyenne et des contenus linguistiques et culturels plus variés que pour le N1. Dans cette catégorie, les activités équilibrent systématisation et production, et le degré d'étayage est de niveau moyen.

En ce qui concerne le N3, les activités sont de niveau avancé, avec des supports plus longs et des contenus linguistiques et culturels variés, mettant l'accent sur la production plutôt que sur la systématisation. Pour les apprenants de cette catégorie, l'étayage est moins prononcé. Notre pédagogie différenciée adoptée au cours de cet atelier est résumée dans le tableau n°12 (cf. annexes)

4.1.1 Fiches d'activités

Dans ce qui suit, nous exposons et nous confrontons les trois fiches d'activités proposées pour les trois niveaux afin de tirer au clair notre perspective de différenciation.

a. Fiche d'activités du N1

Cette fiche pédagogique est conçue pour les apprenants en difficulté, en leur offrant des outils et des modèles simples pour exprimer leur opinion sur des sujets familiers et très proches de la thématique de la production écrite, tels que la télévision, YouTube, l'ordinateur, les nouveaux moyens de communication, les réseaux sociaux, le courrier

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

électronique, les jeux vidéo, etc. Elle est composée de quatre activités et vise à renforcer leur capacité à formuler des opinions de manière basique, claire même si peu nuancée.

Dans la première activité, les apprenants lisent un court texte de 41 mots pour repérer les indices d'opinion de l'auteur. Ces indices sont représentés par des verbes d'opinion, des locutions adverbiales et des termes de subjectivité. Le passage porte sur l'impact négatif de l'exposition précoce des enfants à la télévision.

La deuxième activité consiste à compléter six énoncés en utilisant des outils donnés au préalable avec la consigne, tels que « je pense que », « je crois que », « à mes yeux », des termes mélioratifs/ péjoratifs. Les énoncés sont simples et abordent des sujets liés à la technologie et au progrès scientifique, donc très proches de la thématique de la production écrite. Cette activité encourage les apprenants à exprimer leur opinion sur ces sujets en utilisant des outils « basiques ».

Dans l'activité 3, les apprenants formulent des opinions en suivant des modèles donnés. L'expression de l'opinion implique ici la comparaison, l'expression de sentiments et de préférences.

Enfin, la quatrième activité requiert l'expression d'opinions favorables et défavorables sur différents sujets très proches de la thématique de la production écrite, tels que l'ordinateur, internet et les jeux vidéo. Ce choix permet de faciliter la mobilisation des acquis lors de la production écrite pour les apprenants en difficulté. (cf. annexes, fiche n°7)

b. Fiche d'activités du N2

Cette fiche est destinée à un public apprenant de niveau *moyen*. Elle comprend quatre activités visant à développer la compétence des apprenants à exprimer des opinions de manière claire, nuancée et structurée.

L'activité 1 fait découvrir aux apprenants des indices d'opinion dans un texte de 80 mots, donc plus long que celui proposé pour le N1. Tout comme dans la fiche précédente, l'extrait présente un avis sur l'impact négatif de l'exposition précoce des enfants à la télévision. Les apprenants sont invités à repérer les indices d'opinion de l'auteur, à savoir les verbes d'opinion, les locutions, le lexique mélioratif/péjoratif, les verbes de l'obligation/nécessité, les comparaisons, et les verbes exprimant une position.

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

Dans l'activité 2, les apprenants doivent compléter des énoncés liés à divers aspects de la technologie et de l'information en utilisant une liste de mots et expressions, à savoir « aide », « se détériorer », « à mon avis », « riche », « nuit », « détruit », « affecte », « perdent », « cultive » et « je trouve que ».

L'Activité 3 consiste à exprimer l'opinion des apprenants sur différents sujets, y compris les sports violents comme la corrida, le courrier ordinaire et électronique, le vélo et la voiture, ainsi que le français et l'anglais. Pour ce faire, les apprenants sont guidés à l'aide d'outils spécifiques donnés entre parenthèses, tels que « détester », « plus...que », « préférer », « aimer+ une comparaison ».

Enfin, dans l'activité 4, les apprenants doivent exprimer des opinions favorables ou défavorables sur différents sujets tels que l'ordinateur, internet et les jeux vidéo. (cf. annexes, fiche n°8).

c. Fiche d'activités du N3

L'objectif de cette fiche est d'amener des élèves de niveau *avancé* à exprimer des opinions de manière claire et nuancée sur des sujets divers. La première activité consiste à identifier les indices d'opinion dans un extrait textuel de 80 mots. Ces indices sont ensuite classés dans un tableau en fonction de leur nature : verbes d'opinion, locutions adverbiales, lexique mélioratif/péjoratif, verbes de l'obligation/nécessité, comparaison, et verbes exprimant la position.

La deuxième activité requiert l'expression de l'opinion sur différents sujets, à savoir : le sport ; l'apprentissage des langues ; l'ordinateur ; les voyages ; les jeux vidéo ; le travail des enfants ; le tabac. La troisième activité invite à exprimer le sentiment, la comparaison, la préférence, ou combiner un sentiment avec une comparaison. La quatrième activité vise à découvrir les expressions qui servent à exprimer le désaccord. Enfin, la cinquième activité consiste à réécrire les phrases de l'activité 4 en exprimant l'accord plutôt que le désaccord. (cf. annexes, fiche n°9)

Donc, les fiches d'activités proposées pour les trois catégories de niveaux incluent toutes des activités d'observation, de conceptualisation, de systématisation et de fixation (Tagliante, 2006). Cependant, elles présentent des degrés de complexité variables, qui sont régulés en fonction des paramètres suivants :

a. Le type d'activités :

Nous estimons que les apprenants de niveau 3, en raison de leurs performances et de leur rapidité, ont moins besoin de répétitions systématiques que d'exercices de production. En revanche, les apprenants de niveau 1, qui sont plus lents, ont davantage besoin de répétitions pour automatiser leurs acquis avant de passer à la phase d'appropriation par des productions personnelles. Pour le N2, nous veillons à maintenir un équilibre entre les activités de systématisation et de production.

b. Le nombre d'activités :

La fiche destinée au N3 est composée de cinq activités, tandis que celles du N1 et du N2 en contiennent quatre chacune. Cette différence tient compte des rythmes de travail variés de nos apprenants.

c. Le contenu linguistique et culturel enseigné :

Le contenu linguistique fait référence aux outils linguistiques enseignés pour exprimer l'opinion, tandis que le contenu culturel concerne les connaissances culturelles transmises à travers les activités et pouvant être utilisées par les apprenants dans leurs productions écrites. Le contenu enseigné aux apprenants du N3 est plus riche et varié que celui enseigné au N2, qui est à son tour plus étendu que celui dispensé au N1. Ce dernier reste basique, mais il est suffisant pour permettre l'expression de l'opinion, notamment dans le cadre de la tâche de production écrite attendue.

d. Le volume des supports proposés :

Ce paramètre concerne principalement la première activité pour chaque niveau, qui consiste à repérer les indices d'opinion dans un extrait textuel. Il est plausible que plus l'extrait est long, plus la tâche est complexe, et vice versa.

e. Le degré d'étayage :

A chaque fois le groupe apprenant bute dans l'accomplissement d'une activité, il est invité à se servir de la fiche d'étayage annexée à sa fiche d'activités. Dans ces fiches d'étayage, nous anticipons les éventuelles difficultés que les apprenants peuvent affronter. Les fiches d'étayage ont trois objectifs : mieux réguler la difficulté des tâches proposées en fonction des niveaux des apprenants ; leur éviter, autant que possible, le sentiment d'échec

susceptible de les démotiver (Chaduc et al., p. 264) ; et enfin, les munir de savoirs et de savoir-faire de manière à répondre à l'hétérogénéité de leurs niveaux et stratégies d'apprentissage.

Chaque groupe d'apprenants reçoit un niveau d'étayage adapté à son niveau, avec un soutien faible pour le N3, moyen pour le N2 et fort pour le N1. Les techniques d'étayage incluent des boîtes à outils, des modèles d'expression à imiter, et la délimitation du champ de recherche.

Outre les fiches d'étayage, nous intervenons directement en fonction des besoins du groupe, en veillant à apporter un soutien approprié sans pour autant faire l'activité à la place des apprenants. Cela a pris plus de temps avec les apprenants du N1 qu'avec ceux du N2 et du N3. L'étayage à l'oral prend différentes formes, notamment la traduction, la présentation de modèles à suivre et le signalement des erreurs, etc.

f. Le degré de complexité :

Les fiches d'activités commencent toutes par une activité de conceptualisation, où les apprenants sont invités à repérer les marques d'opinion dans un extrait argumentatif traitant des effets de la télévision sur le développement de l'enfant. Le choix de ce thème, qui est commun aux trois fiches, s'explique par le fait que nous l'avons jugé familier à nos apprenants, leur permettant ainsi de saisir le sens de la tâche. Ceci est crucial, selon les approches communicatives, pour comprendre le fonctionnement des faits linguistiques étudiés. Cependant, il convient de noter que la longueur de l'extrait varie en fonction du niveau, étant plus long pour le N3 et le N2 (80 mots) que pour le N1 (41 mots). Ensuite, l'apprenant doit classer les indices d'opinion relevés dans une grille de classification, qui diffère en fonction du niveau. Les apprenants du N3 et du N2 classent les indices dans six catégories (verbes d'opinion, locutions adverbiales d'opinion, lexique de subjectivité mélioratif/péjoratif, verbes de l'obligation/nécessité, comparaisons, et verbes exprimant la position), tandis que les apprenants du N1 les classent dans une grille moins détaillée contenant seulement trois catégories (verbes d'opinion, locutions adverbiales et lexique de subjectivité).

La deuxième activité, dans les trois fiches, est une activité de systématisation/fixation. Les apprenants du N3 sont invités à exprimer leurs opinions personnelles sur sept thèmes variés (le sport, l'apprentissage des langues, l'ordinateur, les

voyages, les jeux vidéo, le travail des enfants, le tabac). En revanche, les apprenants du N1 et du N2 se contentent de compléter une liste d'énoncés en utilisant une boîte à outils mise à disposition. D'ailleurs, les apprenants du N2 disposent de huit énoncés, tandis que ceux du N1 en ont six. Ces énoncés portent sur des thématiques proches de celles abordées dans la production écrite, à savoir les effets d'internet, le progrès scientifique, la technologie, les nouveaux moyens de communication, les réseaux sociaux, le web et les jeux vidéo.

La troisième activité, valable pour les trois niveaux, a pour objectif d'aborder l'expression de la préférence, de la comparaison et du sentiment. Cependant, la consigne diffère. Quand les apprenants du N3 sont laissés à eux-mêmes, les apprenants du N2 sont munis de boîtes à outils. Quant aux apprenants du N1, ils bénéficient de modèles à imiter ce qui est censé leur rendre la tâche abordable.

Les fiches du N1 et du N2 se concluent par une quatrième activité, au cours de laquelle les apprenants sont invités à rédiger quatre courts énoncés exprimant leurs opinions sur des thèmes étroitement liés à la production écrite. Les thèmes abordés sont l'ordinateur, internet et les jeux vidéo. La consigne précise si l'opinion requise doit être favorable ou défavorable.

Les activités 4 et 5 dans la fiche destinée aux apprenants du N3 sont exclusives à cette catégorie. Elles visent à leur faire découvrir des outils pour exprimer l'accord et le désaccord. Cette approche exclut les apprenants du N1 et du N2, afin de leur éviter toute surcharge cognitive.

4.1.2 Fiches d'étayage

a. Fiche d'étayage du N1

Pour la première activité, nous présentons deux techniques d'étayage de degré ascendant. La première guide les apprenants sur ce qu'ils doivent identifier en précisant les trois types d'indices d'opinion à rechercher dans le texte, à savoir les verbes d'opinion, les locutions adverbiales de l'opinion et les mots péjoratifs. Si l'apprenant bute toujours, il est invité à recourir à la deuxième technique qui consiste à spécifier la ligne où chercher certains indices dans le texte, ou à employer le dictionnaire pour repérer d'autres. Cette gradation dans l'étayage vise à éviter de rendre la tâche de l'apprenant trop facile, en apportant uniquement le degré d'étayage nécessaire.

Cette fiche n'inclut pas d'étayage pour les activités 2 et 3, car pour ces deux activités, un appui est directement fourni dans les consignes elles-mêmes via la boîte à outils (activité 2) ou les modèles d'expressions suggérés (activité 3).

Pour l'activité 4, l'étayage consiste en une boîte à outils que les apprenants peuvent utiliser pour exprimer leur opinion de manière nuancée. Ces mots et expressions peuvent les aider à formuler des arguments favorables et défavorables. (cf. annexes, fiche n°10)

b. Fiche d'étayage du N2

Pour la première activité, l'aide apporte des indications spécifiques sur l'emplacement de chaque type d'indice d'opinion dans le texte ou invite l'apprenant à employer le dictionnaire pour les retrouver, c'est nommant le cas des termes mélioratifs et péjoratifs. La feuille d'étayage ne comporte pas d'étayage pour les activités 2 et 3. En effet, ces deux activités sont directement pourvues d'assistance dans les consignes, au moyen de la boîte à outils donnée. Pour ce qui est de l'activité 4, l'étayage propose une liste de mots et d'expressions spécifiques qui aident les apprenants à exprimer leurs opinions de manière nuancée et précise, en tenant compte des avantages et des inconvénients des sujets présentés. (cf. annexes, fiche n°11)

c. Fiche d'étayage du N3

Pour le N3, l'étayage se limite à l'activité 2, il consiste à proposer un ensemble de mots et d'expressions qui aident les apprenants à formuler des opinions. Cela inclut des termes mélioratifs tels que « bénéfique », « avantages, » ainsi que des termes péjoratifs tels que « dangereux » et « nuisible ». (cf. annexes, fiche n°12)

Récapitulons donc. En ce qui concerne le N1, l'étayage est appliqué aux activités 1 et 4. Pour l'activité 1, nous offrons aux apprenants un étayage graduel constitué de deux niveaux. Le premier est de faible intensité (aide 1) et consiste à préciser les types d'éléments à rechercher, à savoir un verbe d'opinion, une locution adverbiale, et des mots péjoratifs. Le second est renforcé, en délimitant les emplacements spécifiques où trouver ces éléments, en indiquant le nombre d'éléments à repérer, ou en orientant l'apprenant vers le dictionnaire pour accomplir la tâche. En ce qui concerne l'activité 4, nous proposons une boîte à outils aux apprenants, comprenant des mots mélioratifs et péjoratifs à utiliser pour exprimer des opinions. Pour ce qui est des activités 2 et 3, l'étayage est incorporé directement dans les

consignes, avec une boîte à outils pour l'activité 2 et des modèles d'expression à imiter pour l'activité 3.

En ce qui concerne le N2, l'étayage porte sur les activités 1 et 4. Pour l'activité 1, nous jugeons essentiel que les apprenants soient en mesure de reconnaître les outils permettant d'exprimer une opinion, car cela est crucial pour réussir les activités ultérieures. Quant à l'activité 4, nous estimons qu'elle pourrait être difficile en raison de la « pauvreté lexicale » des apprenants en question. Pour les activités 2 et 3, l'étayage est intégré directement dans les consignes, sous forme de boîtes à outils à exploiter.

Pour ce qui est du N3, l'étayage est appliqué exclusivement à l'activité 2, se limitant à fournir aux apprenants une boîte à outils contenant des mots et des expressions pour les aider à exprimer leur opinion.

4.2 Atelier 2 : argumenter et illustrer

L'objectif de cet atelier est d'amener les apprenants à développer une argumentation pertinente et illustrée, tout en les dotant du vocabulaire nécessaire. Tout comme lors de l'atelier précédent, nous proposons à notre public trois fiches d'activités, chacune s'adressant à un niveau bien précis, à savoir le N1, le N2 et le N3. Ces fiches d'activités sont accompagnées de fiches d'étayage. Dans la suite de cet exposé, nous présentons et comparons ces trois fiches d'activités puis les trois fiches d'étayage afin de mettre en évidence notre approche différenciée pour cet atelier.

4.2.1 Fiches d'activités

a. Fiche d'activités du N1

Cette fiche vise à développer la compétence de l'argumentation chez des élèves en difficulté, elle comporte trois activités. Dans la première et la deuxième, les apprenants doivent compléter un texte en utilisant une liste de mots pour soutenir une opinion. Dans le premier extrait l'opinion est favorable, tandis que dans le second elle est défavorable. Ainsi, l'apprenant peut enrichir son vocabulaire par des termes mélioratifs et péjoratifs, lui permettant d'exprimer sa propre opinion lors de la phase de production écrite. Les mots proposés sont sélectionnés de manière à être compréhensibles pour un public en difficulté.

Nous pouvons expliquer le sens de chaque mot au besoin, en utilisant des phrases simples et des exemples.

La troisième activité requiert d'illustrer cinq énoncés à l'aide de mots donnés. Les énoncés sont courts et simples, ce qui rend l'activité accessible aux apprenants en difficulté. Ils portent sur des thèmes très proches du sujet de la production écrite (les effets d'internet sur les enfants), à savoir la télévision, internet, les jeux vidéo et les réseaux sociaux. Avant de commencer l'activité, nous pouvons expliquer le sens de chaque mot de la liste en utilisant des exemples simples. Nous pouvons également engager une discussion sur chaque énoncé avant de faire correspondre les mots de la liste. Par la suite, les apprenants discutent ensemble pour trouver les correspondances appropriées. Une fois que cela est fait, l'enseignant intervient dans les groupes afin d'aider les élèves à repérer les erreurs et les inviter à y remédier. (cf. annexes, fiche n°13)

b. Fiche d'activités du N2

Cette fiche vise à développer la compétence de l'argumentation chez des apprenants de niveau *moyen*. Elle comprend trois activités distinctes. Dans la première activité, les élèves sont invités à compléter un court texte qui aborde les avantages de la lecture. A travers cette activité, les apprenants du N2 découvrent ces avantages et les moyens linguistiques pour les exprimer.

La deuxième activité consiste à étayer l'opinion selon laquelle la télévision a des effets nocifs sur les enfants. Pour ce faire, les apprenants doivent compléter un extrait textuel lacunaire. Ainsi, ils peuvent par exemple mentionner que s'exposer longtemps à la télévision fatigue les yeux et favorise l'obésité. Aussi, la télévision expose l'enfant à la violence. En outre, beaucoup de programmes présentent des contenus nuisibles. Enfin, l'enfant qui regarde longtemps la télévision peut négliger ses études.

Dans la troisième activité, les élèves sont invités à renforcer cinq arguments à l'aide d'illustrations pertinentes. Nous soutenons les apprenants en leur proposant des articulateurs d'illustration, tels que « comme », « par exemple », « tel que » et « en effet ». Pour mettre en évidence ces articulateurs, nous les mettons en gras. (cf. annexes, fiche n°14)

c. Fiche d'activités du N3

Cette fiche vise à développer la compétence de l'argumentation chez les *bons* apprenants. Elle propose trois activités distinctes, chacune visant à renforcer la capacité des apprenants à formuler des arguments pertinents et à les illustrer.

Dans la première activité, les élèves sont invités à appuyer l'opinion selon laquelle la lecture a de nombreux avantages pour les enfants en présentant quatre arguments pertinents. D'abord, ils pourraient argumenter en faveur du développement cognitif des enfants grâce à la lecture. Par exemple, en disant que la lecture stimule l'imagination, améliore la concentration et élargit le vocabulaire des enfants. En plus, ils pourraient aborder les bénéfices éducatifs de la lecture, tels que l'amélioration des compétences en lecture, la compréhension de textes, et l'acquisition de connaissances. De plus, ils pourraient évoquer les avantages sociaux de la lecture, comme le partage d'histoires qui renforce les liens familiaux et la promotion de la communication. Enfin, ils pourraient discuter des avantages émotionnels, comme le soulagement du stress, l'empathie accrue envers les personnages des histoires, et le développement de la résilience.

Dans la deuxième activité, les étudiants sont invités à appuyer l'opinion selon laquelle la télévision a de nombreux méfaits sur les enfants en présentant quatre arguments pertinents. Ainsi, le contraste avec la première activité traitant plutôt des avantages de cet appareil permettra aux apprenants du N2 d'enrichir leur vocabulaire de manière à pouvoir formuler des arguments favorables et défavorables. D'abord, ils pourraient argumenter sur les impacts négatifs sur la santé, tels que la sédentarité, l'obésité infantile et les troubles du sommeil liés à une exposition excessive à la télévision. En plus, ils pourraient aborder les aspects éducatifs, en expliquant comment la télévision peut se substituer à d'autres activités éducatives plus interactives et nuire au développement de compétences sociales et de communication. De plus, ils pourraient évoquer les méfaits sur le comportement, en discutant des comportements agressifs et de la passivité qui peuvent être influencés par le contenu télévisuel. Enfin, ils pourraient discuter des méfaits sur le temps passé en famille et sur la qualité des relations familiales, mettant en avant comment la télévision peut restreindre les interactions familiales significatives.

