

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET
POPULAIRE MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI -
BORDJ BOU ARRERIDJ
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
MEMOIRE DE FIN D'ETUDE**

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique du FLE

Intitulé

***Dynamisation de l'apprentissage de la production
écrite: par la pédagogie différenciée fusionnée avec la
taxonomie de Bloom cas des élèves de 3^{ème} année
moyenne collège :
11 décembre 1960 BORDJ BOU ARRERIDJ***

Présenté par :

- Benkhelil Ikram
- Haraig Abir

Encadré par :

- Dr. Chaoui Lydia

Soutenu publiquement le 12 / 06 / 2025

Ben youcef sana

- Chaoui Lydia
- Athamna fouzi

devant le jury composé de :

Présidente

Directrice de mémoire.

Examineur

Année universitaire : 2024 / 2025

Remerciements

*Au nom de Dieu, le très miséricordieux
nous remercions Dieu pour la force et l'endurance accordées
tout au long de notre parcours*

*Nos remerciements vont à notre encadrante, Madame
Chaoui pour sa bienveillance et son accompagnement.
Nos remerciements s'adressent également aux membres de
jurés qui nous ont fait le grand honneur de lire et d'évaluer
ce travail.*

*Nous exprimons également notre gratitude à Madame la
titulaire de stage pour son accueil chaleureux et son
professionnalisme, ainsi qu'aux élèves ayant participé à
notre étude avec intérêt et sérieux.*

*Nous tenons à remercier tous les enseignants passionnés
dont l'engagement pédagogique nous a transmis l'amour de
la langue française, à ceux qui enseignent avec passion,
avec foi, avec cœur, et ceux qui croient que l'école peut
transformer des vies.*

*Un grand merci à nos familles pour leur soutien
À nous -mêmes pour notre persévérance, notre rigueur et
notre volonté d'aboutir ce projet avec détermination.*

Dédicace

*Pleine de reconnaissance, marquée par un parcours d'effort et
d'amour,*

*je dédie cette remise de diplôme, cette victoire , cette joie :
À moi-même, pour la rigueur et l'amour du savoir, à celle que je suis
devenue avec passion et patience.*

*À mon père Mustapha, ma fierté, mon modèle, le bon homme qui a
semé en moi le goût de l'effort.*

*À ma mère Sihem, mon sosie, celle dont la douceur et la lumière vivent
en moi.*

Merci, c'est grâce à vous que je suis devenue moi-même.

À ma sœur Amina, ma jumelle, ma confidente, complice de toujours.

*À mes trois frères, piliers de mon quotidien, Mouhamed Youcef et
Moussa le plus jeune, doux trésor de la fratrie.*

À ma grand-mère, et à toute ma grande famille.

*À mon oncle Abd Elghani, qui, même à distance, a su guider mes pas
avec sagesse.*

*À mon binôme Abir, pour sa compréhension, et l'effort de notre
travail commun.*

*Aux enseignants qui enseignent avec foi et amour, ceux qui éveillent
l'esprit et élèvent les âmes.*

*Et à tous les chercheurs, enseignants étudiants, et passionnés de la
langue française, ce travail vous appartient aussi.*

*Ce mémoire est l'aboutissement d'une aventure académique
passionnante, et une lumière à partager.*

Ikram. Benkhelil

Dédicace

*Avec tous mes sentiments de respect avec l'expérience de ma reconnaissance je dédie ma remise de diplôme et ma joie
A mon paradis à la prunelle de mes yeux à mon bonheur maman
À celui qui m'a fait une femme ma source de vie, d'amour et
d'affection à mon prince Papa
A mes deux frères Rachid, Louay pour leurs encouragements
sincères
A ma grande sœur Ibtissem ma deuxième maman que j'aime
trop ton absence on ce jour important a laissé un vide que seul
l'amour peut combler ta place est ici entre ces lignes et dans mon
cœur.*

*À mon mari, mon partenaire, Tu as marché avec moi, pas à pas,
malgré la fatigue, malgré les doutes. Ton amour m'a soulevée
quand mes forces faiblissaient. Merci d'avoir été là, toujours,
sans jamais relâcher.*

*Sans oublier mon binôme Ikram pour son soutien moral sa
patience et sa compréhension tout au long de ce projet.
À mes amis Dounia, Ikram, Rayan, Rania, Lamis ma cousine
Roumaïssa pour leurs amour, présence dans les moments
d'épuisement.*

*Ce mémoire et le fruit d'un parcours partagé avec tous ceux que
j'aime à chacun de vous, je dis simplement Merci*