Dans la troisième activité, les apprenants sont invités à renforcer cinq énoncés en utilisant des illustrations pertinentes. Par exemple, ils pourraient citer des exemples de

problèmes sanitaires inhérents à l'exposition prolongée à la télévision tels que l'obésité infantile ou les problèmes de vision ; donner des exemples de sites Web, de plateformes de streaming, ou d'applications de divertissement en ligne pour illustrer cette affirmation ; mentionner des exemples de jeux vidéo violents et présenter des études qui montrent des corrélations entre ces jeux et des comportements agressifs ; fournir des exemples de situations où les réseaux sociaux ont conduit à des conflits interpersonnels ou à l'isolement social ; raconter l'histoire d'un adolescent qui a perdu des amis parce qu'il passait trop de temps sur les réseaux sociaux au lieu de participer à des activités sociales , etc. (cf. annexes, fiche n°15)

En synthèse, chaque fiche contient trois activités, toutefois, elles présentent des degrés de complexité variés. En effet, nous estimons que les apprenants du niveau 3, comme ils sont *bons*, ont besoin davantage de s'entraîner à produire à travers des activités de production partielles, ou de fixation, contrairement aux apprenants du niveau 2 dont la difficulté lexicale flagrante les empêche de passer directement à cette étape. Alors, nous leur proposons des activités de systématisation, notamment de complétion afin de leur permettre d'acquérir d'abord un vocabulaire nécessaire pour réussir la production écrite. Quant au N1, nous leur proposons les mêmes activités du N2 à la seule différence que la complétion cette fois-ci se fait à partir de « boîtes à outils » afin de se conformer aux niveaux de ces apprenants.

4.2.2 Fiches d'étayage

Tout comme dans les ateliers précédents, les apprenants sont invités, en cas de difficulté, à se servir d'une fiche d'étayage annexée à la fiche d'activités. Trois degrés d'étayage sont proposés aux apprenants selon leurs niveaux ; faible pour le N3, moyen pour le N2, et fort pour le N1. L'étayage cette fois-ci consiste à proposer des boîtes à outils et des supports iconiques pouvant les servir dans la réalisation des activités proposées. Outre ces fiches d'aide, un autre étayage est fourni directement par l'enseignant en temps réel et selon le besoin du groupe. Dans ce qui suit, nous présentons et confrontons les trois fiches d'étayage mises en œuvre lors de cet atelier tout en explicitant les principes qui soutiennent leur élaboration.

a. Fiche d'étayage du N1

L'étayage pour les apprenants en difficulté se concentre exclusivement sur la troisième activité. Il consiste à présenter des images susceptibles d'inciter les apprenants à réfléchir aux méfaits de la télévision et des réseaux sociaux. Les images sont associées à des titres afin de rendre possible la correspondance entre l'image et le mot recherché.

Ainsi, pour introduire le mot « obésité » à nos apprenants, nous utilisons deux images. La première, située à gauche, représente un enfant en surpoids assis sur un fauteuil, tenant des frites d'une main et à côté de lui, un gobelet contenant ce qui semble être une boisson gazeuse, tandis que de l'autre main, il manipule une télécommande. Cette image évoque potentiellement des comportements liés à la sédentarité, une alimentation peu saine et une possible association entre la consommation de médias (la télévision) et des habitudes nuisibles à la santé.

La deuxième image présente le même enfant en surpoids debout aux côtés d'une personne revêtant une blouse blanche, vraisemblablement un professionnel de la santé. Cette personne lui mesure la taille de la ceinture à l'aide d'un mètre à ruban. Cette photo suggère une intention de surveillance médicale ou de suivi sanitaire de l'enfant. Cela peut évoquer des préoccupations concernant le poids et la santé globale de l'enfant, avec une possible orientation vers des mesures de prévention ou de prise en charge médicale.

Les troisième, quatrième et cinquième images correspondent au mot « myopie ». La troisième photo présente un enfant devant un écran lumineux, absorbé par ce qu'il voit. La quatrième image dépeint une situation peu habituelle d'un bébé portant des lunettes. La cinquième photo met en scène des lunettes illustrant le contraste entre une vision normale et une vision embrouillée. Ensemble, les trois images pourraient évoquer l'idée d'une utilisation prolongée d'appareils électroniques pouvant être associée à la myopie ou à la fatigue oculaire.

Les sixième, septième et huitième images abordent le thème des jeux vidéo et de la violence. La sixième photo représente un enfant en colère, portant un casque avec un microphone et tenant dans une main un jouet en forme d'arme à feu, et dans l'autre un poignard factice. Sur son t-shirt de couleur vert militaire, on peut lire en anglais « Techno Soldier » qui suggère une association avec le thème militaire ou guerrier, avec une

connotation technologique liée à la présence du mot « techno ». Cela peut évoquer une immersion intense dans les jeux vidéo qui impliquent des scénarios de guerre ou d'action, soulignant ainsi le lien entre ces jeux et la violence.

La septième image schématise, de profil, un bébé assis devant un écran télévisé, d'où émergent toutes sortes d'armes telles qu'une épée, un missile, une grenade, un arc, une bombe, un poignard, un shuriken, des armes à feu et un poing. Cette image pointe du doigt le rapport entre la télévision et la violence.

La dernière image de cette série présente le personnage de Super Mario dans une perspective diabolique, affichant une expression furieuse avec le feu dans les yeux et de la vapeur émanant de sa tête. Ses mains sont levées en position offensive, tenant un poignard dans l'une d'elles. À côté de lui, une inscription en anglais : « *Can video games make you violent ?* » que l'on peut traduire en français par « Les jeux vidéo peuvent-ils vous rendre violent ? ». L'expression « *vidéo games* » est peinte en bleu, tandis que le mot « violent » est peint en rouge.

Une telle image suggère une représentation provocante et chargée d'une certaine critique ou questionnement sur l'influence potentielle des jeux vidéo, représentée ici par l'icône emblématique Super Mario. La transformation du personnage innocent en une version diabolique, furieuse et brandissant un poignard, pourrait symboliser les préoccupations ou les débats autour de l'impact des jeux vidéo, notamment en ce qui concerne la violence potentielle qu'ils pourraient susciter chez les joueurs. L'inscription en anglais renforce cette idée en posant la question directe : « Les jeux vidéo peuvent-ils vous rendre violent ? ». La différenciation des couleurs dans l'inscription attire également l'attention sur les termes clés, soulignant une tension entre le jeu et la violence.

Les deux images suivantes abordent le problème de la dissociation familiale engendrée par l'émergence des réseaux sociaux. La première, en noir et blanc, est titrée « Une famille du passé : famille unie », elle représente un père, une mère, et deux enfants jouant ensemble. Les membres affichent des sourires radieux, laissant penser qu'ils sont heureux. La seconde image, en couleur, dépeint une famille contemporaine autour d'une table à manger où un repas est servi. Cependant, tous les membres sont absorbés par leurs smartphones, sans communication entre eux. Chacun semble plongé dans son propre monde

virtuel, négligeant même leur repas familial. Le contraste entre ces deux images souligne la dissociation causée par l'utilisation des smartphones.

Les deux dernières images mettent en scène un enfant isolé ayant l'air triste, tandis qu'au fond, d'autres enfants jouent ou discutent en groupe. Ce contraste visuel entre la solitude de l'enfant et l'activité sociale du groupe, quand il est mis en lien avec le contexte de l'activité, pourrait refléter l'une des conséquences négatives de la surutilisation des médias, à savoir la sensation d'isolement. (cf. annexes, fiche n°16)

b. Fiche d'étayage du N2

L'étayage apporté aux apprenants du N2 se concentre sur les activités 1, 2 et 3. Pour les deux premières activités, il consiste à mettre à leur disposition des boîtes à outils qu'ils utilisent pour remplir les trous. Ces boîtes à outils comprennent des éléments pertinents pour le sujet de production écrite portant sur les effets, positifs ou négatifs, d'internet sur les enfants.

Pour la troisième activité, la stratégie d'étayage employée est la même que celle utilisée pour les apprenants du N1, consistant à présenter une série d'images susceptibles de suggérer aux apprenants les éléments de réponse nécessaires. Les images utilisées sont les mêmes proposées au N1 et comprennent également une série de trois images supplémentaires évoquant les aspects du divertissement sur internet. La première, présente le logo de Netflix, la deuxième montre une note musicale (deux croches), suggérant l'idée de la musique, et la troisième représente un ordinateur allumé affichant le « mot e-book ». (cf. annexes, fiche n°17)

c. Fiche d'étayage du N3

L'étayage apporté aux apprenants du N3 se limite à la troisième activité, fournissant deux formes d'étayage de degrés croissants, à savoir l'aide 1 et l'aide 2. La première consiste à outiller les apprenants des articulateurs servant à introduire les illustrations. Dans la seconde, nous reprenons la même approche de soutien que celle utilisée pour le N2 consistant à présenter une série d'images conçues pour orienter les apprenants vers les éléments de réponse nécessaires. Ces images sont les mêmes que celles présentées dans la fiche d'étayage du N2.

Récapitulons donc. Pour le N1, l'étayage se concentre exclusivement sur l'activité 3. Pour les activités 1 et 2, l'étayage est intégré dans la consigne sous forme de boîtes à outils.

Concernant le N2, l'étayage est plus étendu, englobant les activités 1, 2 et 3. Pour les deux premières, il consiste à mettre à la disposition des apprenants des boîtes à outils, tandis que pour la troisième, une liste d'images est fournie, similaire à celle du N3.

Quant au N3, l'étayage a été spécifiquement orienté vers l'activité 3. Il consiste à fournir aux apprenants une boîte à outils comprenant des articulateurs d'illustration et des supports iconiques. L'objectif est d'inspirer les apprenants en leur apportant des idées et de les doter du vocabulaire nécessaire en cas de besoin.

5. Ateliers de production écrite

5.1 Atelier 1 : planification

Cet atelier vise à enseigner à nos apprenants la planification de leurs productions sur le plan pragmatique et textuel, tant au niveau de la forme que du contenu. Il se déroule au cours d'une séance d'environ 45 minutes. Nous optons pour une approche explicite de l'enseignement de la planification, considérant cette stratégie comme plus adaptée aux trois niveaux constituant notre classe.

Dans un premier temps, l'objectif est de rappeler la tâche de la production écrite, de l'analyser et d'activer les connaissances nécessaires à son accomplissement, notamment en ce qui concerne la structure argumentative, l'expression de l'opinion, l'argumentation, l'illustration, les connecteurs logiques, la substitution, etc. De plus, nous encourageons nos apprenants à réinvestir, dans leurs écrits, les arguments et illustrations tirés des supports étudiés en compréhension de l'écrit. Enfin, il s'agit d'établir de manière explicite les critères de réussite et d'établir une grille d'évaluation/autoévaluation.

La grille d'autoévaluation est commune aux trois niveaux (cf. annexes, tableau n°4). Les critères d'autoévaluation et leurs indicateurs sont présentés graphiquement dans un tableau, facilitant ainsi aux apprenants la recherche de l'information requise. Nous veillons à formuler ces critères dans un langage clair et compréhensible pour notre public, afin de favoriser l'autonomie de tous les apprenants lors de l'autoévaluation.

Pour animer cet atelier, nous optons pour une approche collective, endossant le rôle d'animateur et de guide, étant donné que, selon le prétest, la plupart de nos apprenants, quel

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

que soit leur niveau, ne savent pas planifier leurs écrits. Les rares capables de le faire ne parviennent pas à expliciter à leurs pairs toute la stratégie de planification, d'autant plus que cette phase est complexe, comprenant 20 paramètres à respecter pour assurer la réussite de l'écrit, dont certains apprenants n'ont aucune notion.

5.2 Atelier 2 : révision et réécriture

Cet atelier se déroule en deux séances de 45 minutes chacune, il vise principalement à apprendre à notre public le processus de révision, d'auto-évaluation et d'autocorrection. Le travail s'organise en groupes de niveau. La tâche proposée consiste à appliquer la grille d'évaluation, élaborée lors du précédent atelier, à un texte produit lors du test diagnostic (le premier jet) afin d'en produire collectivement, par la suite, une version corrigée et améliorée qui constitue le deuxième jet.

La différenciation pédagogique s'exprime ici par la diversification des supports en fonction du niveau. Les apprenants du N3 travaillent sur un texte élaboré par un pair du N3, tandis que les groupes du N2 et du N1 se penchent sur une production d'un apprenant du N2. Il est à noter que les apprenants du N1 n'ont pas à travailler sur une production de leur pair du même niveau. Cette décision découle du constat que ces apprenants ont rédigé très peu, voire pas du tout, lors de l'évaluation diagnostique (le premier jet), se contentant souvent de réécrire la consigne. Les quelques énoncés courts produits par ces apprenants sont quasiment illisibles et incompréhensibles. Leur révision et correction représenteraient donc une tâche particulièrement délicate pour les apprenants du N1. Durant le travail des groupes, nous intervenons (à la demande ou pas) afin de maintenir l'attention des apprenants, signaler des erreurs, prodiguer des conseils et proposer des pistes.

La production faisant l'objet de révision et de réécriture pour les apprenants du N1 et du N2 (cf. annexes, fiche n°19) poursuit une visée argumentative claire, cherchant à convaincre ou persuader le lecteur, avec une pertinence thématique notable axée sur les effets d'Internet, en particulier sur les enfants. Bien que la cohérence thématique soit acceptable et la progression de l'information assez fluide, l'absence de précision et la présence d'erreurs de vocabulaire compromettent la compréhension. Un autre point faible réside dans l'emploi limité de substituts appropriés, ce qui pourrait compromettre la compréhension. Au niveau syntaxique, des erreurs dans les constructions syntaxiques et la flexion verbale sont également présentes. Les temps et modes verbaux ainsi que la cohérence

syntactique montrent quelques erreurs, tout comme la cohérence syntaxique, affectée par des erreurs de pronoms de reprises. Des problèmes de syntaxe, d'orthographe lexicale et grammaticale sont présents, impactant la qualité globale du texte. Enfin, des erreurs de ponctuation sont à noter. En somme, ce texte nécessite des améliorations substantielles en terme de précision lexicale, d'emploi de substituts, des constructions syntaxiques, de morphologie verbale, des temps et modes verbaux, de cohérence syntaxique, de syntaxe, d'orthographe, et de ponctuation. Ces ajustements contribueront à renforcer la qualité globale du texte et à améliorer sa compréhension et sa lisibilité.

La production soumise à révision et réécriture pour les apprenants du N3 (cf. annexes, fiche n°20) présente une visée argumentative claire, cherchant à convaincre. Le choix thématique est approprié, abordant les effets d'internet tout en soulignant les risques pour les enfants. Cependant, la cohérence thématique souffre d'une progression qui, bien que relativement claire, pourrait bénéficier d'enchaînements plus fluides. Les idées exprimées manquent parfois de pertinence. Bien que l'élève ait respecté le plan argumentatif, les quatre arguments présentés sont limités en pertinence et illustration, nécessitant une expansion et une clarification. Le vocabulaire utilisé présente des erreurs, notamment avec les termes « pirateure » et « incorrecte ». L'articulation entre certaines phrases et propositions pourrait être améliorée. Des erreurs de syntaxe, de morphologie verbale, d'orthographe, de ponctuation et d'utilisation des majuscules/minuscules sont également présentes. En somme, le texte nécessite des améliorations significatives en terme de cohérence, de pertinence argumentative, de développement des arguments, de précision lexicale, et de correction grammaticale afin d'améliorer la qualité globale du texte.

5.3 Atelier 3 : production écrite

Cet atelier constitue la dernière étape dans notre projet d'écriture, il se déroule en une séance de 45 minutes, il s'agit de produire de manière autonome un dernier jet. Pendant cet atelier, notre rôle consiste à initier la séance, maintenir un environnement propice à la concentration, veiller au respect du temps imparti et garantir que les apprenants rédigent individuellement, afin de préserver l'intégrité des résultats de notre étude. Dans le même but, nous évitons d'apporter des éclaircissements ou une assistance quelconque.

Durant cet atelier, il est palpable que les apprenants du groupe expérimental sont profondément engagés dans leur travail. La différenciation pédagogique mise en place au

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

cours du projet d'écriture semble avoir porté ses fruits, les outillant de manière adéquate et les préparant suffisamment à la tâche de production écrite.

L'enthousiasme des élèves est manifeste, leur motivation tangible. Nombre d'entre eux semblent véritablement investis dans le processus de rédaction, cherchant à exprimer leurs idées de manière structurée. L'atmosphère studieuse est perceptible, et il est évident que les élèves ne veulent perdre une seule minute.

La variété des approches pédagogiques utilisées pendant la séquence a permis aux apprenants de se sentir à l'aise dans leur réflexion, favorisant ainsi un engagement actif lors de la rédaction. Certains élèves utilisent fréquemment leur brouillon, témoignant d'une préparation méticuleuse avant de coucher leurs idées sur le papier. Cela reflète aussi la confiance acquise au cours des étapes précédentes du projet d'écriture.

Les productions des apprenants du groupe expérimental sont évaluées en utilisant la grille de critères préalablement établie lors du prétest (cf. annexes, tableau n°4). Les résultats obtenus sont ensuite soumis à l'analyse comparative avec le groupe témoin.

Conclusion

Le projet d'écriture proposé dans ce chapitre s'inscrit dans le cadre du deuxième projet de la 1ASTCST intitulé « Produire un texte argumentatif ». Il se déroule en 14 séances de 45 minutes, soit environ 10 heures et demie au total. L'objectif est de développer les compétences des apprenants en matière de production de textes argumentatifs, en mettant en œuvre une approche différenciée. Ce projet repose sur un enseignement séquentiel articulé autour de cinq grandes étapes, à savoir la mise en situation, l'évaluation diagnostique, les ateliers de compréhension de l'écrit, les ateliers d'enseignement grammatical, et enfin, les ateliers de production écrite.

La mise en situation marque le lancement du projet, établissant un contrat d'apprentissage avec les apprenants tout en activant leurs *pré-acquis* concernant le discours argumentatif. Cette phase dure environ 30 minutes et s'appuie la situation impositive-collective et la méthode interrogative. Pendant cette séance, nous observons une grande hétérogénéité des niveaux chez nos apprenants, formant ainsi une idée préliminaire sur leurs *pré-acquis* sur l'écriture argumentative.

La deuxième étape, l'évaluation diagnostique, se déroule en une séance d'environ 45 minutes. Chaque apprenant est invité à produire individuellement un texte argumentatif d'environ dix lignes sur le thème d'internet, plus précisément sur les effets potentiels d'internet sur les enfants. Les productions sont évaluées à l'aide d'une grille élaborée par nous-même à partir de la grille Eva (1991). Elle comprend 20 critères couvrant les aspects pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matériels de la production écrite.

Afin de maintenir un cadre de mesure homogène, nous essayons d'uniformiser l'évaluation pour tous les apprenants comme suit : un point attribué pour chaque critère rempli correctement, zéro point pour chaque critère non atteint, et un demi-point si le critère est partiellement rempli, c'est-à-dire de manière insuffisante.

Le diagnostic souligne la diversité des besoins chez notre public par rapport à la production du texte argumentatif. Ces besoins sont traduits en terme d'objectifs d'enseignement-apprentissage. Afin de répondre à la diversité de ces besoins, nous adoptons la différenciation successive. En d'autres termes, ces besoins sont traités successivement tout au long du projet d'écriture. Ainsi, certains sont abordés lors des ateliers de compréhension de l'écrit, d'autres au cours des ateliers de grammaire, tandis que d'autres font l'objet des ateliers dédiés à la production écrite.

La phase de « compréhension de l'écrit » occupe une place centrale dans notre projet d'écriture. Elle vise à préparer les apprenants à la rédaction de textes argumentatifs en activant et en installant des connaissances sur le thème, en développant leur compréhension du sujet, en enrichissant leur vocabulaire spécifique, et en les familiarisant avec la structure et les articulateurs logiques mis en œuvre dans ce type de textes.

La phase consacrée à l'enseignement grammatical joue un rôle crucial en dotant les apprenants des compétences grammaticales nécessaires pour assurer la clarté et la communicabilité de leurs écrits. Les ateliers se concentrent sur l'expression d'opinion, l'argumentation et l'illustration argumentative.

Enfin, la phase de « Production écrite » vise à garantir la cohérence, la cohésion et la correction grammaticale des productions. Elle inclut des directives sur la structure du texte, les connexions entre les idées, et la maîtrise de la syntaxe, de l'orthographe, de la conjugaison et de la ponctuation. L'objectif final est d'autonomiser les apprenants en leur apprenant à réviser et corriger leurs propres écrits, renforçant ainsi leur compétence scripturale.

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

Notons que les besoins liés à la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison et la ponctuation sont pris en charge de manière transversale et implicite tout au long du projet, conformément aux directives des programmes du secondaire.

Outre l'hétérogénéité des besoins, l'évaluation du premier jet met en évidence de grands écarts de niveaux dans notre public apprenant. Pour en assurer la bonne gestion, nous distinguons trois fourchettes de niveaux en fonction de la note obtenue au premier jet, à savoir le N1, le N2 et le N3 qui correspondent schématiquement aux apprenants en difficulté, *moyens* et *bons* respectivement. Chacune de ces trois catégories bénéficie d'un traitement didactique spécifique en terme de supports, de contenus et d'étayage. Ainsi, durant tout le projet d'écriture, la classe est éclatée en six groupes de niveau : trois groupes du N1 (N1G1, N1G2 et N1G3), deux groupes du N2 (N2G1 et N2G2) et un groupe du N3 (N3G). Chaque groupe compte de 3 à 4 membres.

Pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, nous planifions trois ateliers successifs (CE1, CE2 et CE3) ciblant respectivement les trois niveaux (le N1, le N2 et le N3). Chaque atelier met en œuvre une fiche d'activités intégrant un support argumentatif et un questionnaire. Les supports, abordant des thématiques sélectionnées préalablement par les apprenants, s'ancrent dans leur réalité socioculturelle. Les trois fiches d'activités présentent une gradation dans la complexité des activités et des contenus, régulée en fonction du volume et de la densité des informations dans le support de lecture, du type de la cohérence textuelle (explicite ou implicite) et du type de questions (fermées ou ouvertes). Pour une expérience d'apprentissage plus adaptée et plus enrichissante nous nous inspirons du modèle de Meirieu en alternant entre trois types de situations d'apprentissage, à savoir la situation impositive-collective, individualisée et interactive.

Par ailleurs, des fiches d'étayage spécifiques à chaque niveau, sont greffées à celles d'activités, offrant un soutien adapté en cas de difficulté. Ces fiches d'étayage proposent des reformulations et des indices de réponse pour chaque question ou consigne. Ces trois fiches d'étayage offrent un niveau d'aide décroissant, ce qui reflète la notion de « désétayage progressif » de Vygotsky visant à encourager l'autonomie des apprenants (Bruner, 1983). Par ailleurs, ces fiches visent à mieux réguler la difficulté des tâches, minimiser le risque d'échec, et offrir aux apprenants un large éventail de stratégies de résolution de problèmes.

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

En matière d'enseignement grammatical, notre projet d'écriture différenciée est axé sur deux ateliers, le premier est dédié à l'enseignement de l'expression de l'opinion, le second est orienté vers l'argumentation et l'illustration argumentative. Dans les deux ateliers, nous mettons en place une grammaire active orientée vers la communication. Lors de ces deux ateliers le groupe classe est éclaté en sous-groupes de niveau (le N1, le N2 et le N3) bénéficiant d'approches didactiques spécifiques.

Les fiches d'activités, adaptées à chaque niveau, présentent une gradation dans la complexité des tâches et des contenus, régulée en fonction des besoins et des performances des apprenants. La différenciation se manifeste à travers les types d'activités proposées, leur nombre, le contenu linguistique et culturel enseigné, le volume des supports, et le degré d'étayage. Les fiches d'étayage, spécifiques à chaque niveau, offrent un soutien adapté en cas de difficulté, de faible à fort, en fonction des compétences des apprenants. L'utilisation d'images pour stimuler la réflexion et la compréhension, ainsi que la mise à disposition d'outils linguistiques adaptés au niveau, renforcent la différenciation pédagogique.

L'approche interactive privilégiée lors des ateliers, basée sur la confrontation des idées et l'entraide entre pairs, s'aligne sur les principes de Meirieu (1985, p.110), permettant de mettre en évidence les mécanismes de pensée individuels, de construire les connaissances et d'ajuster l'apprentissage. Les activités sont conçues de manière à permettre une montée en compétence progressive, avec des supports adaptés, des vocabulaires accessibles, et des consignes claires. Le choix de thèmes proches du sujet de la production écrite, à savoir les effets d'internet sur les enfants, facilite au apprenants la mobilisation des acquis lors de la rédaction.

En ce qui concerne les ateliers de production écrite, la première étape qui est l'enseignement explicite de la planification de la production dans l'atelier 1, suivie de l'étape de la révision et de réécriture dans l'atelier 2, prépare les apprenants de manière systématique à la production finale dans l'atelier 3.

En dernier lieu, il est important de souligner que les choix pédagogiques didactiques faits lors de notre projet d'écriture demeurent approximatifs. Comme l'affirme Meirieu (1995), nous sommes toujours amenés à prendre des décisions approximatives et il est illusoire de penser pouvoir déterminer exactement ce qui convient à chacun à chaque instant, selon lui, c'est un rêve impossible. (p.6).

Chapitre 5 : Le projet d'écriture

Dans le chapitre suivant, nous examinons de près les résultats quantitatifs et qualitatifs de notre expérimentation.

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

Introduction

Pour évaluer l'impact de la différenciation pédagogique sur le développement de la compétence rédactionnelle, nous procédons à l'évaluation des productions écrites des apprenants des deux groupes, témoin et expérimental, avant et après notre intervention. Ce dernier chapitre est dédié à la présentation des résultats obtenus, à leur analyse, comparaison, explication, et discussion. Nous comparons également les attitudes d'apprentissage dans les deux groupes, notamment par rapport à la motivation, les interactions et l'autonomie. Cette analyse comparative des données quantitatives et qualitatives issues de l'expérimentation nous permettra de comprendre l'impact de notre approche sur les performances scripturales des apprenants.

Cependant, il est essentiel de commencer par décrire en détail la grille d'évaluation que nous utilisons, ainsi que le barème et la méthode de notation que nous mettons en place.

1. Evaluation des écrits des apprenants

Qu'il s'agisse du pré-test ou du post-test, les productions des apprenants sont évaluées par nous-mêmes selon la même grille d'évaluation. Cette dernière est conçue, rappelons-le, par nos soins à partir de la grille Eva (1991). Elle est composée de 20 critères relatifs aux aspects pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matériels de la production écrite (cf. annexes, tableau n°4).

Notre grille d'évaluation se concentre sur le produit final plutôt que sur le processus de rédaction. Elle est accompagnée d'un barème de notation sur vingt points, répartis de manière équilibrée, attribuant un point pour chaque critère, en l'absence de base objective solide pour privilégier un critère à un autre. De plus, notre grille vise à établir un équilibre entre la communicabilité, qui est l'objectif principal des communicatives, et l'aspect grammatical. En d'autres termes, elle prend en compte à la fois la capacité du texte à transmettre un message de manière claire et efficace, ainsi que la correction grammaticale.

Pour évaluer la communicabilité d'un texte, il est essentiel de prendre en considération plusieurs aspects spécifiques. En premier lieu, l'aspect pragmatique du texte revêt une importance primordiale. Ainsi, le texte doit s'inscrire dans une visée persuasive et faire preuve de choix thématiques pertinents. De plus, la clarté du vocabulaire est cruciale. Un texte qui utilise un vocabulaire approprié, précis et accessible est généralement plus communicatif. Un autre aspect fondamental concerne la structuration du contenu. Il est essentiel d'observer si le texte est organisé de manière logique, en comprenant une introduction, un développement cohérent et une conclusion. La cohérence et la continuité dans la présentation des idées et des arguments sont également des éléments importants à prendre en compte. Il est essentiel de s'assurer que le texte progresse de manière fluide, sans sauts, confusions ou contradictions qui pourraient perturber la compréhension. En outre, l'inclusion d'illustrations pertinentes est un moyen efficace de rendre le texte plus concret et plus accessible. La transition entre les idées représente un autre aspect essentiel. Il est crucial d'examiner comment le scripteur utilise des transitions et des connecteurs pour guider le lecteur d'une idée à l'autre de manière fluide, renforçant ainsi la cohérence du texte. Par ailleurs, l'orthographe joue un rôle significatif dans la communicabilité. Les erreurs orthographiques ont le potentiel de modifier le sens des mots, ce qui peut entraîner des malentendus et des distractions préjudiciables à la communicabilité du texte. À l'inverse, une

orthographe correcte facilite et précise la compréhension et l'interprétation, permettant ainsi au lecteur de se concentrer pleinement sur le contenu. Enfin, il est important de noter que l'aspect visuel du texte, y compris la mise en page et la typographie, peut, lui aussi, exercer une influence sur la communicabilité. Une présentation visuelle soignée rend le texte plus attrayant et plus facile à lire, ce qui contribue à une meilleure communication avec le lecteur.

Afin d'assurer à l'évaluation plus d'objectivité et de fiabilité, les copies des deux groupes sont anonymisées et mélangées. Pour garder, autant que possible, le même cadre de mesure, nous nous efforçons d'appliquer pour les deux groupes, la même méthode de notation suivante : pour chaque critère rempli nous attribuons un point. Pour chaque critère raté nous mettons 0, si le critère est rempli partiellement, c'est à dire de manière insuffisante, nous mettons un demi-point. Pour accroître davantage la fiabilité de notre évaluation, nous soumettons à deux révisions, avec un intervalle significatif entre elles.

Les tableaux n°8 et n°13 (cf. annexes) présentent respectivement les résultats individuels dans le groupe expérimental et témoin au prétest. Les tableaux n°14 et n°15 regroupent les résultats obtenus par chaque apprenant des groupes expérimental et témoin au post-test. Dans ces tableaux, les critères d'évaluation, notés de C1 à C20, sont disposés horizontalement dans l'ordre de leur apparition dans la grille d'évaluation. (cf. annexes, tableau n°4)

2. Analyse quantitative

L'analyse quantitative se déploie sur cinq axes complémentaires. Tout d'abord, nous mesurons l'effet de la différenciation pédagogique sur les compétences en écriture dans le groupe expérimental, en comparant ses résultats au post-test à ceux du groupe témoin.

Ensuite, nous examinons l'évolution des performances en production écrite dans les deux groupes, en comparant les résultats du post-test à ceux du pré-test pour les deux groupes.

Après, nous explorons l'impact de la pédagogie différenciée sur les trois niveaux d'apprenants (le N1, le N2 et le N3), cherchant à déterminer si cette approche bénéficie spécifiquement à un niveau ou à tous.

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

Puis, pour une compréhension approfondie, nous suivons les évolutions individuelles des apprenants, en tenant compte du sexe et de l'âge, afin d'identifier les variations de l'impact de l'enseignement différencié en fonction de ces facteurs.

Enfin, nous analysons l'évolution des performances rédactionnelles des apprenants à travers les vingt critères d'évaluation (cf. annexe, tableau n°4) pour mettre en lumière les aspects où l'intervention est efficace et ceux nécessitant des améliorations supplémentaires.

2.1 Analyse des résultats globaux

Le groupe expérimental accumule un total de 322 points au post-test, ce qui équivaut à une moyenne de 14,6 points par apprenant. En revanche, le groupe témoin n'obtient que 89 points, ce qui représente une moyenne de 4 points par apprenant. Ainsi, le rendement du groupe expérimental est presque quatre fois supérieur à celui du groupe de contrôle. Cela confirme dès le départ l'efficacité du dispositif expérimental pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en production écrite. Le diagramme suivant illustre les résultats globaux des deux groupes :

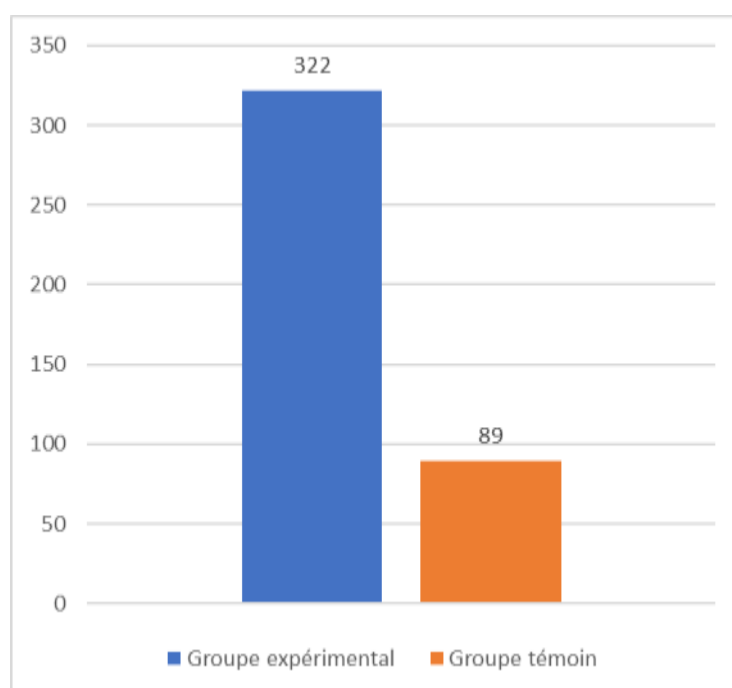


Figure n°28 : Rendement du groupe expérimental et du groupe témoin au post-test

De plus, dans le groupe expérimental, seuls 18 % des apprenants n'ont pas atteint la moyenne de 10/20, tandis que personne n'a obtenu la note 0. En revanche, dans le groupe

témoin, environ 82% apprenants n'ont pas atteint la moyenne, alors que 50% de l'effectif ont obtenu la note 0. Il s'agit d'apprenants en grande difficulté qui n'ont rien produit, c'est-à-dire qu'ils ont remis des copies vides ou se sont simplement contentés de recopier la consigne, ou d'apprenants ayant produit « quelque chose » sans que leurs productions ne remplissent aucun critère de réussite.

2.2 Evolution des performances

L'analyse des résultats les deux groupes au pré-test et au post-test révèle une nette réduction de l'échec au sein de la classe expérimentale, à l'inverse de la classe témoin où l'échec s'aggrave. Le graphique suivant étaye notre constat :

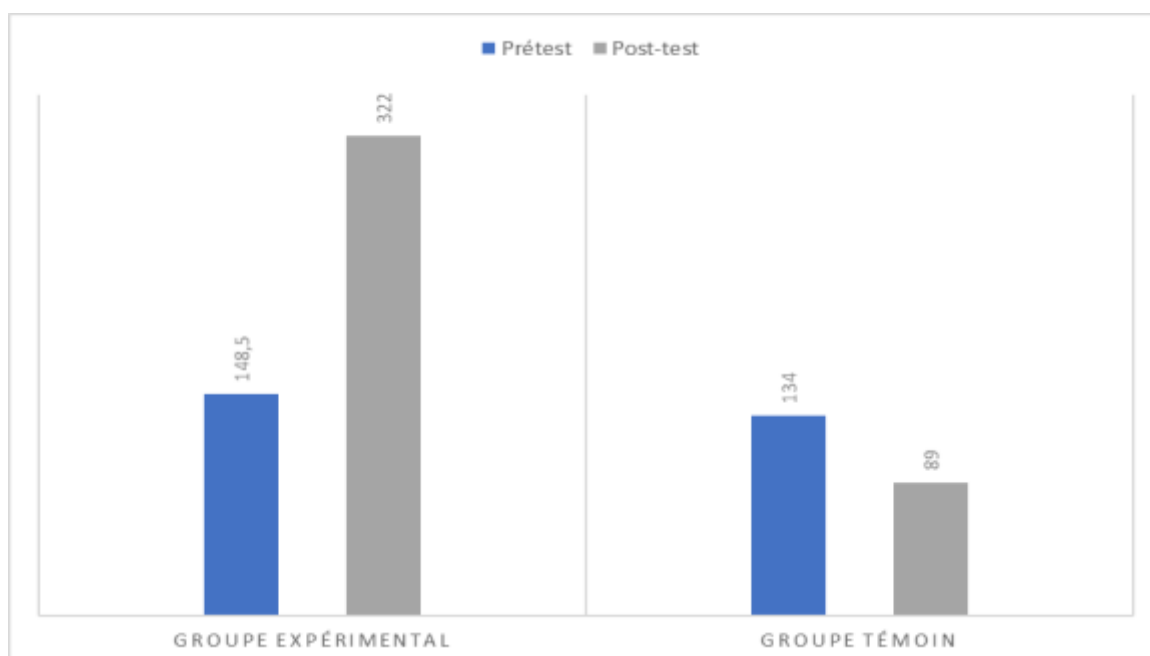


Figure n°29 : Evolution du groupe expérimental et du groupe témoin

Dans le groupe expérimental, on enregistre une amélioration de 173,5 points, ce qui équivaut à une progression de 117 %. En revanche, dans le groupe de contrôle, l'évolution est négative. En effet, ce groupe a obtenu au post-test un score inférieur de 45 points par rapport au prétest, ce qui représente un taux de régression de 51 %. À notre avis, cette dégradation est symptomatique d'un décrochage scolaire lié à la démotivation constatée dans ce groupe dès la deuxième séance de compréhension de l'écrit. Cette démotivation se manifeste par le fait que de nombreux apprenants, qui avaient essayé de produire « quelque

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

chose » au prétest, se sont contentés, au post-test, de recopier la consigne, ne serait-ce que pour ne pas rendre une copie vide.

Ainsi, ce résultat confirme une fois de plus que la différenciation pédagogique a réussi à améliorer, de manière significative, les performances rédactionnelles des apprenants dans la classe expérimentale.

2.3 Evolution des niveaux dans la classe expérimentale

Il est possible que l'amélioration générale de la classe expérimentale soit attribuable à un progrès significatif dans une catégorie de niveau spécifique, plutôt qu'aux trois niveaux (le N1, le N2 et le N3). Dans ce cas, il serait incorrect de prétendre que l'approche différenciée adoptée dans notre expérimentation est couronnée de succès, car l'objectif de la différenciation pédagogique est d'assurer la réussite de tous les élèves. Afin de clarifier ce point, nous calculons les rendements initiaux (R_i) et finaux (R_f) des trois niveaux, dont les résultats sont présentés dans la figure ci-dessous :

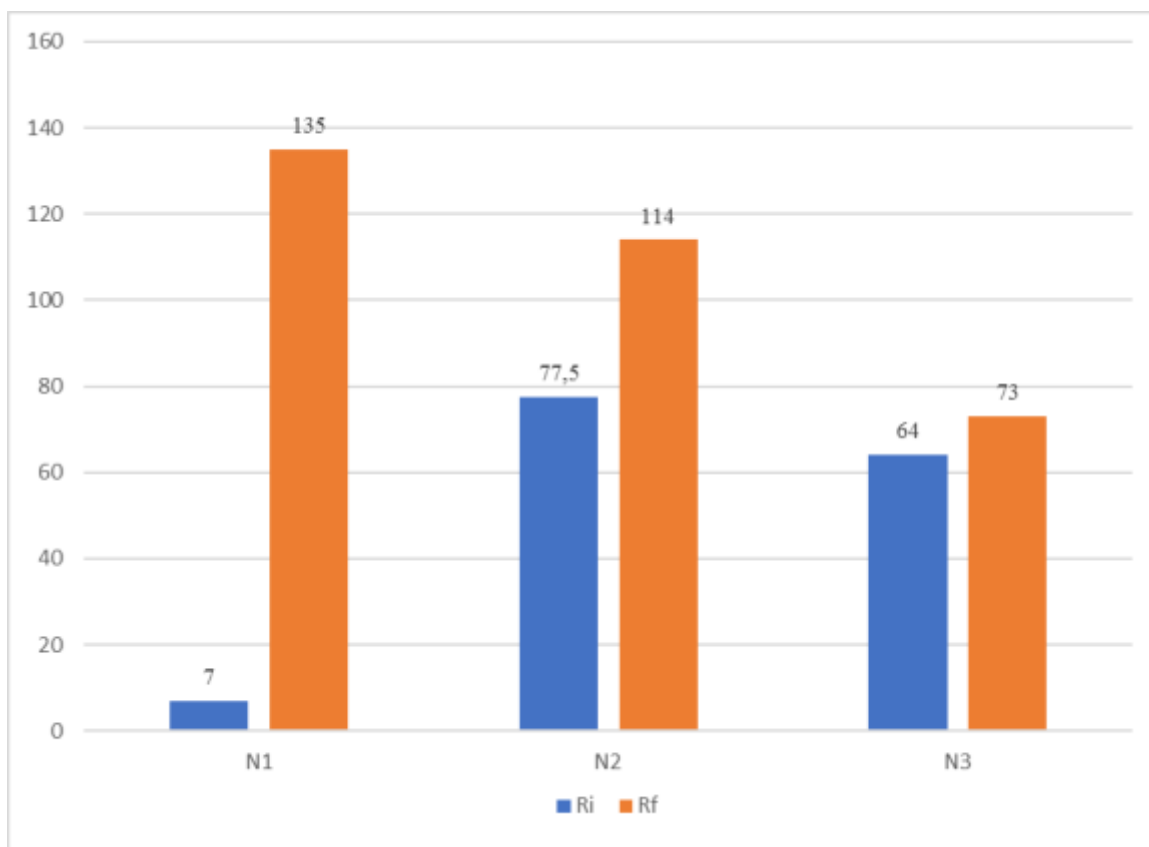


Figure n°30 : Evolution des trois niveaux dans la classe expérimentale

Nous pouvons donc constater une amélioration significative des compétences en production écrite chez les trois niveaux. La figure ci-dessous permet de comparer les taux d'évolution des trois niveaux au sein de la classe expérimentale :

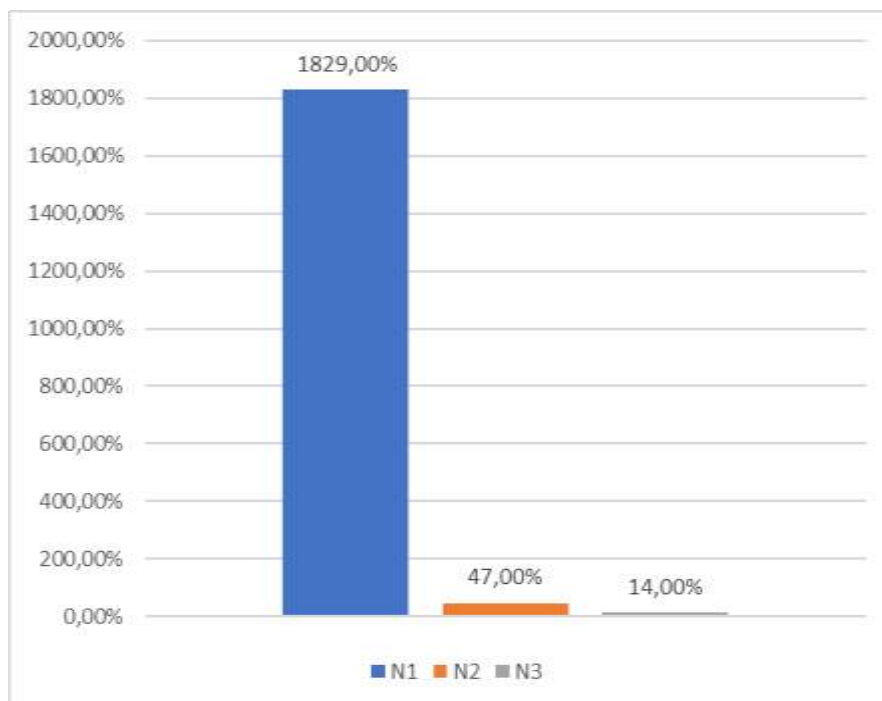


Figure n°31 : taux d'évolution selon les niveaux dans le groupe expérimental

En effet, c'est chez les apprenants en difficulté (le N1) que l'on observe le taux d'évolution le plus significatif, atteignant 1829 %, contre 47 % dans le N2 et 14 % dans le N3. Cela confirme que notre démarche de différenciation est bénéfique pour les trois niveaux, en particulier pour les apprenants en grande difficulté. La supériorité des progrès réalisés par les apprenants du N1 par rapport à leurs pairs du N2 et du N3 peut s'expliquer par l'attention particulière que portée à cette catégorie lors de la conception et la réalisation de notre dispositif. Cela démontre également que les actions entreprises ont pu apporter des solutions efficaces aux apprenants de cette catégorie.