Haraïg Abir

Table des matières

Remerciements	2
Dédicace	3
Introduction générale	1
<i>Première partie : Élément théorique et contextuelle</i>	
Introduction	6
1 La pédagogie différenciée : Une réponse aux divers profils d'apprenants	7
1.1 Définition et principes clés.....	7
1.1.1 La pédagogie différenciée.....	7
1.1.2 La production écrite	7
1.1.3 Taxonomie	7
1.1.4 Taxonomie de Bloom.....	7
1.1.5 Origines et principes de la pédagogie différenciée	8
1.1.6 Mise en pratique en FLE.....	8
1.1.7 Enjeux de la différenciation en production écrite	9
1.2 Approches différenciées pour l'expression écrite	11
1.2.1 La différenciation des contenus	11
1.2.2 La différenciation de production.....	12
1.2.3 Environnement d'apprentissage différenciés	12
1.2.4 Processus différencié.....	13
1.2.5 La différenciation par les procédés	13
1.2.6 La différenciation par l'interaction	13
1.2.7 Enseignement explicite et structuré du processus d'écriture pour les élèves ayant des (TA).....	14
2 Production écrite : entre normes et expression personnelle.....	14
2.1 Compétences mobilisées en production écrite	16
2.2 Compétences en jeu linguistiques	17
2.3 Compétences cognitives.....	18
2.4 Compétences communicationnelles	19
2.5 Les défis des apprenants face à la production écrite	20
2.5.1 Le manque de confiance en soi.....	20
2.5.2 Le manque de motivation.....	20
2.5.3 Le manque d'utilisation des supports pédagogiques.....	20
2.5.4 Le manque d'utilisation du brouillon.....	20

2.6	Motivation et réussite en production écrite.....	20
2.6.1	Les facteurs externes de la motivation.....	21
2.6.2	Les facteurs internes de la motivation.....	22
3	La taxonomie de Bloom : Un cadre structurant pour enseigner et évaluer l'écrit	22
3.1	Évolution historique de la taxonomie de Bloom.....	23
3.1.1	La taxonomie de Bloom originelle (1956).....	23
3.1.2	La taxonomie de Bloom révisée (2001).....	24
3.2	Les six niveaux de la taxonomie de Bloom	24
3.3	Les verbes pour la taxonomie de bloom	26
3.4	Écriture réflexive et progression cognitive	27
3.4.1	Mémorisation et Construction de Connaissances	27
3.4.2	L'Écriture Réflexive : Prendre du Recul.....	27
3.4.3	L'Évaluation : Un Retour Constructif.....	27
3.4.4	Le Cadre Structurant : Compétence Textuelle	28
3.4.5	L'Étayage : Soutenir l'Apprenant	28
3.5	Bloom et pédagogie contemporaine	28
3.6	Regards critiques et évolutions possibles	29
4	Conception de séquences différenciées.....	30
4.1	Comment structurer une séquence pédagogique en français ?.....	31
4.2	Conseils pour concevoir une séquence didactique efficace	32
4.3	Activités selon les profils d'apprenants.....	32
4.4	Feedback et évaluation formative	35
	Conclusion	36

Deuxième partie: Éléments pratique

Introduction.....	39
2.1. Méthodologie et collecte des données.....	39
2.1.1. Approche qualitative : Justification et choix méthodologiques	39
2.1.2. Sélection de l'échantillon.....	40
2.1.3. Présentation de l'établissement.....	40
2.1.4. Corpus étudié : Productions écrites, observations de classe, entretiens.....	40
2.1.5. Entretien.....	42
2.2. Analyse des productions écrites selon des critères linguistiques et socioculturels	42
2.2.1. Analyse lexicale	43
2.2.2. Analyse des erreurs orthographiques	44
2.2.3. Analyse des erreurs morphosyntaxiques:.....	45