2.4 Analyse de la dynamique des niveaux

A présent, comparons la répartition de la classe expérimentale selon les niveaux (le N1, le N2 et le N3) avant et après notre intervention. Pour ce faire, examinons attentivement les deux diagrammes circulaires suivants :

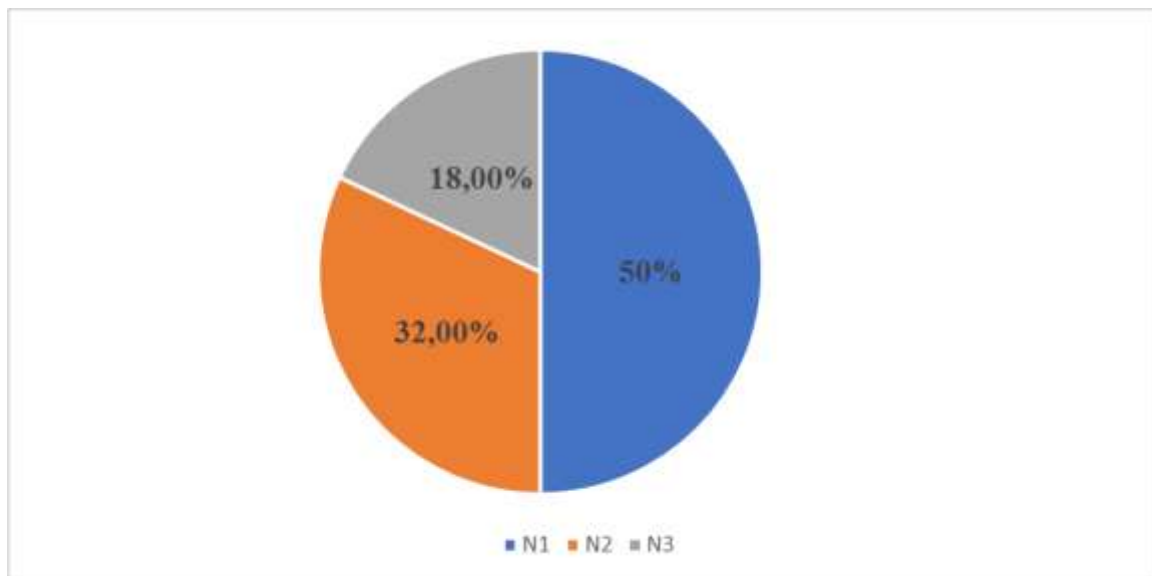


Figure n°32 : Répartition de la classe expérimentale selon les niveaux avant l'intervention

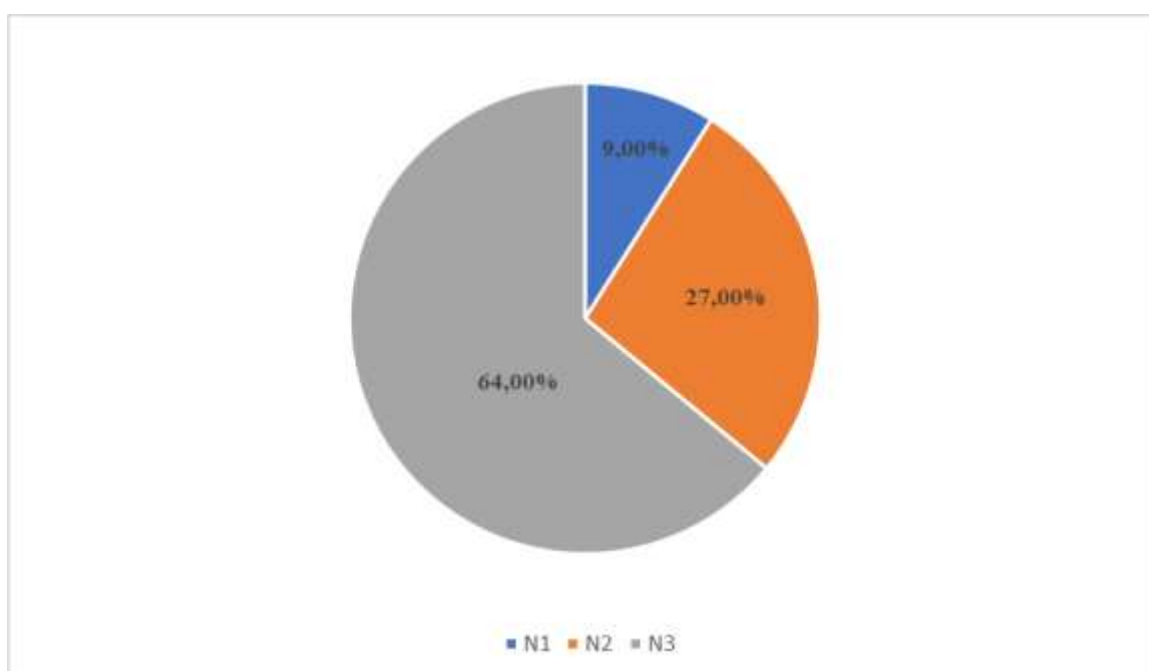


Figure n°33 : Répartition de la classe expérimentale selon les niveaux après l'intervention

L'analyse des deux graphiques révèle une tendance positive des niveaux après notre intervention, avec une réduction du N1 et du N2, ainsi qu'une expansion du N3.

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

En ce qui concerne le N1, on constate une nette réduction du nombre d'apprenants, passant de 50% de l'effectif avant notre intervention à seulement 9% à son terme. En d'autres mots, 82% des élèves initialement classés au N1 ont pu monter d'au moins une catégorie, indiquant ainsi un progrès significatif de leur part. Plus précisément, 36 % de l'effectif initial du N1 ont progressé vers le N2, tandis que 45% sont directement passés au N3. Il est important de noter que ces derniers ont également affiché les taux de progression les plus élevés par rapport à leurs camarades.

En ce qui concerne les apprenants du N2, leur taux a légèrement diminué, passant de 32% de l'effectif du groupe au début de l'expérimentation à 27% à sa fin. Cela reflète une évolution positive, avec 71% des apprenants du N2 passant au N3. Seulement 29 % sont restés au N2, notamment deux filles non redoublantes de 15 ans, identifiées par les matricules E02 F15 et E10 F15. Cependant, cela ne signifie pas que ces deux apprenantes n'ont pas progressé. Au contraire, E02 F15 a augmenté d'un point et demi tandis que E10 F15 a progressé de deux points (cf. annexes, figure n°34).

En ce qui concerne les apprenants du N3, ils sont restés dans la même catégorie (le N3) tout en améliorant leurs performances (cf. annexes, tableau n°16 et figure n°34).

À présent, nous procédons à l'analyse comparative des évolutions individuelles enregistrées dans les deux groupes.

2.5 Analyse des évolutions individuelles

Ci-dessous deux histogrammes, le premier résume l'évolution des apprenants du groupe expérimental, tandis que le second représente l'évolution des apprenants du groupe témoin.

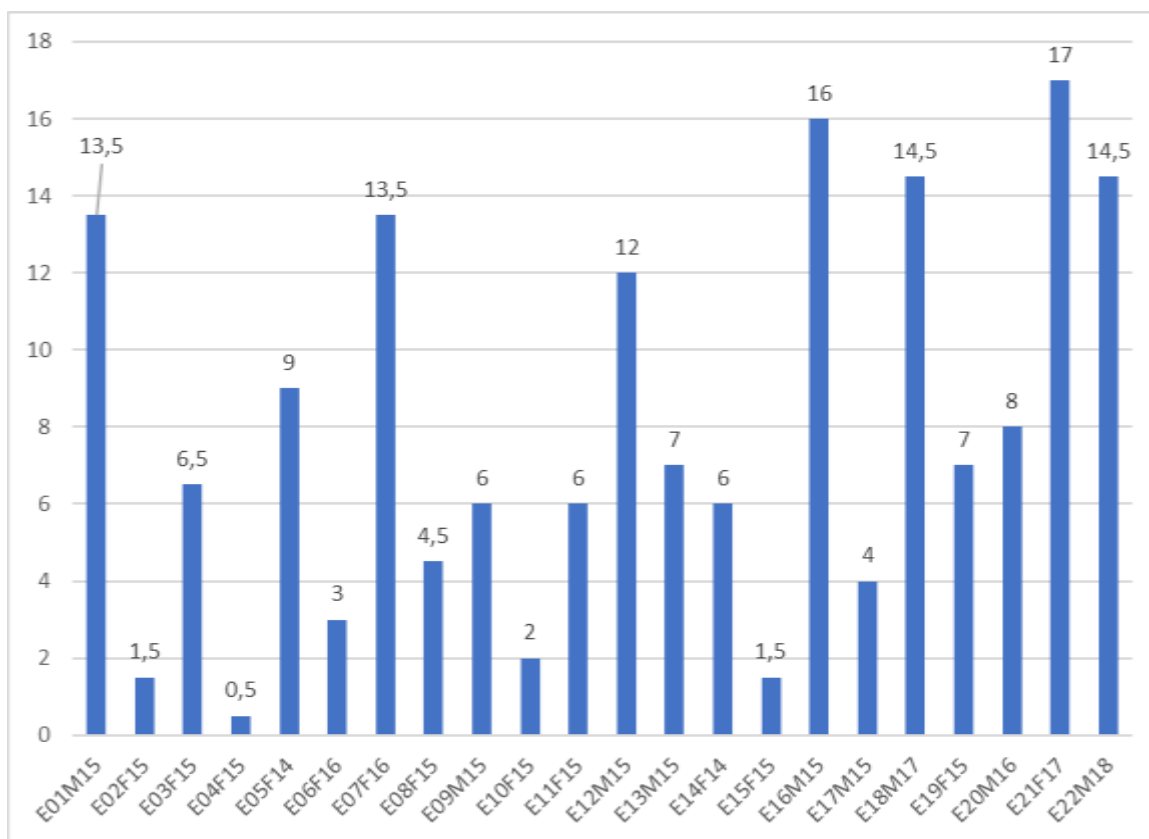


Figure n°34 : Evolutions individuelles dans le groupe expérimental

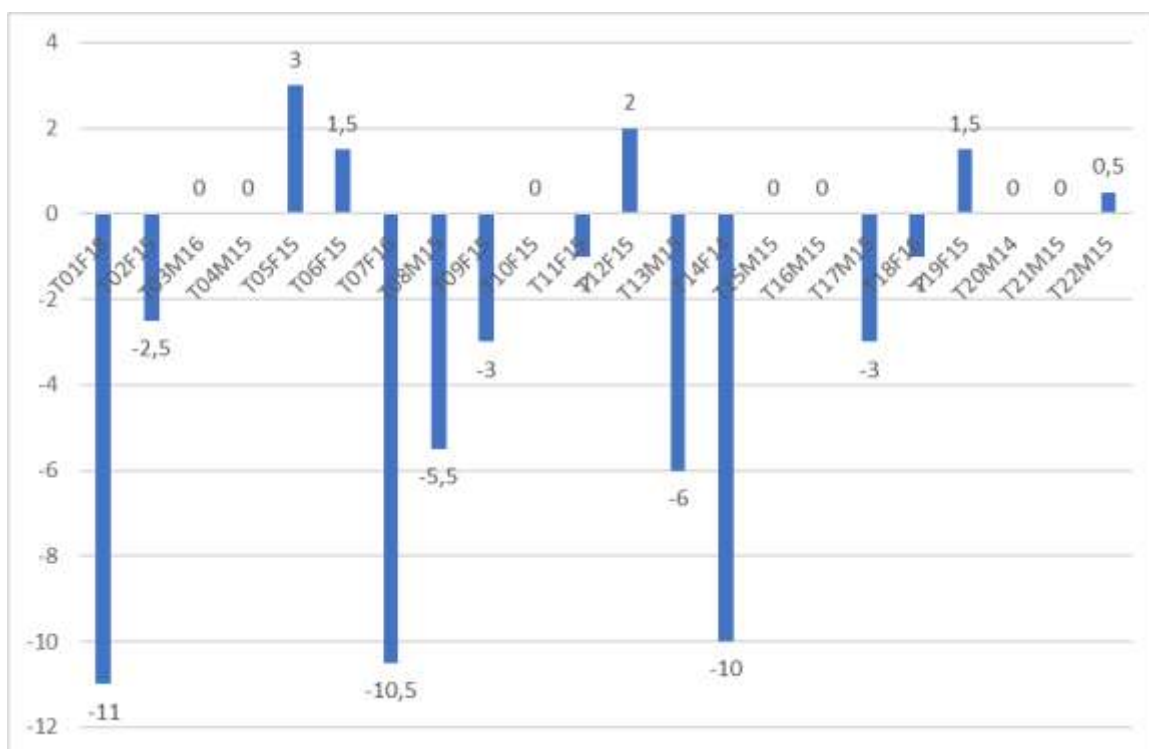


Figure n°35 : Evolutions individuelles dans le groupe témoin

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

En observant la figure n°34 ci-dessus, il est clair que tous les apprenants du groupe expérimental enregistrent une amélioration de leurs compétences en production écrite, avec des gains allant de 0,5 à 17 points. En revanche, dans le groupe témoin, seuls 5 apprenants, soit 23% de l'effectif, affichent une amélioration. Cette dernière est modeste, allant de 1 à 3 points. En outre, 7 apprenants, soit 32% de l'effectif, ne montrent aucune amélioration, tandis que 10 apprenants, soit 45%, enregistrent une régression de leurs performances, ce qui nous pousse à nous demander si l'enseignement uniforme ne serait pas parfois synonyme de désapprentissage, dans la mesure où les apprenants à qui l'enseignement proposé ne convient pas pourraient décrocher comme dans le cas de notre groupe témoin.

Pour une compréhension plus approfondie de l'évolution des performances des apprenants, il serait préférable d'examiner ces données en fonction du sexe et de l'âge.

2.6 Evolution des apprenants selon le sexe

Pour rappel, notre groupe expérimental se compose de 9 garçons et 13 filles. Nous avons calculé le taux de progression des deux sexes et constaté que les garçons enregistrent une amélioration plus marquée que leurs pairs du sexe féminin. Les résultats sont représentés dans la figure ci-dessous :

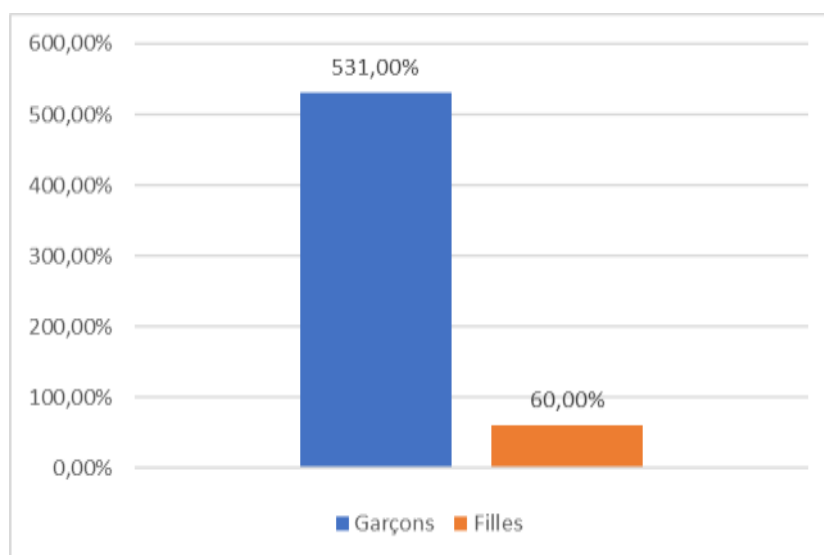


Figure n°36 : Evolution du groupe expérimental selon le sexe

Comme nous pouvons le constater, l'évolution des garçons est presque neuf fois plus importante que celle des filles. En effet, ce résultat est cohérent avec celui de l'évolution des

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

niveaux, puisque tous les garçons, excepté deux, se trouvent au N1. Il convient de rappeler que le N1 est celui qui enregistre le plus de progrès (cf. annexes, figure n°31). Par conséquent, il est plausible de conclure que la pédagogie différenciée pourrait apporter des solutions adaptées aux difficultés scolaires observées chez les garçons, notamment en ce qui concerne la production écrite en français langue étrangère (F.L.E). En revanche, l'enseignement standard semble consacrer ces difficultés, comme le montre la figure suivante :

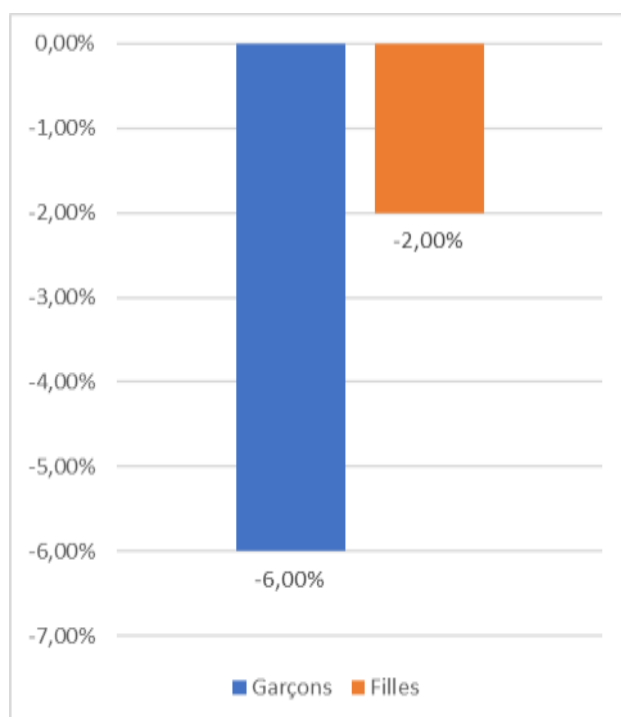


Figure n°37 : Evolution du groupe témoin selon le sexe

2.7 Evolution des apprenants selon l'âge

La figure ci-dessous illustre le taux d'évolution au sein du groupe expérimental selon l'âge :

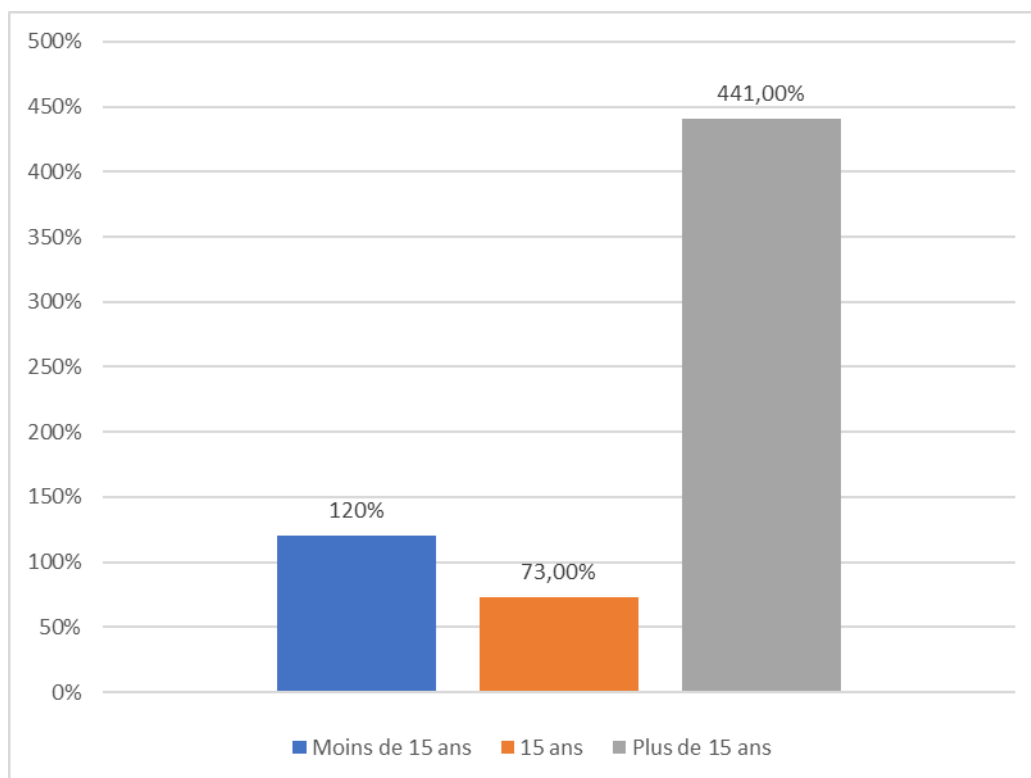


Figure n°38 : Evolution du groupe expérimental selon l'âge

Donc, nous remarquons que la catégorie d'âge qui a connu la plus grande amélioration suite à notre intervention est celle de plus de 15 ans. Il s'agit principalement d'élèves en difficulté d'apprentissage ayant redoublé au moins une année au cours de leur parcours scolaire. Ce résultat est en cohérence avec les progrès enregistrés au N1, étant donné que pratiquement tous les apprenants de cette tranche d'âge font partie de ce niveau (N1), à l'exception d'un seul.