2.2.4.	Analyse	45
2.2.5.	Analyse de la cohérence programmatique	46
2.3.	Le lexique	48
2.4.	L'orthographe.....	49
2.3.	La morphosyntaxe	49
2.4.	La cohérence textuelle.....	50
2.5.	Difficultés socioculturelles	51
2.6.	L'évolution des compétences à travers la mise en œuvre des stratégies différenciées 54	
2.7.	Impact de la taxonomie de Bloom sur la structuration des écrits.....	57
2.8.	L'évaluation diagnostique : préparer la structuration par l'activation des savoirs.....	57
2.8.1.	Objectifs pédagogiques	57
2.8.2.	L'évaluation formative : production guidée et différenciation selon les niveaux de Bloom.....	58
2.8.3.	L'évaluation sommative : vérification de l'autonomie scripturale	58
2.8.4.	La consigne : Rédige un court texte dans lequel tu parleras d'un plat traditionnel connu dans ta région.	58
2.9.	Analyse comparative des évaluations.....	59
2.10.	Retours des enseignants : Entre perception et réalité du terrain	61
2.10.1.	Grille d'entretien	61
3.3	Difficultés et avantages de l'approche différenciée en production écrite	64
3.3.1.	Les avantages observés	65
3.3.2.	Les difficultés rencontrées	65
3.4.	Ajustements pédagogiques et recommandations pratiques	66
	Conclusion	69
	Conclusion générale	71
	Références Bibliographiques	73
	Annexes	77

Liste des figures

Figure 1: taxonomie de Bloom : Un cadre structurant pour enseigner et évaluer l'écrit.....	22
Figure 2: Présentation des six niveaux cognitifs.....	24
Figure 3: Répartition des critères dans l'évaluation sommative.....	53
Figure 4: Evolution des compétences en production écrite par groupe et par type d'évaluation	56
Figure 5: Progression des compétences: du niveau cognitif à l'autonomie scripturale.....	60
Figure 6: Perceptions des enseignants selon les axes d'analyse	64

Liste des tableaux

Tableau 1: Les verbes pour la taxonomie de bloom	26
Tableau 2 : Analyse lexicale	43
Tableau 3: Analyse des erreurs orthographiques.....	44
Tableau 4: Analyse de la cohérence textuelle	45
Tableau 5: Analyse de la cohérence programmatique.....	46
Tableau 6: Le lexique.....	48
Tableau 7: L'orthographe	49
Tableau 8: La morphosyntaxe	49
Tableau 9: La cohérence textuelle.....	50
Tableau 10: Difficultés socioculturelles	51
Tableau 11: Répartition des critères dans l'évaluation sommative.....	52
Tableau 12: Evolution des compétences en production écrite par groupe et par type d'évaluation	56
Tableau 13: Les exercices proposés pour chaque niveau de la taxonomie de Bloom	57
Tableau 14: Analyse comparative entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative	59
Tableau 15: Progression des compétences: du niveau cognitif à l'autonomie scripturale.....	60
Tableau 16: Grille d'entretien	61
Tableau 17: synthèse des retours enseignants (Analyse qualitative).....	62
Tableau 18: Perceptions des enseignants selon les axes d'analyse.....	63

Introduction générale

Introduction générale

Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui, ce n'est plus uniquement transmettre des règles ou des structures linguistiques. C'est éveiller des esprits, nourrir des regards curieux et offrir à chaque élève l'espace de penser, d'oser, de créer, Au cœur des classes algériennes, où se croisent tant de profils et de parcours, l'enseignant devient un artisan du sens, un bâtisseur de ponts entre la langue et la vie, entre l'écrit et le monde.

« L'élève n'est pas un vase qu'on remplit, mais un feu qu'on allume. » Cette citation de Montaigne résonne profondément avec notre vision de l'enseignement, notamment dans le domaine du français langue étrangère (FLE) en Algérie. Elle suggère que l'enseignement ne consiste pas uniquement à transmettre des savoirs, mais à éveiller la curiosité, à stimuler l'intelligence et à nourrir la pensée critique des apprenants. Dans cette perspective humaniste, le rôle de l'enseignant se transforme : il devient un accompagnateur, un facilitateur et un médiateur des apprentissages. Notre expérience en tant qu'étudiantes stagiaires au sein du collège « 11 Décembre 1960 » à Bordj Bou Arréridj nous a permis de prendre conscience des multiples défis que pose l'enseignement du FLE, en particulier lorsqu'il s'agit de développer la compétence de production écrite chez les élèves de troisième année moyenne. Cette compétence, qui nécessite la mobilisation simultanée de ressources linguistiques, cognitives, discursives et socioculturelles, demeure l'une des plus complexes à acquérir pour des apprenants en situation scolaire.

Or, dans notre contexte d'observation, nous avons constaté que nombre d'élèves peinent à s'exprimer par écrit de façon claire, structurée et correcte. Les difficultés relevées touchent à divers niveaux : pauvreté lexicale, erreurs grammaticales récurrentes, manque de cohérence textuelle, difficulté à organiser les idées ou à respecter les consignes. Ces obstacles freinent leur progression et peuvent engendrer une perte de motivation, voire un rejet de l'activité d'écriture. Conscientes de l'hétérogénéité des profils, nous avons choisi de mener une réflexion sur les moyens de dynamiser l'apprentissage de la production écrite en nous appuyant sur des approches pédagogiques adaptées.