Par conséquent, nous pouvons conclure que la pédagogie différenciée pourrait contribuer à aider les élèves redoublants à surmonter leurs difficultés en production écrite en F.L.E. Cette approche pédagogique leur offre un environnement d'apprentissage adapté qui prend en compte leurs difficultés.

À l'inverse, l'analyse montre que l'enseignement standard a un impact négatif sur toutes les catégories d'âge, seulement l'ampleur de la baisse varie. Les apprenants âgés de plus de 15 ans sont les plus durement touchés, suivis de près par les apprenants âgés de 15 ans. En revanche, les apprenants âgés de moins de 15 ans ont connu une diminution totale

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

de leur performance, ce qui peut indiquer un sérieux problème d'adaptation de l'enseignement à ce groupe d'âge. La figure suivante illustre ces résultats :

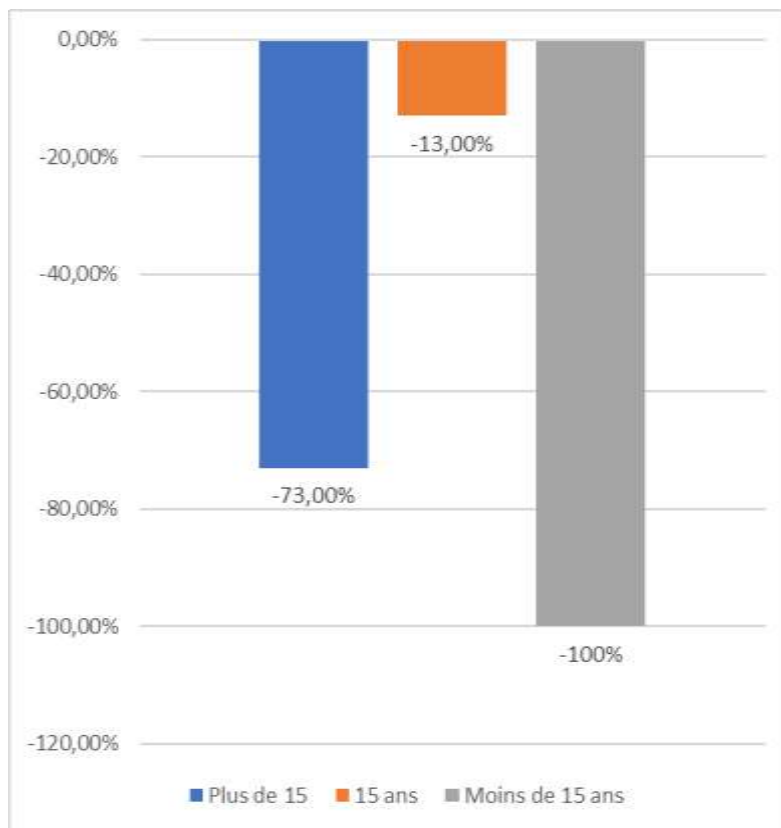


Figure n°39 : Evolution du groupe témoin selon l'âge

Ainsi, il ressort que l'enseignement standard peut ne pas être adapté à toutes les catégories d'âge, ce qui entraîne une baisse des performances rédactionnelles. En effet, les groupes d'âge peuvent présenter des variations importantes dans leur développement cognitif et motivation.

Afin d'exploiter pleinement les données collectées, nous proposons maintenant d'analyser l'évolution des apprenants en fonction des critères de réussite qui constituent notre grille d'évaluation. Cette approche nous permettra de déterminer précisément les aspects efficaces de notre intervention et ceux qui sont moins satisfaisants.

2.8 Evolution des apprenants selon les critères de réussite

L'histogramme ci-dessous représente les évolutions des apprenants du groupe expérimental pour chaque critère de réussite.

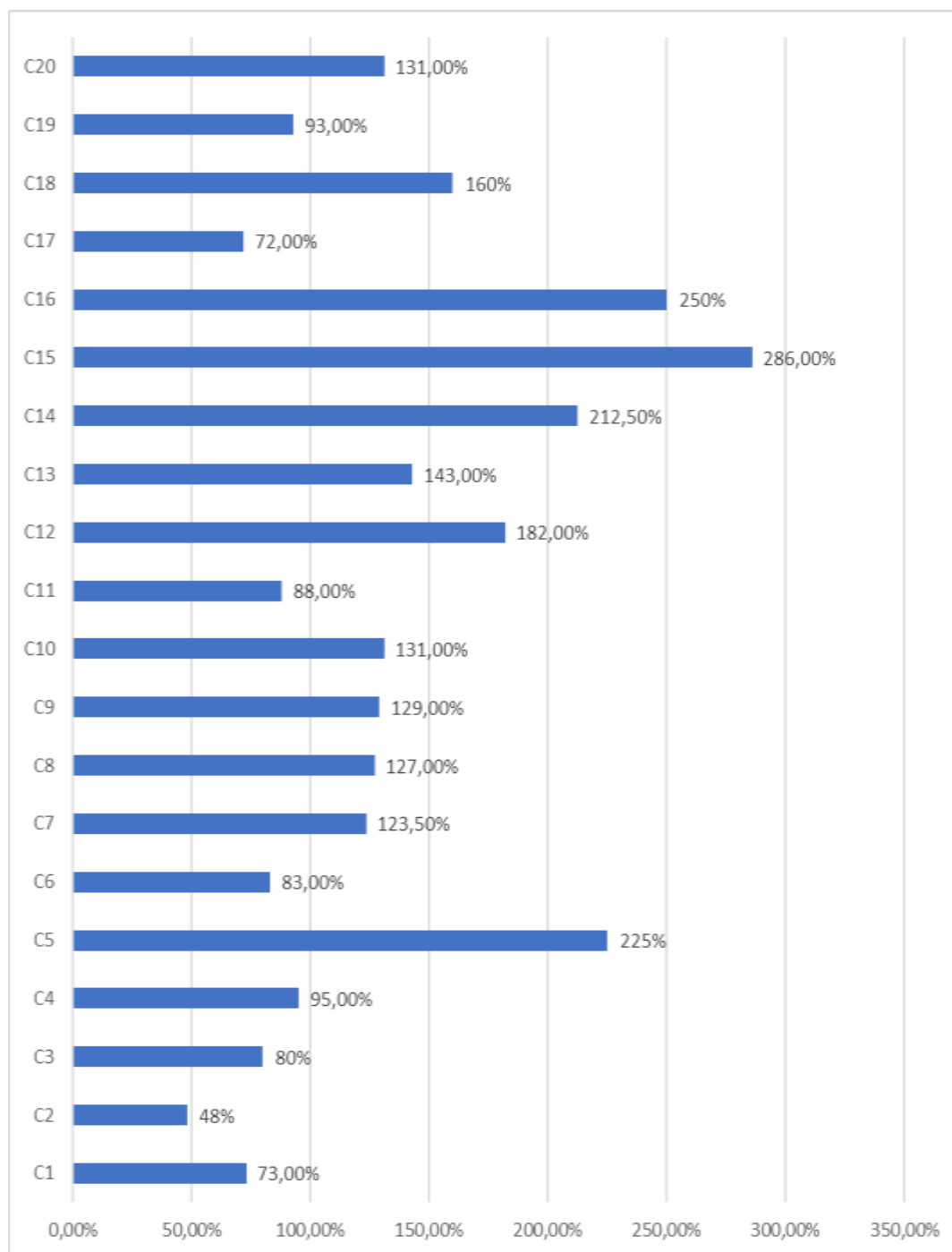


Figure n°40 : Evolution du groupe expérimental selon les critères de l'évaluation

On constate que les performances en production écrite ont progressé de manière significative dans le groupe expérimental, couvrant l'ensemble des critères d'évaluation, sans exception. L'amélioration observée varie de 48% à 286%. Le critère qui affiche la plus forte amélioration est le C15, relevant de la morphologie verbale, tandis que le C2, relatif à la

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

pertinence des arguments par rapport à la situation de communication proposée, présente le taux d'amélioration le plus faible.

Nous avons analysé l'évolution des apprenants en examinant les aspects pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matériels de la production écrite, et les résultats sont présentés dans la figure ci-dessous :

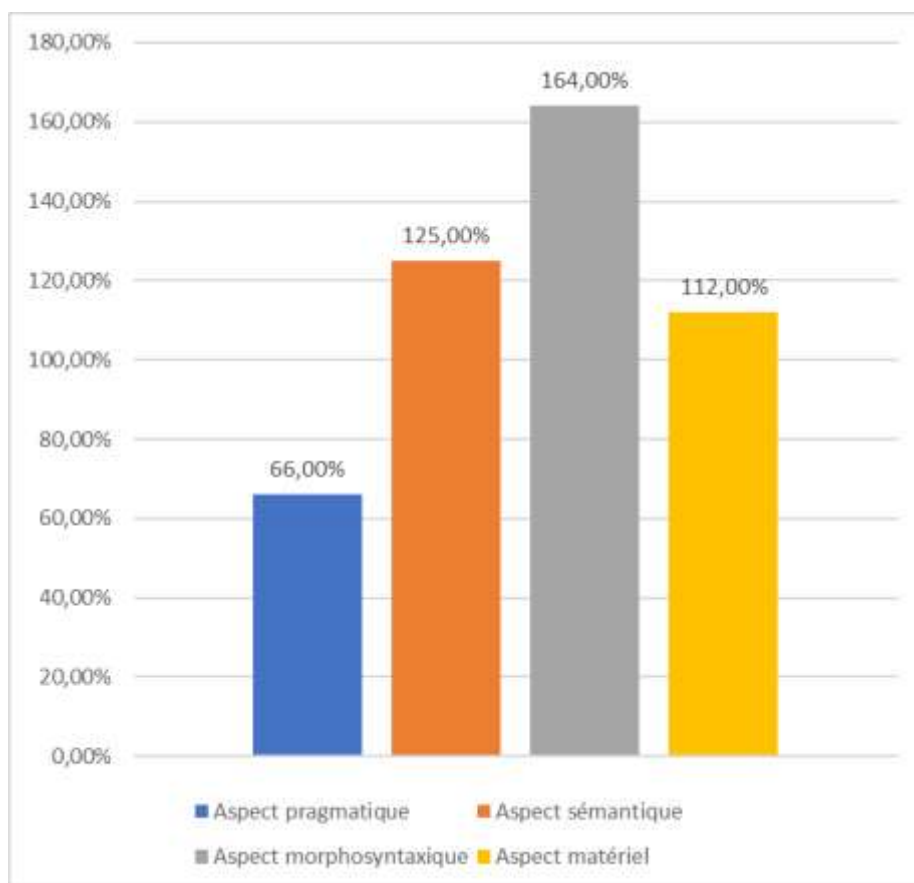


Figure n°41 : Evolution critériée du groupe expérimental

Ainsi, on constate que l'amélioration dans le groupe expérimental couvre de manière variable tous les aspects de la production écrite. Cela démontre une fois de plus l'efficacité de notre intervention, soulignant que notre dispositif didactique ne néglige aucun de ces aspects. De plus, cela met en lumière que même l'enseignement implicite de certains éléments, tels que le choix approprié des temps et des modes verbaux, la cohérence syntaxique (y compris l'utilisation correcte des articles définis et des pronoms de reprise), la syntaxe et la morphologie verbale, ainsi que les règles relatives à l'utilisation des majuscules, a été plutôt réussi. En réalité, nous avons des réticences concernant l'enseignement implicite de ces aspects en raison de notre connaissance préalable du public cible. Cependant, lors de

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

l'expérimentation, notre objectif de nous conformer aux programmes ne nous a laissé aucune autre option.

Il est également à noter que le progrès le plus marquant concerne la morphosyntaxe. Bien que nous n'ayons pas explicitement enseigné cette composante, comme précédemment mentionné. Cette amélioration peut s'expliquer par le fait que notre public a déjà une bonne connaissance des règles morphosyntaxiques, d'ailleurs apprises de manière explicite pendant le palier moyen. Les erreurs d'orthographe grammaticale et de morphologie verbale sont souvent dues, non pas à une méconnaissance des règles morphosyntaxiques, mais à des erreurs d'inattention, d'oubli, voire d'insouciance. En général, tout au long de notre intervention, en particulier lors de l'atelier de réécriture (le deuxième jet), il était suffisant de rappeler et de sensibiliser les apprenants à l'importance de respecter ces règles.

En revanche, le progrès le moins notable concerne l'adéquation de la production du point de vue pragmatique, en particulier le C2, qui relève de la pertinence des arguments par rapport à la situation de communication proposée. Cependant, nous considérons que ce progrès est, dans l'ensemble, suffisant et acceptable.

À présent, comparons ces résultats à ceux obtenus dans le groupe témoin, illustrés par l'histogramme suivant :

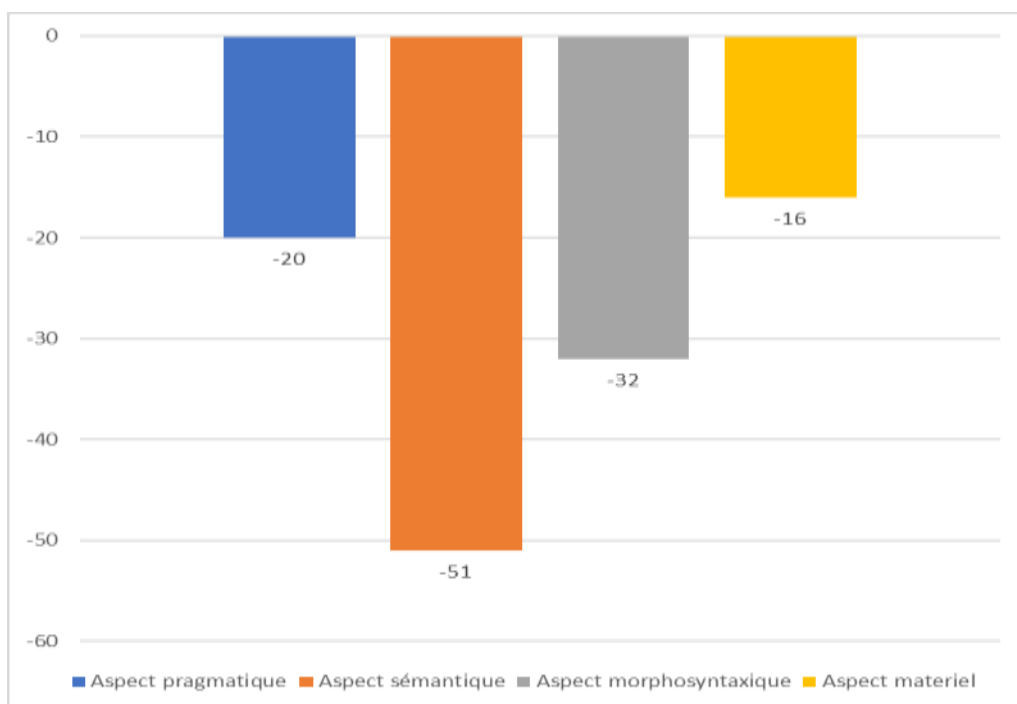


Figure n°42 : Evolution critériée dans le groupe témoin

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

Nous savons déjà, grâce à l'analyse précédente, que l'enseignement standard dans le groupe témoin a conduit à des résultats inverses : les apprenants régressent au lieu de progresser. La figure ci-dessus nous renseigne sur les aspects touchés par cette régression, qui englobe divers domaines, mais se concentre particulièrement sur l'aspect sémantique, lié aux critères de cohérence textuelle. À notre avis, l'échec enregistré à ce niveau peut s'expliquer par les difficultés rencontrées, en particulier pendant la phase de compréhension de l'écrit. En effet, les apprenants ont manifestement éprouvé d'énormes problèmes à saisir le sens des supports tirés du manuel officiel, qu'ils jugent unanimement difficiles.

Le diagramme ci-dessous illustre les taux d'évolution dans le groupe témoin en fonction des critères d'évaluation.

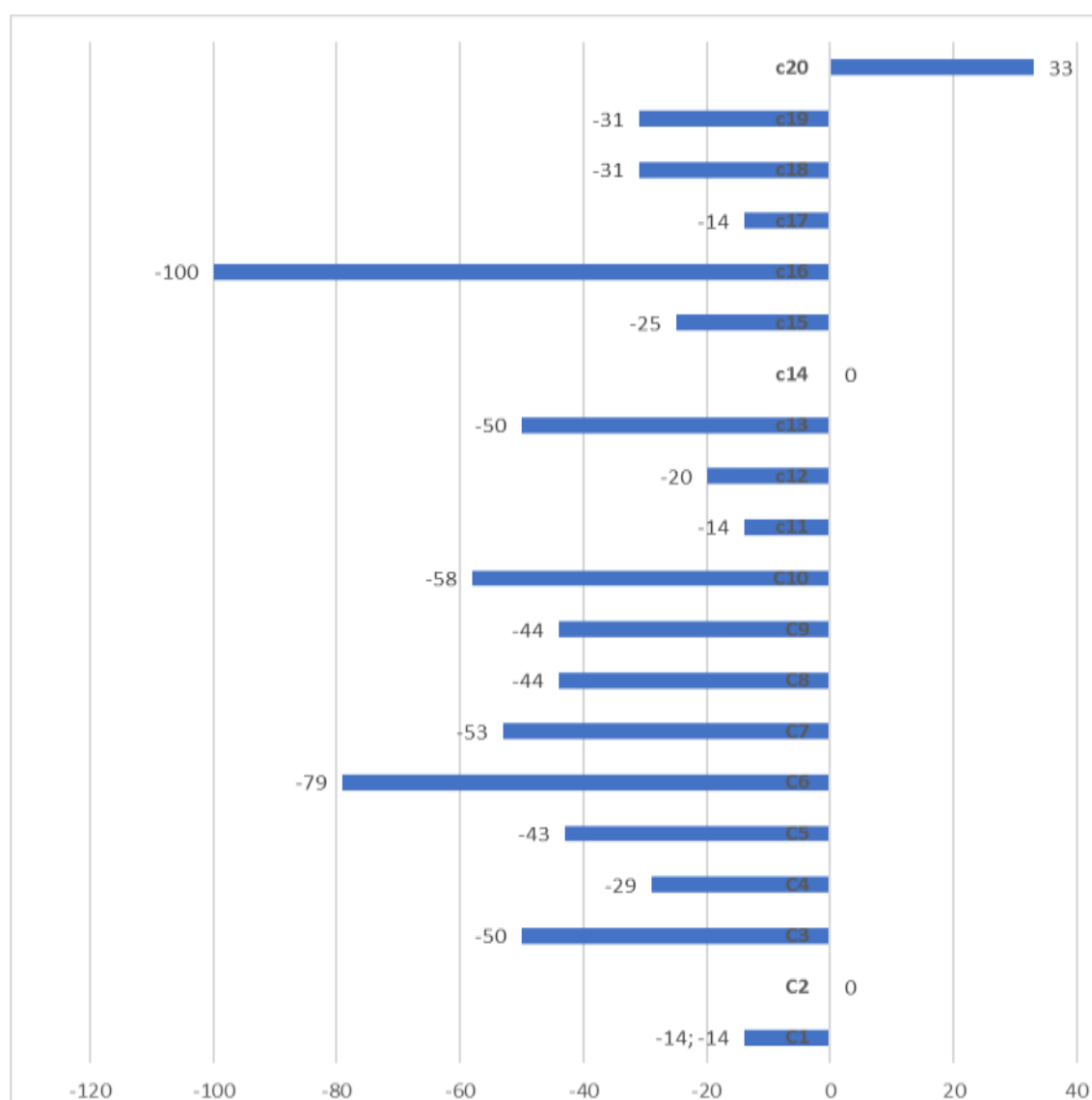


Figure n°43 : Evolution dans le groupe témoin selon les critères de l'évaluation

Ainsi, il ressort clairement que la baisse de la qualité des productions dans le groupe témoin concerne tous les critères d'évaluation, à l'exception du dernier, à savoir le respect des règles de majuscules, qui a connu une amélioration de 33%. Nous expliquons ce résultat par le fait que l'enseignement standard ne répond pas aux véritables besoins des apprenants.

Tout bien considéré, l'analyse quantitative indique de manière évidente que l'approche différenciée adoptée dans notre étude a un impact significatif sur l'amélioration des performances des apprenants en production écrite en F.L.E. les résultats indiquent une nette supériorité des performances du groupe expérimental par rapport au groupe témoin, confirmant ainsi l'efficacité de l'approche différenciée. De plus, une analyse selon le sexe et l'âge révèle une amélioration significative des performances des garçons et des apprenants plus âgés au sein du groupe expérimental.

3. Analyse qualitative

Nous entamons maintenant une analyse qualitative pour explorer les aspects liés à la motivation, aux interactions et à l'autonomie des apprenants au sein des classes expérimentale et témoin. Notre objectif est de compléter notre compréhension de l'influence de la différenciation pédagogique sur le processus d'apprentissage de la production écrite.

3.1 Motivation

Au début du projet d'écriture, les apprenants des deux groupes, expérimental et témoin, affichent une certaine motivation. Cela pourrait être attribué à leur conscience de participer à une expérimentation. Toutefois, dans le groupe de contrôle, l'élan ne tarde pas à se dissiper dès la première séance de compréhension de l'écrit, y compris chez les meilleurs éléments. Par contre, dans le groupe expérimental, la motivation se renforce de jour en jour, ce qui les aide à persévérer malgré les difficultés et les déboires.

En général, les apprenants du groupe expérimental se distinguent par leur enthousiasme, leur dynamisme et leur sourire tout au long du projet d'écriture. Peu importe leur niveau, ils s'efforcent à jouer un rôle actif au sein de leurs sous-groupes lors de tous les ateliers. Pourtant, une grande partie de l'expérimentation a lieu pendant le mois de carême, une période où les apprenants ont tendance à devenir moins actifs. Même ceux qui sont d'habitude passifs et désintéressés de la matière montrent un regain d'intérêt.

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

Les élèves ne ménagent pas leurs efforts pour poser des questions pertinentes et partager leurs idées. Cela témoigne de leur profond engagement envers le processus d'apprentissage. De plus, nous notons que les *bons* éléments particulièrement se caractérisent par une grande initiative. Lorsqu'ils ne parviennent pas à achever une tâche en classe, ils poursuivent leur travail à domicile de leur propre chef. Aussi, ils recherchent des opportunités d'apprentissage supplémentaires, notamment en explorant activement des ressources en ligne.

Le groupe expérimental fait également preuve d'une persévérance admirable face aux difficultés. Beaucoup d'entre eux partagent ouvertement leur sentiment de satisfaction personnelle lorsqu'ils réussissent des tâches. Ceci témoigne de leur profond investissement dans leur propre apprentissage. Enfin, certains partagent volontairement avec nous leur satisfaction personnelle quant à la « nouvelle méthode ».

Pendant les moments d'apprentissage collectif, la motivation des apprenants se manifeste souvent par une participation intense, parfois excessive, en raison de la rivalité spontanée qui se développe entre les sous-groupes. La seule séance où nous remarquons une baisse de motivation dans le groupe expérimental est celle de la planification. En effet, nous avons estimé que nos apprenants ne sont pas prêts à prendre en charge cette étape, ce qui nous a poussé à fournir des explications détaillées. La séance dérive ainsi vers un cours magistral, ou presque. Les apprenants sont passifs, s'ennuyent, et certains commencent à chuchoter, perdant leur intérêt. Heureusement, nous avons réussi à redresser la situation lors de la séance suivante, où nous avons évalué collectivement le premier jet et l'avons amélioré à partir de la grille d'(auto-)évaluation.

Durant la séance de production écrite, la motivation des apprenants est manifeste. En rédigeant, ils semblent concentrés et absorbés par la tâche. Leur utilisation assidue du brouillon témoigne de leur engagement. La majorité épuise tout le temps de la séance à rédiger, tandis que les meilleurs nous demandent quelques minutes supplémentaires. Ceci atteste, à notre avis, de l'intérêt qu'ils portent à leurs écrits.

A notre avis, cette motivation provient d'abord du cadre sécurisant que leur a fourni la différenciation pédagogique en leur minimisant l'échec et en le compensant par des moments de réussite, les aidant ainsi au meilleur contrôle de leurs émotions durant le parcours d'apprentissage. Elle s'explique aussi par le fait qu'il se voient progresser dans leur

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

formation ; réussir une activité /tâche, même de temps en temps, encourage l'apprenant à poursuivre l'apprentissage en compensant l'échec. Enfin, cette motivation provient de l'organisation en sous-groupes qui leur a permis d'apprendre dans un cadre humain et sécurisant dans la mesure où la responsabilité de l'échec n'incombe pas à un membre tout seul.

En revanche, dans le groupe de contrôle, les élèves se montrent moins dynamiques. La participation en classe se limite généralement à une ou deux élèves, souvent les meilleurs de la classe. Ils semblent manquer d'initiative et éprouvent des réticences à poser des questions ou à contribuer à la discussion. Cela indique un manque d'engagement envers le processus d'apprentissage.

L'ennui, la lassitude, l'apathie et la déception se lisent sur leurs visages et se reflètent dans leur posture. Ils attendent souvent la fin de la séance pour exprimer leur mécontentement à l'égard de « la difficulté des cours ». Certains d'entre eux enchaînent en nous demandant des clarifications, principalement des traductions, ce qui témoigne à la fois d'une incompréhension et d'une certaine insécurité, car ils posent leurs questions avec hésitation une fois leurs camarades partis. Cette situation se répète surtout à la fin des séances de compréhension de l'écrit.

La seule fois où les apprenants du groupe témoin semblent retrouver un certain niveau de confiance, c'est lors des séances d'enseignement grammatical, appelées « points de langue » dans le jargon de l'école algérienne post-réforme. Ces séances consistent en des activités systématiques ne requérant aucun effort de production. Pendant la séance de production écrite, certains élèves somnolent ou dorment, tandis que d'autres terminent rapidement leur travail en se contentant de recopier la consigne, sans même essayer de rédiger. Quelques-uns se contentent de dessiner et de gribouiller en attendant la cloche sonner, au lieu de se concentrer sur la rédaction ou la révision de leurs écrits. En outre, à l'exception d'une élève, aucun apprenant n'utilise le brouillon.

Selon notre analyse, cela peut traduire leur manque d'intérêt pour la tâche, ainsi que leur démotivation, notamment en raison des échecs qu'ils ont connus au cours des phases précédentes de la séquence, en particulier pendant la phase de compréhension de l'écrit.

3.2 Interactions et apprentissage collaboratif

Éclater le groupe-classe en petits groupes est un mode de gestion pédagogique qui s'inscrit pleinement dans la théorie socioconstructiviste, dont l'impact sur l'apprentissage est indéniable selon plusieurs spécialistes. Il permet aux apprenants de construire leurs connaissances et de développer leurs stratégies d'apprentissage à travers l'interaction. Cela favorise leur autonomie, les aide à relativiser différentes perspectives, à améliorer leurs compétences en communication, et contribue à une meilleure intégration des connaissances. Par le rôle proactif qu'il accorde à l'apprenant, le socioconstructivisme lui offre la possibilité d'apprendre à son propre rythme et selon ses propres stratégies, ce qui n'est pas possible avec l'enseignement transmissif.

Contrairement au groupe de contrôle, où l'enseignement se caractérise principalement par des interactions de type enseignant-apprenant(s), les groupes de niveau, mis en place dans le cadre de notre pédagogie différenciée, favorise l'émergence d'interactions intra-groupes significatives durant toutes les phases du projet d'écriture. La densité et la qualité de ces interactions varient en fonction du niveau des apprenants. Elles sont plus évidentes, voire intenses par moments, au sein des groupes N2 et N3, où des débats précèdent souvent un consensus. Par contre, dans les trois groupes du N1, les interactions sont moins perceptibles en raison des obstacles rencontrés par les apprenants, notamment pendant l'atelier de compréhension de l'écrit 3 (CE3) et les séances d'évaluation et de révision des rédactions. Cela a nécessité une attention accrue de notre part envers ces apprenants.

Or, les apprenants en difficulté, sont dans l'obligation de compter que sur eux-mêmes. En plus, l'ambiance générale de la classe, caractérisée par une forte implication de la part des élèves, les incite à faire preuve de solidarité, de coopération, et d'attention afin de « sauver la face » devant les autres groupes. Ce qui renforce aussi la collaboration au sein des groupes du N1 c'est le fait que les activités et tâches qui leur sont proposées sont adaptées à leurs niveaux.

Quant aux apprenants du N2 et du N3, le regroupement selon le niveau semble réduire la rivalité habituelle entre eux et encourager l'esprit de collaboration. Cependant, nous remarquons que les garçons E12M15 (N3) et E17M15 (N2), qui se trouvent seuls dans leurs groupes avec des filles, sont excessivement timides et ont du mal à s'intégrer. E12M15

en particulier nous exprime à deux reprises le souhait de rejoindre le groupe N1G1, composé exclusivement de garçons. Nous n'avons pas pu répondre favorablement à sa demande, conformément à notre projet de différenciation, mais nous avons cru que cette timidité s'atténuerait avec le temps, ce qui n'est malheureusement pas le cas. En effet, en anticipant cette situation lors de la répartition des sous-groupes, nous avons veillé à séparer les deux sexes dans les groupes du N1. Cependant, cela n'était pas possible pour les groupes du N2 et N3, car ces deux apprenants étaient les seuls garçons dans leurs niveaux respectifs. Pour les aider à surmonter leur timidité, nous adoptons deux stratégies. Premièrement, les encourager et les féliciter devant leurs camarades pour renforcer leur confiance. Deuxièmement, les inciter à surmonter leur timidité en s'impliquant davantage et en ne se laissant pas submerger par celle-ci.

Enfin, nous tenons à souligner que la mise en place de la différenciation simultanée, en particulier dans des classes nombreuses, exige de l'enseignant, aussi compétent soit-il, de déléguer certaines responsabilités en faveur du co-apprentissage. C'est ainsi qu'il peut mieux cibler les besoins spécifiques des apprenants, qu'ils présentent des difficultés majeures ou un haut potentiel, des sujets souvent négligés par l'enseignement traditionnel. Il est donc essentiel de favoriser l'autonomie chez les apprenants.

3.3 Autonomie

L'autonomie renvoie à la capacité de l'apprenant à résoudre des situations-problèmes sans le guidage de l'enseignant ni le recours à des réponses préprogrammées. Cela implique la capacité d'intégrer les connaissances acquises et de mettre en place des stratégies appropriées. Pour développer leur autonomie, les apprenants doivent résoudre des situations-problèmes suffisamment complexes, adaptées à leur niveau. Cependant, tous les apprenants ont des niveaux différents, ce qui nécessite de la part de l'enseignant de varier, au moins, le degré de complexité des situations d'apprentissage proposées afin de les inscrire dans leurs zones proches de développement. Ainsi, il est difficile d'imaginer une formation à l'autonomie en dehors d'une pédagogie différenciée. Si l'enseignement standard convient à certains apprenants, quels que soient leur nombre, il ne l'est certainement pas pour d'autres, que ce soit parce qu'il est trop difficile pour eux ou qu'il ne stimule pas leurs capacités. Dans les deux cas, il est difficile de prétendre que la formation à l'autonomie est efficace.

Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation

Dans l'ensemble, le dispositif expérimenté améliore l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage de la production écrite et en écriture, en particulier ceux du N2 et du N3. Cela se manifeste à bien des égards. Tout d'abord, il leur permet de participer au choix des thèmes des supports étudiés en compréhension de l'écrit. Également, il leur donne la possibilité de choisir les formes de soutien qui leur conviennent en fonction de leur niveau et de leurs stratégies d'apprentissage. Aussi, ils peuvent s'exprimer entre pairs, prendre des décisions et agir lors des séances d'apprentissage collaboratif. Cette liberté stimule leur intérêt, leur motivation, leur confiance en eux et leur plaisir à prendre des décisions. De plus, cette approche encourage la plupart des apprenants à être plus entreprenants et autonomes dans leur travail d'écriture. En effet, on constate que les productions des apprenants du N3, et dans une moindre mesure ceux du N2, s'écartent des modèles proposés lors des ateliers d'apprentissage. Cela atteste d'une créativité « naissante » chez ces élèves. Enfin, la différenciation pédagogique contribue à renforcer leur autonomie en les aidant à prendre conscience de leurs compétences et à avoir confiance en leurs capacités.

Pour conclure ce point, nous tenons à souligner que nous ne prétendons pas que le dispositif de différenciation pédagogique, mis en œuvre en seulement 14 séances, a transformé nos élèves en apprenants autonomes à part entière. Nous disons plutôt que la différenciation pédagogique, telle que nous l'avons conçue et mise en pratique, offre à notre public un environnement propice au développement de l'autonomie.

Ce dernier chapitre jette ainsi les bases d'une conclusion générale qui mettra en lumière les implications, les limites et les perspectives de notre recherche.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'objectif général de cette recherche, rappelons-le, est d'améliorer la réussite des élèves de première année du tronc commun sciences et technologie (1ASTCST) en production écrite en français langue étrangère (F.L.E). Nous avons supposé que l'enseignement différencié aurait un impact positif sur les performances des apprenants en production écrite, sur leur motivation pour cet apprentissage, et leur autonomie scripturale.

Pour vérifier ces hypothèses, une expérimentation provoquée et contrôlée a été menée au lycée Salah Ben Mhenna à Skikda, où nous enseignons le français. Deux classes de 1ASTCST ont été sélectionnées de manière aléatoire parmi huit classes disponibles. L'une de ces classes a été désignée comme groupe témoin, l'autre comme groupe expérimental. Les deux classes présentent une composition similaire en termes de répartition selon le sexe, l'âge, le taux de redoublement et les performances initiales en production écrite. Le groupe expérimental comprend 22 apprenants, représentant ainsi 11% de la population totale étudiée. Il présente, d'ailleurs, une composition relativement similaire à celle de la population étudiée en fonction du sexe, de l'âge et du taux de redoublement.

Ainsi, dans la classe témoin, nous avons dispensé un enseignement standard, tandis que dans le groupe expérimental, nous avons mis en place un projet d'écriture basé sur la pédagogie différenciée. L'expérimentation a porté sur le projet numéro 2, intitulé « Produire un texte argumentatif ». Elle s'est étalée sur une période de deux mois, comprenant deux séances hebdomadaires de 45 minutes chacune, soit un total de 14 séances. Notre projet repose sur un enseignement séquentiel comprenant cinq étapes majeures, à savoir la mise en situation, l'évaluation diagnostique, les ateliers de compréhension de l'écrit, les ateliers d'enseignement grammatical, et enfin, les ateliers de production écrite. Notre intervention combine deux modes de différenciation pédagogique. Le premier consiste en une différenciation successive, pour répondre, tour à tour, tout au long des ateliers, aux divers besoins de notre public identifié à travers l'évaluation diagnostique.

Le second mode est la différenciation simultanée pour la gestion des écarts de niveaux. Ainsi, nous avons divisé la classe en six groupes de niveau en fonction des résultats enregistrés au pré-test : trois groupes en difficulté (N1), deux groupes de niveau *moyen* (N2) et un groupe de *bon* niveau (N3). Chaque niveau a bénéficié d'un traitement didactique particulier en terme de contenu d'apprentissage, de supports pédagogiques et d'étayage. De plus, nous avons impliqué les apprenants dans le choix des thèmes des supports textuels,

Conclusion générale

nous avons également varié les situations d'apprentissage en passant de situations collectives-impositives à des situations interactives et individuelles.

Pour mesurer l'impact de la différenciation pédagogique sur le développement des performances rédactionnelles des apprenants, nous avons soumis le groupe expérimental et le groupe témoin à un post-test portant sur la production d'un troisième jet de la tâche d'écriture entamée au début du projet. Les réponses ont été codifiées, évaluées et analysées selon une approche quantitative comparée. L'évaluation a été réalisée par nous-mêmes en utilisant une grille critériée basée sur la grille Eva (1991).

L'analyse quantitative s'est articulée sur cinq axes complémentaires. D'abord nous avons évalué l'effet de la différenciation pédagogique sur les compétences en écriture du groupe expérimental par comparaison avec le groupe témoin. Ensuite, nous avons examiné l'évolution des performances en production écrite dans les deux groupes, en comparant les résultats du post-test à ceux du pré-test pour les deux groupes.

Après, nous avons exploré l'impact de notre approche différenciée sur les trois niveaux d'apprenants (N1, N2 et le N3). Puis, nous avons suivi les évolutions individuelles en fonction du sexe et de l'âge. Enfin, nous avons analysé les performances rédactionnelles à travers les vingt critères composant notre grille d'évaluation pour mettre en évidence les points forts de l'intervention et les aspects nécessitant des améliorations.

Afin d'évaluer l'impact de la différenciation pédagogique sur la motivation des apprenants, les interactions, l'apprentissage collaboratif et l'autonomie, nous avons basé notre étude sur l'analyse comparée des données qualitatives issues de l'observation participante menée dans les deux groupes ; expérimental et témoin. L'analyse des données qualitatives s'est effectuée à travers des listes de descripteurs.

Sur le plan quantitatif, notre analyse révèle que le groupe expérimental a obtenu, au post-test, un rendement en production écrite presque quatre fois supérieur à celui du groupe témoin. L'analyse dévoile aussi que les performances rédactionnelles de ce groupe ont connu une amélioration significative par rapport au pré-test, contrairement au groupe de contrôle qui a enregistré une régression, obtenant un score inférieur au pré-test. Cette régression s'explique en partie par la démotivation et le décrochage scolaire observés dans le groupe de contrôle dès les premières séances de la séquence pédagogique, en raison de la complexité

Conclusion générale

des tâches par rapport au niveau des apprenants. On constate cette démotivation à travers le comportement de plusieurs élèves « vulnérables » qui, malgré leurs efforts initiaux pour produire « quelque chose » lors du prétest, se sont contentés, au post-test, de recopier la consigne simplement pour éviter de rendre une copie vide. Cette situation nous amène à nous interroger si l'enseignement uniforme ne serait pas parfois synonyme de désapprentissage.

De plus, notre étude met en lumière l'intérêt de l'action entreprise dans le groupe expérimental pour tous les niveaux d'apprenants, y compris ceux en difficulté (N1), chez lesquels nous avons observé la meilleure évolution. L'apport de la pédagogie différenciée est confirmé davantage par la dynamique positive des niveaux dans le groupe expérimental, marqué par un rétrécissement significatif du N1 et une expansion du N3.

Outre cela, l'analyse montre que tous les apprenants du groupe expérimental, sans exception, ont pu améliorer leurs compétences rédactionnelles par rapport au pré-test. Cette amélioration varie d'un apprenant à un autre mais en somme elle est considérable. En revanche, dans le groupe témoin, le progrès est insignifiant et limité à une minorité d'apprenants, tandis que d'autres n'ont affiché aucune amélioration, d'autres encore ont enregistré une régression, leurs notes au post-test étant inférieures à celles obtenues au pré-test.

Par ailleurs, notre étude montre que les garçons et les redoublants ont amélioré leurs compétences rédactionnelles de manière plus significative que les filles et les non-redoublants. Cela suggère que la pédagogie différenciée est capable de pallier l'échec scolaire fréquemment observé chez ces deux catégories, en prenant en charge leurs difficultés. L'enseignement standard, par contre, semble plutôt consacrer cet échec. Ces résultats approuvent donc l'efficacité du dispositif mis en place pour améliorer les performances rédactionnelles des apprenants, validant ainsi notre première hypothèse.

Enfin, l'étude montre que le groupe expérimental enregistre une amélioration significative couvrant, sans exception, les aspects pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matériels. A l'inverse, le groupe témoin enregistre une régression par rapport à 19 critères d'évaluation parmi les 20 constituant notre grille d'évaluation, ce qui signifie que l'enseignement standard ne répond pas adéquatement aux besoins réels des apprenants.

Conclusion générale

Ce résultat peut être expliqué de plusieurs manières. D'une part, la différenciation permet de minimiser l'effet de la surcharge cognitive lors de l'apprentissage et de la rédaction, en permettant à chaque apprenant de se situer dans sa zone proche de développement. Cette pédagogie peut également aider à automatiser les mécanismes de « bas niveau », en particulier chez les apprenants en difficulté, tout en optimisant les processus de haut niveau pour les apprenants plus *avancés*, en proposant des activités de difficulté croissante. D'autre part, la pédagogie variée fournit un cadre propice pour répondre à la diversité des besoins des apprenants, en variant les parcours d'apprentissage. Cela contribue à mieux outiller les apprenants en terme de connaissances déclaratives et de stratégies de rédaction, favorisant ainsi l'apprentissage de la production écrite.

En ce qui concerne la motivation, nous avons constaté que la différenciation pédagogique a permis de maintenir voire de renforcer la motivation des apprenants du groupe expérimental, quel que soit leurs niveaux. Cela les a aidés à persévérer malgré les difficultés et les échecs rencontrés, contrairement au groupe de contrôle, où la motivation se dissipait au fil du temps en raison des difficultés et des échecs successifs. Cela confirme notre deuxième hypothèse, à savoir si la différenciation pédagogique renforcerait la motivation des apprenants. Cette motivation est indispensable pour maintenir l'attention des apprenants, les aider à progresser dans les apprentissages et persévérer face à la complexité de la production écrite en situations individuelles.

L'impact positif de la différenciation pédagogique sur la motivation des apprenants est dû à quatre raisons. Tout d'abord, plus l'apprenant perçoit la situation comme maîtrisable et le but accessible, plus sa motivation a de chances à se confirmer. De plus, cette pédagogie crée un cadre d'apprentissage sécurisé et sécurisant pour les apprenants en difficulté et de niveau *moyen*, en leur minimisant l'échec et en les compensant par des moments de réussite, les aidant ainsi au meilleur contrôle de leurs émotions durant le parcours d'apprentissage. Pour les apprenants plus *avancés* précisément, cette pédagogie est stimulante, défiant leurs compétences à travers des activités adaptées à leur niveau et attentes. Enfin, l'organisation de l'apprentissage en sous-groupes permet à tous les apprenants d'évoluer dans un environnement serein, car la responsabilité de l'échec n'incombe pas à un membre tout seul.

Sur le plan des interactions, nous avons observé que le dispositif expérimenté a favorisé l'émergence d'interactions significatives dans le groupe expérimental,

Conclusion générale

contrairement au groupe de contrôle, où les séances sont généralement marquées par la passivité et la démotivation, en raison de la « difficulté » des activités selon l'expression de quelques apprenants.

L'interaction était présente dans tous les sous- groupes, mais elle était plus manifeste et de meilleure qualité dans les groupes de niveau *moyen* et *avancé*. Un autre facteur ayant renforcé la collaboration au sein des groupes est le fait que les activités et tâches qui leur sont proposés étaient adaptées à leurs niveaux et rythme d'apprentissage, si elles étaient bien au-dessous ou bien au-dessus de leur niveau, les apprenants ne ressentiraient pas le besoin et l'intérêt de collaborer. Par ailleurs, la répartition de la classe en groupes de niveau a obligé les apprenants en difficulté à compter davantage sur eux-mêmes. L'implication accrue de leurs camarades de niveau *moyen* et *avancé* leur exigeait d'être solidaires, coopératifs et attentifs à nos directives afin de « sauver la face » devant eux.

En revanche, pour les apprenants du N2 et du N3, le regroupement selon le niveau a éliminé en partie la rivalité habituelle entre ces apprenants.

Ainsi, notre troisième hypothèse, à savoir si la différenciation pédagogique favoriserait la collaboration, est confirmée. Cette collaboration permet d'enrichir mutuellement les savoirs déclaratifs et procéduraux des apprenants, de progresser à leur rythme, de développer leur autonomie, et de favoriser une meilleure intégration des connaissances.

Quant à l'autonomie, le dispositif expérimenté a réussi dans l'ensemble à rendre les apprenants plus entreprenants dans leur apprentissage de l'écrit et en écriture, en particulier ceux de niveau *moyen* et *avancé*. Ce constat s'appuie sur quatre éléments : l'amélioration constante des performances de ces apprenants d'une séance à l'autre malgré le désétayage ; leur engagement accru attestant de leur confiance en eux ; la qualité de leurs productions finales, et l'originalité de leurs textes par rapport aux modèles d'expression proposés lors des ateliers d'apprentissage.

Ceci dit, cette amélioration de l'autonomie chez les apprenants en difficulté est moins évidente dans la mesure où ils dépendaient toujours de notre étayage pour accomplir les tâches qui leur sont assignées. De plus, dans leurs productions finales, nous pouvons remarquer des similitudes significatives, parfois sous la forme de reprises littérales d'énoncés

Conclusion générale

présentés lors des ateliers. Cependant, nous considérons que ce passage est indispensable pour tout scripteur débutant afin de développer, par la suite, son style personnel d'écriture. Il est important de souligner ici que l'autonomie n'est pas une faculté innée, mais une compétence qui se construit progressivement. Ainsi, notre quatrième hypothèse se voit confirmée ; la différenciation pédagogique favorise effectivement le développement de l'autonomie des apprenants dans leur travail d'écriture.

En effet, la pédagogie différenciée favorise l'autonomie des apprenants en proposant des situations-problèmes assez complexes mais aux mêmes temps adaptés à leurs niveaux, en développant leur confiance en eux, en les impliquant dans le choix des thèmes, des formes d'étayage, et en leur permettant de s'exprimer entre pairs et de prendre des décisions au cours des séances d'apprentissage collaboratif. Cette liberté stimule l'intérêt, la motivation, la confiance en soi et le plaisir d'être auteur de décisions.

Nous affirmons ici que le co-apprentissage et l'autonomie des apprenants ne sont pas simplement des objectifs à atteindre, mais également un moyen essentiel pour relever le défi de la complexité inhérente à la mise en œuvre de la différenciation, notamment sous sa forme simultanée, et surtout en présence d'un public nombreux. C'est ainsi que l'enseignant peut mieux cibler les élèves nécessitant une attention particulière, qu'il s'agisse d'apprenants en difficulté majeure ou à haut potentiel que l'enseignement standard a souvent tendance à négliger.

En s'appuyant sur ces résultats, nous estimons qu'il est bénéfique de clarifier et de renforcer le rôle de la pédagogie différenciée dans l'enseignement du français au secondaire en Algérie en veillant à son intégration de manière cohérente et appropriée, pour un apprentissage plus efficient et plus égalitaire.

Somme toute, nous croyons avoir atteint avec succès les objectifs établis au début de notre recherche. Tout d'abord, nous estimons avoir contribué à documenter la pratique de la pédagogie différenciée dans le contexte algérien. De plus, nous avons démontré l'impact positif de la différenciation pédagogique sur l'amélioration de la réussite de tous les apprenants en F.L.E en ce qui concerne la production écrite, tout en renforçant leur motivation et leur autonomie dans l'apprentissage de l'écrit et en écriture. En outre, nous avons élaboré un modèle didacto-pédagogique qui prend en compte l'hétérogénéité des apprenants, en particulier dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit, et nous l'avons testé

Conclusion générale

avec succès dans le contexte scolaire algérien. Enfin, nous avons proposé des solutions visant à aider les apprenants en difficulté à réussir dans la production écrite en F.L.E, tout en renforçant leur motivation à l'égard de l'apprentissage de cette compétence.

Toutefois, comme toute œuvre humaine, le présent travail ne saura échapper à quelques limites. Tout d'abord, notre objectif de tester la validité de nos hypothèses par rapport au contexte authentique en Algérie est partiellement entravé par les conditions exceptionnelles liées à la pandémie COVID-19, au sein desquelles notre expérimentation a dû se dérouler. Cela s'est traduit notamment par une réduction importante du nombre d'apprenants par classe et du volume horaire d'enseignement, ce qui nous a privé de la possibilité d'explorer toute la complexité inhérente à la mise en œuvre de cette pédagogie et de mesurer son impact sur l'apprentissage de l'écrit dans des classes à fort effectif. Comme le souligne Halté (1987), « le nombre d'élèves dans un groupe influence la pédagogie mise en place. ». En effet, dans les classes surchargées, les élèves sont souvent dissipés, il est difficile de créer un environnement de travail stimulant, de partager efficacement l'espace et le matériel, de donner la parole à tous, et de mettre en place des éléments de différenciation pédagogique. De plus, notre étude, limitée dans le temps et dans l'espace, nécessite d'être complétée par une approche longitudinale. Il semble que ce type de recherche soit plus adapté pour aborder les difficultés de la production écrite, qui est l'un des actes langagiers les plus complexes et celui qui exige le plus de temps d'apprentissage (David & Plane, 1996, p.3). Enfin, il vaut mieux que l'observation ne soit pas altérée par la conscience des élèves d'être filmés, car cela peut influencer leur comportement.

En dernier lieu, il est important de noter qu'il n'existe pas de solution toute faite et universelle en ce qui concerne la différenciation pédagogique, car son essence même réside dans son adaptation à chaque situation spécifique. De plus, le défi actuel consiste à développer des moyens pour rendre cette approche moins complexe pour les enseignants. L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe de langue pourrait se révéler très prometteuse à cet égard. D'une part, elle pourrait alléger la charge de travail des enseignants en encourageant l'autonomie et l'interactivité des apprenants. D'autre part, elle faciliterait la diversification des ressources pédagogiques et permettrait l'adaptation des rythmes d'apprentissage grâce à des outils didactiques spécialement conçus à cet effet, tels que Roome développé par Idruide.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Abdellah-Pretceille, M., & Porcher L. (2001). *Education et communication interculturelle* (2ème édition). PUF.
- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S., & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Chenelière.
- Adam, J.-M., & Goldenstein, J.-P. (1976). *Linguistique et discours littéraire : théorie et pratique des textes*. Larousse.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Mardaga.
- Adam, J.-M. (1993). Le texte et ses composantes : Théorie d'ensemble des plans d'organisation. *Configurations discursives*, 8, 1-18. <https://doi.org/10.4000/semen.4341>
- Adam, J.-M. (1997). *Les textes : Types et prototypes*. Nathan.
- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse des discours*. Armand Colin.
- Adler, P.A., & Kless S.J. (1992). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*, 65 (3), 169-187.
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching : Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. PUF.
- Ammouden, M. (2015). *Support de cours Didactique de l'écrit*. Consulté le 12/06/2021 sur https://elearning.univ-bejaia.dz/pluginfile.php/218614/mod_resource/content/0/M1%20Did%20de%20l%20C3%A9crit.pdf
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF
- Auch, H. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Hatier.
- Avanzini, G. (1991). Pourquoi l'individualisation ? L'actualité d'un concept dans l'histoire de la pédagogie et de la formation ? Dans E. Bautier , J.Berbaum, & P. Meirieu (dirs.), *Individualiser les parcours de formation : contributions du colloque des 6 et 7 décembre 1991 à l'Université Lumière Lyon 2* (pp. 33-41) .AECSE.
- Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie collégiale*, 5(3), 30-37.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Références bibliographiques

- Bange, P., Carol, R., & Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. L'Harmattan.
- Barbe, W.B., & Swassing, R.H. (1979). *Teaching Through Modality Strengths: Concepts and Practices*. Zaner Bloser.
- Barlow, M. (2004). *Le travail en groupe des élèves*. Bordas.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires de Septentrion.
- Barrington, K., & Iving, R. (1975). *Pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants*. Bordas.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette.
- Bédouret, T. (2003). Autour des mots "Tutorat", "monitorat" en éducation : mises au point terminologique. *Recherche et Formation* 43(1), 115-126. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1854>
- Bégin, Y. (1978). *L'individualisation de l'enseignement : Pourquoi ?* INRS-Éducation.
- Belabès, F et Yasaad, F. (2017) الرسوب المدرسي في التعليم الثانوي في الجزائر (trad. L'échec scolaire dans l'enseignement secondaire en Algérie). *Revue d'El Hikma pour les études éducatives et psychologiques* 5(11),323-307. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/335/5/3/71076>
- Belkacem, M.A. (2015). *Pour une (ré) intégration de la norme orthographique dans le dispositif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le cadre de la nouvelle licence (LMD)*. [Thèse de doctorat, Université de Biskra]
- Belkacem, M.-A. (2020). *Cours de didactique de l'écrit*. Consulté le 4/05/2023 sur http://staff.univ-batna2.dz/sites/default/files/belkacem_mohammedamine/files/didactique_de_lecrit_m2_dle_belkacem.pdf
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. Dans L.W. Gregg, & E.R. Steinberg (dir), *cognitive proces in writing*, 73-93. Lawrence Erlbaum.
- Bereni, L., & Jaunait, A. (2009). Usages de la diversité. *Raisons politiques*,35, 5-9. <https://hal.science/hal-03738189v1/document>
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. De Boeck.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier.
- Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. PUF.

Références bibliographiques

- Bissonnette, S. (2013). *Le modèle RAI*. Consulté le 4/01/2023 sur <http://edu1014.telug.ca/mes-actions/modele-rai/>
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Armand Colin.
- Bloom, B.S. (1979). *Apprendre pour maîtriser*. Payot-Lausanne.
- Bogdan, R.C. & Taylor, S.J. (1975). *Qualitative Research Methods*, Wiley.
- Bolduc, G., & Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, 24-27. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22593>
- Bonnelly, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. Dans S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (dirs.), *Best Practice in Writing Instructions* (pp. 202-221). Guilford Press.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*. Presses de l'Université du Québec.
- Boultif, A. (2014). L'échelle de motivation à l'écrit en contexte scolaire. Traduction de G. A. Troia, A. G. Harbaugh, R. K. Shankland, K. A. Wolbergs, & A. M. Lawrence (2013). *Writing Activity and Motivation Scales*.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1999). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir-dire*. PUF.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction, *Education technology*, 11(6), 55-56. <http://www.jstor.org/stable/44418252>
- Campanale, F. (2005). *Pédagogie différenciée/différenciation pédagogique : luxe ou nécessité* ? Consulté le 28/01/2022 sur https://www.pedagogilles.fr/wp-content/uploads/2019/08/bv000002.lkdoc_topo-pedagogie-differenciee.pdf
- Cappello, M., & Moss, B. (2010). *Contemporary Readings in Literacy Education*. SAGE Publications.

Références bibliographiques

- Carayon, V. (2017). *La différenciation pédagogique*. Consulté le 14/11/2023 sur https://ww2.ac-poitiers.fr/italien/sites/italien/IMG/pdf/differenciation_pedagogique_en_classe_de_langue_vs_reforme_clg_v_carayon.pdf
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. La Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière.
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle*. L'Hamattan.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Nathan.
- Catach, N. (1996). *La ponctuation*. PUF.
- Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie*. L'Harmattan.
- Chaduc, M.-T., De Mecquenem, I., & Larralde, P. (1999). *Les grandes notions de pédagogie*. Armand Colin.
- Charles, H. (2000). *L'évaluation, règle du jeu*. ESF.
- Charolles, M. (1976). Grammaire du texte, théorie du discours, narrativité. *Pratiques*, 11(12), 113-154.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117.pdf
- Charolles, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle. Périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 57, 3-13.
- Charolles, M. (1995). Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle », Dans P. Lane (dir.) *Des discours aux textes : modèles, analyses*. (pp.39-74). Presse universitaire de Rouen.
- Chartier, A.-M. Clesse, C., & Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire, produire des textes cycle2*. Hatier pédagogie.
- Chauvin, R. (1975). *Les Surdoués : Etudes Américaines*. Editions Stock.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning : A systematic and critical review. LSRC. <https://www.leerbeleving.nl/wp-content/uploads/2011/09/learning-styles.pdf>
- Combettes, B. (1988). *Pour une grammaire textuelle*. De Boeck-Duculot.
- Combettes, B. (1993). Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques. *Pratiques*, 77, 43-57.

Références bibliographiques

- Combettes, B. (1996). Grammaire de phrase et cohérence textuelle : le traitement des constructions détachées. *Travaux de Linguistique : Revue Internationale de Linguistique Française*, 33, 39-49.
- Conseil de La Coopération Culturelle Comité De L'éducation. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil supérieur de l'éducation, (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/50-0494-RF-cap-sur-lequite-REBE-2014-2016.pdf>
- Coriat, A. (1987). *Les enfants surdoués : Approches Psychodynamiques et Théoriques*. Le Centurion.
- Cornaire, C., & Raymond, M. (1999). *La production écrite*. CLE international.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (2^{ème} édition). De Boeck.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110. <https://doi.org/10.4000/rfp.143>
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, 48 (2), 50-56. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199010_curry.pdf
- Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE international.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Editions universitaires.
- Daho, A. (2015). *Conception et expérimentation d'une démarche d'enseignement différencié pour la réalisation d'un projet pédagogique avec des apprenants algériens du FLE de la 1^{ère} année du cycle Moyen*. [Mémoire de magistère, Université de Tlemcen]. <https://theses-algerie.com/2478152971955276/memoire-de-magister/universite-abou-bekr-belkaid-tlemcen/conception-et-experimentation-dune-demarche-denseignement-differencie-pour-la-realisation-dun-projet-pedagogique-avec-des-apprenants-algeriens-du-fle-de-la-1ere-annee-du-cycle-moyen>

Références bibliographiques

- Dahou, F. (2003). *Enseignement fonctionnel et pédagogie différenciée : pour une approche transculturelle du FLE*. [Thèse de doctorat, Université El Hadj Lakhdar Batna].
- David, J., & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. PUF.
- De Craeker, R. (1952). *Les enfants intellectuellement doués*. PUF.
- De Ketele, J.M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- De Ketele, J.M. & Gerard, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26. <http://www.fmgerard.be/textes/ValidComp.pdf>
- De Koninck, G. (2006). Faire de la différenciation : pourquoi, comment et quand ? *Québec français*, 142, 70-72. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n142-qq1179745/49759ac.pdf>
- De La Garanderie, A. (1980). *Les Profils pédagogiques : Discerner les aptitudes scolaires*. Le Centurion.
- De Peretti, A. (1981). La Garanderie (Antoine de). — Les Profils pédagogiques : Discerner les aptitudes scolaires [compte-rendu] In : *Revue française de pédagogie*, 57, 79-84. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1981_num_57_1_2252_t1_0079_0000_1
- De Peretti, A. (1987). *Pour une école plurielle*. Larousse.
- Debret, J. (2020). Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/wp-content/uploads/2020/09/Manuel-APA-de-Scribbr-7eme-edition.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale : Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Décret exécutif n° 12-05 du 4 janvier 2012 portant statut-type des établissements d'éducation et d'enseignement spécialisés. Consulté le 04/07/2021 sur <https://www.msnfcf.gov.dz/fr/?p=etab-spec enf nvoy muet>
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*. Mardaga.
- Delvaux, B. (2000). Décrochage scolaire et estime de soi. *L'Observatoire*, 32.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Education & formations*, 78, 137-149. <https://www.education.gouv.fr/media/13526/download>

Références bibliographiques

- Deneault, J., & Lavoie, N. (2020). Motivation et compétence à écrire au primaire : comparaison entre le clavier et le crayon. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 64-92. <https://doi.org/10.7202/1070727ar>
- Deschênes, A.-J. (1988). *La Compréhension et la Production de textes*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Desrochers, A. (2021). Les fondements de l'approche de la réponse à l'intervention. Dans A. Desrochers (dirs.), *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture écriture* (pp. 45-94). Presses de l'Université du Québec.
- Develay, M. (1991). Question de formation : pour une personnalisation. *Cahiers pédagogiques*, 299, 52-55.
- Devilla, L. (2006). Analyse de La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours. *alsic*, 9(14), 259-275. <https://doi.org/10.4000/alsic.300>
- Direction de l'éducation française, Alberta (Canada), (s.d.). *L'inclusion en immersion : guide de différenciation pédagogique pour répondre à divers besoins d'apprentissage*. Consulté le 04/08/2021 sur <https://ia600507.us.archive.org/32/items/linclusionenimme00albe/linclusionenimme00albe.pdf>
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (Dirs.). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck.
- Dottrens, R. (1953). *L'Enseignement individualisé*. Delachaux et Niestlé.
- Dourari, A. (2011). L'enseignement de tamazight en Algérie : contexte sociopolitique et problématique d'aménagement linguistique. *International Journal of Languages and Linguistics*. <https://www.cnplet.dz/images/recherche/L-enseignement-de-tamazight-en-Alg%C3%A9rie.pdf>
- Dubois, J. (2000). *Grand Dictionnaire Linguistique et science du langage*. Larousse.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Felix Alcan.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 2e partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109. <https://hal.science/hal-03206401/document>
- Duru-Bellat, M., & Mingat A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Les Cahiers de l'IREDU*, 59, 1-26. <https://hal.science/hal-02052060/document>

Références bibliographiques

- Escarfré-Dublet, A., & Simon, P. (2009). Représenter la diversité en politique : une reformulation de la dialectique de la différence et de l'égalité par la doxa républicaine. *Raisons politiques*, 35,125-141. <https://doi.org/10.3917/rai.035.0125>
- Faure, P. (2019). *Un enseignement personnalisé et communautaire*. Artège Editions.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. PUF.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. PUF.
- Francine, B. (1997). *L'échec scolaire*. PUF.
- Galand, B., Neuville, S. & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 5-17.
- Gallisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*. 26-27, 293- 315. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2409
- Genivière, C.-M. (1996). *Des élèves en difficultés*. Harmattan.
- Gerard, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences guide pratique* (2ème édition). De Boeck.
- Gherbaoui, A. (2018). *Différencier dans la classe du fle : pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants*. [Thèse de doctorat, Université de Biskra]. <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/23381>
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. De Boeck Université.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en question*,1, 37-56. <https://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-goigoux.pdf>
- Grandguillot, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Hachette.
- Grelley, P. (2012). Contrepoint — La méthode expérimentale. *Informations sociales*, 174, 23-23. <https://doi.org/10.3917/inso.174.0023>
- Groupe EVA, (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette & INRP.
- Gruca, I. (1995). Pour une pédagogie de l'écriture créative. *Français dans le monde, recherches et application*,18, 181-186.
- Guespin, L. (1971). Problématique des travaux sur le discours politique. *Langages*, 23, 3-24. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1971_num_6_23_2048

Références bibliographiques

- Hadji Ch. (2000). *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux actions*. ESF.
- Halberg, F. (1963). Circadian (about twenty-four-hour) Rhythms in Experimental Medicine. *Proc R Soc Med*, 56(4), 253-257. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1897112/pdf/procrsmed00222-0019.pdf>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. Longman.
- Halté, J.-F. (1987). La différenciation pédagogique de Louis Legrand, 1986 [compte-rendu]. *Pratiques*, n°53 pp. 113-116. www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1987_num_53_1_1426
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. ESF.
- Hayes J. R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Process in Writing*. Lawrence Erlbaum, pp.3-30.
- Houssaye, J. (2009). *Femmes pédagogues – Du XXe au XXIe siècle*. Fabert.
- Hume, K. (2009). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ? ERPI*.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Crédif/ Hatier.
- Kadi, L. (2004). *Pour une amélioration de la production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon*. [Thèse de doctorat, Université Constantine].
- Miller, N. E. (2007). *Learning, motivation, and their physiological mechanisms*. Aldine Transaction.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie Différenciée*. De Boeck.
- Klein, P. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations : alternative to learning styles and multiples intelligences. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1). 45-81. <https://doi.org/10.1080/00220270210141891>
- Kostrzewa, F. (2007). *Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs*. De Boeck et Larcier.
- Laplante, L., & Turgeon, J. (2016, octobre). *Différenciation des paliers d'intervention dans le modèle de la RAI*. [Conférence]. 3e symposium de L'ADOQ sur le modèle de la réponse à l'intervention, Québec.

Références bibliographiques

- Largy, P. (2006). Orthographe et illusions. *Cahiers pédagogiques*, 440,18-20.
- Larousse. (s. d.). Méthode de Winnetka. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 26 mars 2023 sur https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9thode_de_Winnetka/10910462
- Larousse. (s.d.). Hétérogène. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 11/01/2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/h%C3%A9t%C3%A9rog%C3%A8ne/39779>
- Laurier, M. & Lussier, D. (2001). Approches et pratiques en évaluation de la langue seconde au Québec. *Les Langues Modernes*, pp.62-70.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d’Organisation.
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*,1(9), 55-66. <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055>
- Le Robert. (s.d.). Hétérogène. Dans Le Dictionnaire Le robert dico en ligne. Consulté le 11/01/2020 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/heterogene>
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l’éducation*. Larousse.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l’éducation* (3^{ème} édition). Guérin.
- Legrand, L. (1981). *L’école unique : À quelles conditions ?* Éditions du Scarabée.
- Legrand, L. (1986). *La Différenciation pédagogique*. Scarabée-Céméa
- Legrand, L. (1995). *La différenciation de la pédagogie*. PUF.
- Legrand, L. (1997). Des différences à la différenciation pédagogique. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (dirs), *Éduquer et former* (pp.115-123). Éditions sciences humaines.
- Lemonnier, F. (2000). L’évaluation de l’aspect communicationnel de textes d’élèves non-francophones. *Regards sur la didactique des langues secondes*.
- Lieuury, A., & Fenouillet F.(1997). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod.
- Lilienfeld, S. O. Jay Lynn, S., Ruscio, J., & Beyerstein, B.L. (2010). *50 great myths of popular psychology : shattering widespread misconceptions about human behavior*. Wiley-Blackwell.https://books.google.dz/books?id=8DIS0gfO_QUC&pg=PT85&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.
- Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Arnold Busck.

Références bibliographiques

- Lussier, D. & Turner, C.E. (1995). *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*. CEC.
- Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Hachette.
- Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *Alsic* 3(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.1833>
- Marie-Laure F. (2009) Tabularité : des textes aux corpus. *Corpus*,8. <https://doi.org/10.4000/corpus.1792>
- Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la Rééducation*. Masson.
- Meirieu, P. (s. d. a). *Educabilité*. Meirieu. Consulté le 15/03/2021 sur <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>
- Meirieu, P (s.d.b). *Louis Legrand et la « pédagogie différenciée » : les enjeux d'une querelle*. Consulté le 17/12/2022 sur https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Louis_Legrand_Ph_Meirieu.pdf
- Meirieu, P. (s.d.c). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* Consulté le 14/11/2022 sur <http://meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>
- Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe- 2*. Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF.
- Meirieu, P. (1989a). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Meirieu. Consulté le 15/03/2021 sur <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/quelleformation.pdf>
- Meirieu, P. (1989b). Différencier la pédagogie. *Cahiers Pédagogiques*, 277.
- Meirieu, P. (1992). *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF.
- Meirieu, P. (1997). Groupes et apprentissages. *Connexions*,68,1-23. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/groupeetapprentissage.pdf>
- Meirieu, P. (2006). *Au fondement d'un enseignement se référant au constructivisme, le postulat d'éducabilité*. Consulté le 22/12/2021 <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/CpA-09.pdf>

Références bibliographiques

- Meirieu, P. (2007, le 31 mai). *La différence en formation : obstacle ou ressource ?* [Conférence]. La formation à l'épreuve de la différence culturelle, l'Université Lumière-Lyon 2. https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/formation_diffrences.htm
- Meirieu, P. (2008). *Lutter contre « l'échec scolaire » : Pourquoi ? Comment ?* [Conférence] La première journée du refus de l'échec scolaire. http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire_pourquoi_comment.htm
- Meirieu, P. (2013). Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés [extrait]. Consulté le 17/07/2022 sur https://www.meirieu.com/ARTICLES/indiv_peda_dif.pdf
- Meyer, G. (2007). *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* Hachette.
- MEN (Ministère de l'éducation nationale, Algérie), (s.d.a). *Principes, objectifs généraux de l'éducation et organisation du cursus*. Consulté le 4/06/2021 sur <https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/principes-et-objectifs-generaux-de-leducation/>
- MEN, (s.d.b). *Français 1^{re} année secondaire (Sciences Technologie) Guide du professeur*. ONPS.
- MEN, (2005a). *Programme (première année secondaire)*. ONPS.
- MEN, (2005b). *Le document d'accompagnement de la première année secondaire*. Consulté le 18/04/2020 sur <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9.pdf>
- MEN, (2005c). *Document d'accompagnement de la 2AS*. ONPS.
- MEN, (2008, février). *Bulletin officiel d'éducation nationale, loi d'orientation sur l'éducation nationale*. <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf>
- MEN, (2009/2010). *Français, 1 première année secondaire*. ONPS.
- MEN, (2016a). *Programme de français cycle primaire*. ONPS.
- MEN, (2016b). *Programme de français cycle moyen*. ONPS.
- MEN, (2016c). *Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire*. ONPS.
- MEN, (2016d). *Document d'accompagnement du programme de français cycle moyen*. ONPS.

Références bibliographiques

- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. CLE international.
- Moirand, S. (1990a). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- Moirand, S. (1990b). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Hachette.
- Morandi, F., & La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de la pédagogie*. Nathan.
- Morin, E (1900). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.
- Nezzal, F.Z. (2004). *La Pédagogie différenciée dans une perspective de socialisation*. [Mémoire de magister, Université d'Alger]. http://193.194.83.98/xtf/data/pdf/1276/NEZZAL_%20FATMAZOHRA.pdf
- Pain, J. (s.d.). *Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Consulté le 12/12/2022 sur https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/oury_pain.pdf
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles : Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Perrenoud, P. (1977). *Inégalité et évaluation*. Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, P. (1991). *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?* Consulté le 14/11/2021 sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_16.html#Heading8
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. ESF.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. ESF.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Entre deux logiques, De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.
- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? Dans *AQPC Réussir au collégial*. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- Perrenoud, P. (2005a). *L'école face à la diversité des cultures*. Consulté le 13/11/2021 sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.rtf

Références bibliographiques

–Perrenoud, P. (2005b). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, 34(2).

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.pdf

–Piaget, J. (1964). Part I : Cognitive development in children : Piaget development and learning *Journal of research in sciences teaching*, vol.2, 170-186.
<https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>

–Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius (1592-1670). *Perspectives*, 23(1),175-99.
<https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/comeniusf.PDF>

–Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. Théories de l'écriture et pratiques scolaires. *Revue de linguistique de l'Université de Paris Ouest Nanterre*, 51, 55-74.
<https://doi.org/10.4000/linx.174>

–Porcher, L. (1987). Promenades didacticiennes dans l'œuvre de Bachelard. Dans J. Cortès (dirs.), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues* (123-139). Didier.

–Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Presse de l'Université du Québec.

–Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Hachette.

–Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette.

–Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Ellipses.

–Puren, C. (2003). « Contre la pédagogie différenciée ! ». *Lengua e Nuova Didattica*, 2, 5-8.

https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1482764160/module/5815448951/name/PUREN_2003a_Contre_pedagogie_differenciee.pdf

–Puren, C. (2004). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Didier.

–Puren, C. (2013). *La complexité en didactique des langues-cultures*.
https://www.christianpuren.com/app/download/5748632551/046_Complexit%C3%A9_co_mposantes.pdf?t=1385583167

–Puren, C. (2022). *Modélisation des types d'approche de la variation méthodologique en enseignement-apprentissage des langues-cultures : de l'éclectisme à la didactique complexe*. Consulté le 21/01/2023 sur

Références bibliographiques

- https://www.christianpuren.com/app/download/14102646827/PUREN_2021f_Variation+m%C3%A9thodologique_Eclectisme+%C3%A0+didactique+complexe.pdf?t=1664291510
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- Richer, J-J. (2007). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du F.L.E. *Synergie Chine*, 2, 27-37. <https://gerflint.fr/Base/Chine2/richer.pdf>
- Richer, J.J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. E.M.E.
- Richer, J-J. (2014). Condition d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. *Recherches et pratiques pédagogiques en langue de spécialité. Cahiers de L'APLIUT*, vol. 34 (1). 33-49. <https://doi.org/10.4000/apliut.4162>
- Robbes, B.(s.d.). *Quelques remarques et points de vigilance à propos de la différenciation pédagogique*. <https://allemand.ac-versailles.fr/IMG/pdf/doc1-points-de-vigilance.pdf>
- Robbes, B. (2009, janvier). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck.
- Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, C., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., & Wolfs, J.-L. (1998). Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*, 21-27.
- Romainville, M. (2009). Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce, *Cahiers pédagogiques*, 476, 11-17.
- Saint-Laurent, L., Trépanier, M., & Vézina, H. (1995). Adaptation de l'enseignement, dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer, & collaborateurs (dirs.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative* (pp. 45-70). Gaétan Morin.
- Schaepelynck, V., & Hess, C. (2013). Institution, expérimentation, émancipation : autour de la pédagogie institutionnelle. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 125-146. <https://doi.org/10.4000/traces.5832>

Références bibliographiques

- Stahl, S. A. (2002). Different strokes for different folks ? dans L. Abbeduto,(dirs.), *Taking sides : Clashing on controversial issues in Educational psychology* (pp. 98-107). McGraw-Hill.
- Tardif, J., & Van Nest, V. (2001). *La différenciation pédagogique pour le développement de chacun*. Université de Sherbrooke.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Delagrave.
- Tomlinson, C.A. (2000). Reconcilable différences ? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6 -11.
https://www.researchgate.net/publication/296824337_Reconcilable_differences_Standards_based_teaching_and_differentiation
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière Éducation.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. L., & Linan-Thompson, S. (2007). A threeter model for preventing reading difficulties and early identification of students with reading disabilities. Dans D. Haager, J. Klingner, & S. Vaughn (dirs.), *Evidencebased reading practices for response to intervention* (pp. 11-28). Brookes.
- Meirieu, P. (1995). Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros ! dans Département de l'instruction publique (dirs.), *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire* (pp. 11-41).
https://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/meirieu_a1995_01/
- Nicole, L. (2001). *Psychologie de l'éducation*. Armand Colin.
- Nunley, K.F, & Gencel, E. (2019). Layered Curriculum : Principles, Planning, Implementing and Evaluation. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2),349-362.
<https://doi.org/10.17860/mersinefd.554724>
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Deboek
- Rey, A. (2001). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.

Références bibliographiques

- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? Dans N. Toualbi-Thaâlibi & S. Tawil (dirs.), *La refonte de la pédagogie en Algérie* (pp.107-124). UNESCO – ONPS. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149828>
- Sarralié, C. (2008). Jouer sur toutes les variables, *Cahiers pédagogiques*, 459,20-21.
- Sarrazy, B. (2011). De la diversité des sujets à l'hétérogénéité des élèves : un glissement de sens à surveiller. *Les dossiers des sciences de l'éducation*,26, 65-81. <https://doi.org/10.4000/dse.1100>
- Siaud-Facchin, J. (2002). *L'enfant surdoué : l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Editions Odile Jacob.
- Sire, D. (2021, 8 septembre). *Enseignement individualisé et enseignement personnalisé*. Meirieu. Consulté le 7/02/2021 sur <https://www.meirieu.com/FORUM/Enseignementindividualis%C3%A9%20Enseignementpersonnalis%C3%A9.pdf>
- Souchon, P. (2003). Des ateliers pour écrire. *Le français dans le monde*, 325, 50-51.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction : A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. CLE International.
- Terrassier, J.-C. (1994). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. ESF.
- Tétreault, S. & Guillez, P. (2014). *Guide pratique de recherche en réadaptation*. De Boeck Supérieur.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P., (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*,145,89-119.<https://hal.science/hal-00388839/document>
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and motivational styles as Predictors of Behavior : A Prospective study. *Journal of Personality*, 60 (3), 599- 620.
- Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22 (2) ,144-157.
- Viet Anh, N. (2011). La compétence de production écrite dans l'approche par compétences. *VNU Journal of Foreign Studies*, 27 (4), 256-264. <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1491>
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Didier / Hatier.

Références bibliographiques

- Wolfs, J.-L. (2009). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : Du secondaire à l'université. Recherche, théorie, application* (2ème édition). De Boeck.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence, pour une nouvelle logique*. Edition liaisons.
- Zarkatchouk, J.-M. (2000). *Au risque de la pédagogie différenciée*. INRP.

Table des matières

Dédicace et remerciements

Résumés

Sommaire

Introduction générale.....	1
Chapitre 1 : L'hétérogénéité des apprenants.....	9
Introduction	10
1. Hétérogénéité des apprenants, essai de définition	11
2. Genèse de l'hétérogénéité scolaire	12
3. Composantes de l'hétérogénéité des apprenants.....	14
3.1 Hétérogénéité du cadre de vie des apprenants.....	15
3.2 Diversité des processus d'apprentissage	18
3.3 Différences sexuées et genrées	27
4. Hétérogénéité des classes et performances scolaires des apprenants	29
5. Hétérogénéité des apprenants et échec scolaire.....	31
5.1 Causes de l'échec scolaire	32
5.2 Gestion de l'échec scolaire	36
6. La surdouance.....	37
7. Hétérogénéité des apprenants et principe d'éducabilité	41
8. Gestion de l'hétérogénéité	42
9. Hétérogénéité des apprenants dans le système éducatif algérien	44
Conclusion.....	45
Chapitre 2 : La différenciation pédagogique	47
Introduction	48
1. La différenciation pédagogique, essai de définition	49
2. De la différenciation dans l'enseignement standard.....	52
3. La pédagogie différenciée vs d'autres pédagogies	53
3.1 La pédagogie différenciée vs la pédagogie de rattrapage	53
3.2 La pédagogie différenciée vs l'enseignement spécialisé	54
3.3 La pédagogie différenciée vs l'éclectisme méthodologique.....	55
4. Genèse du concept.....	56

5. La tension entre l'individuel et le collectif.....	58
6. Que différencier ?.....	59
7. Quand et comment différencier ?	64
7.1 L'individualisation vs la personnalisation	66
7.2 La différenciation successive vs la différenciation simultanée	67
7.3 La différenciation collective vs la différenciation individuelle.....	68
7.4 La différenciation en classe vs la différenciation hors classe.....	68
7.5 La différenciation minimale vs la différenciation maximale.....	68
7.6 Le diagnostic à priori vs l'inventivité régulée	68
7.7 Différenciation de l'enseignement vs différenciation de l'apprentissage.....	70
8. Conditions pour une différenciation pédagogique efficace.....	71
9. Modèles de différenciation pédagogique.....	72
9.1 Le modèle VARK.....	72
9.2 Le curriculum par couches	74
9.3 Le modèle RAI	76
9.4 Le modèle de Meirieu.....	78
9.5 Le modèle de Przesmycki.....	81
10. L'évaluation dans la pédagogie différenciée	84
11. Types de regroupement	85
11.1 Les groupes de niveau	86
11.2 Les groupes de besoins	87
11.3 Les groupes de monitorat	87
12. Apports limites et risques de la différenciation pédagogique	88
Conclusion.....	91
Chapitre 3 : La compétence de production écrite	94
Introduction	95
1. La compétence.....	96
2. La production écrite.....	97
3. Les connaissances requises en production écrite.....	98
4. Difficulté de l'apprentissage de la production écrite.....	99
5. Le rapport lecture-compréhension et production écrite.....	100
6. Le texte	102
6.1 Essais de définition.....	102
6.2 « Texte » vs « discours » vs « énoncé ».....	104

6.3 Types de textes	105
7. Modèles de la production écrite.....	107
7.1 Le modèle de Sophie Moirand (1979).....	108
7.2 Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	109
7.3 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)	110
7.4 Le modèle de Deschênes (1988).....	111
7.5 Le modèle de Danesi et Mollica (1990)	113
8. La cohérence textuelle	114
8.1 Règles de la cohérence textuelle.....	114
8.2 Procédés assurant la cohérence textuelle en français	118
8.3 Cohérence et typologie textuelle	121
8.4 Cohérence et genres textuels	121
8.5 Cohérence textuelle et considérations pragmatiques.....	122
8.6 La cohérence explicite vs la cohérence implicite	123
9. Evaluation de la production écrite	123
9.1 Critères d'évaluation de la production écrite.....	125
9.2 Evaluation de la production écrite et subjectivité de l'évaluateur.....	125
10. La production écrite dans les programmes du secondaire en Algérie	126
Conclusion.....	128
Chapitre 4 : Le cadre méthodologique de l'étude	131
Introduction	132
1. Méthode d'investigation	133
2. L'expérimentation	135
3. La variable indépendante.....	135
4. Le terrain de recherche	136
5. La population d'étude.....	137
5.1 Répartition selon le sexe.....	138
5.2 Taux de redoublement	139
5.3 Répartition selon l'âge.....	140
6. Le groupe expérimental	141
6.1 Répartition du groupe expérimental selon le sexe.....	142
6.2 Répartition du groupe expérimental selon l'âge.....	142
6.3 Répartition du groupe expérimental selon le redoublement.....	143
7. Echantillonnage et représentativité.....	144

8. Le groupe de contrôle	146
9. Similarité entre le groupe expérimental et témoin	147
9.1 Similarité selon le critère du sexe, de l'âge et du redoublement	147
9.2 Similarité du rendement initial en production écrite	149
10. Anonymisation des informateurs	150
Chapitre 5 : Le projet d'écriture.....	152
Introduction	153
1. Mise en situation.....	154
2. Evaluation diagnostique	155
2.1 Analyse des données diagnostiques.....	156
2.2 Décisions	159
3. Ateliers de compréhension de l'écrit	161
3.1 Compréhension de l'écrit 1	164
3.2 Compréhension de l'écrit 2	165
3.3 Compréhension de l'écrit 3	168
4. Ateliers d'enseignement grammatical	169
4.1 Atelier 1 : expression de l'opinion	170
4.1.1 Fiches d'activités	170
4.1.2 Fiches d'étayage	175
4.2 Atelier 2 : argumenter et illustrer	177
4.2.1 Fiches d'activités	177
4.2.2 Fiches d'étayage	180
5. Ateliers de production écrite.....	184
5.1 Atelier 1 : planification.....	184
5.2 Atelier 2 : révision et réécriture	185
5.3 Atelier 3 : production écrite.....	186
Conclusion.....	187
Chapitre 6 : Bilan de l'expérimentation	192
Introduction	193
1. Evaluation des écrits des apprenants	194
2. Analyse quantitative	195
2.1 Analyse des résultats globaux.....	196
2.2 Evolution des performances	197
2.3 Evolution des niveaux dans la classe expérimentale	198

2.4 Analyse de la dynamique des niveaux.....	199
2.5 Analyse des évolutions individuelles	201
2.6 Evolution des apprenants selon le sexe	203
2.7 Evolution des apprenants selon l'âge	204
2.8 Evolution des apprenants selon les critères de réussite	206
3. Analyse qualitative	211
3.1 Motivation	211
3.2 Interactions et apprentissage collaboratif	214
3.3 Autonomie	215
Conclusion générale.....	217
Références bibliographiques.....	225
Annexes (volume 2)	



Thèse

POUR OBTENIR LE DIPLOME DE
Doctorat 3ème Cycle

Filière : Français

Spécialité : Didactique du fle

Thème :

Production écrite en F.L.E : apport(s) de la différenciation pédagogique

(Volume 1)

Présenté Par :

ALOUANE Ahmed

Thèse soutenue le 27/05/2024 devant le jury composé de :

N°	Nom et prénom	Grade	Etablissement	Qualité
01	BOUZID Dzair	M.C.A	Université d'Oum El Bouaghi	Président
02	BELKACEM Mohammed Amine	Professeur	Université Batna 2	Directeur de thèse/Rapporteur
03	ATROUZ Youcef	M.C.A	Université d'Annaba	Examineur
04	BOUBAKOUR Samira	Professeur	Université Batna 2	Examineur
05	BENABBES Souad	M.C.A	Université d'Oum El Bouaghi	Examineur