C'est dans ce cadre que nous orientons notre réflexion vers la pédagogie différenciée, telle que théorisée par Philippe Meirieu (1996). Celle-ci repose sur un principe fondamental : tous les élèves sont capables de progresser, à condition que l'on prenne en compte leurs différences. Différencier ne signifie pas renoncer à l'exigence, mais adapter les moyens pour permettre à chacun d'atteindre les objectifs communs. Appliquée à la production écrite, la pédagogie différenciée consiste à varier les supports, les consignes, les démarches, les modalités d'étayage et d'évaluation afin de répondre à la diversité des besoins des apprenants.

Pour structurer notre démarche, nous avons décidé d'intégrer à cette approche la taxonomie de Bloom (1956), qui offre un cadre rigoureux pour organiser les objectifs pédagogiques en fonction de leur complexité cognitive. Cette classification distingue six niveaux hiérarchisés : mémorisation, compréhension, application, analyse, évaluation et création. En l'adaptant à l'enseignement de la production écrite, nous concevons des activités progressives, favorisant un passage graduel d'exercices de reproduction à des tâches de création, tout en développant les capacités de réflexion critique et d'autoévaluation.

À partir de ces constats, nous avons défini quatre objectifs principaux :

1. Identifier et analyser les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la production écrite ;
2. Concevoir un dispositif pédagogique fondé sur les principes de la pédagogie différenciée et de la taxonomie de Bloom, en l'adaptant au profil des élèves observés;
3. Expérimenter ce dispositif en situation réelle d'enseignement, dans le cadre de notre stage professionnel ;
4. Évaluer son impact sur la qualité des productions écrites et sur l'implication des élèves dans les activités d'écriture.

Dès lors, la problématique qui guide notre recherche est la suivante :

Comment l'intégration de la pédagogie différenciée et de la taxonomie de Bloom peut-elle améliorer la production écrite des élèves de troisième année moyenne en FLE, dans le contexte scolaire algérien ?

- En lien avec ces objectifs, nous formulons deux hypothèses principales :
L'application de la pédagogie différenciée, en prenant en compte les besoins et les niveaux des élèves, conduira à une amélioration significative de leurs compétences en production écrite.
- L'usage de la taxonomie de Bloom comme outil de structuration permettra de guider les élèves vers des performances rédactionnelles plus élaborées.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons opté pour une méthodologie qualitative, s'appuyant sur une triangulation des données : l'analyse de productions écrites d'élèves avant et après la mise en œuvre du dispositif, des observations de classe pour documenter les pratiques pédagogiques, ainsi que des entretiens menés avec des enseignants et des élèves. Cette démarche nous permet de confronter différents points de vue et de recueillir des données contextualisées, riches en informations sur les processus d'apprentissage en jeu.

Introduction générale

Enfin, ce mémoire se divise en deux grandes parties : une première partie théorique, consacrée aux fondements de notre réflexion, et une seconde partie pratique, présentant notre méthodologie, l'expérimentation sur le terrain ainsi que l'analyse des résultats obtenus.

Première partie :

Élément théorique et contextuelle

Chapitre 01 :

*Fondements théoriques et
enjeux de la production
écrite*

Introduction

Avant d'envisager toute action pédagogique sur le terrain, il nous a semblé essentiel de construire une base théorique solide, à partir de laquelle fonder notre réflexion et orienter notre expérimentation. C'est dans cette optique que nous avons consacré cette première partie de notre mémoire à l'exploration des concepts fondamentaux qui sous-tendent notre démarche, en lien avec l'enseignement de la production écrite en FLE au cycle moyen.

Nous avons tout d'abord pris le temps de définir les notions clés qui traversent notre travail, notamment la pédagogie différenciée et la production écrite. Il nous a paru important de revenir sur les principes qui structurent la pédagogie différenciée, ses fondements théoriques, mais aussi ses objectifs dans le cadre d'un enseignement qui se veut inclusif et respectueux des différences entre les apprenants. Nous avons également interrogé les enjeux de la différenciation dans l'enseignement de l'écrit, en mettant en lumière les difficultés spécifiques que peuvent rencontrer les élèves dans cette compétence, ainsi que les stratégies pédagogiques susceptibles d'y répondre.

Nous nous sommes ensuite penchés sur la compétence de production écrite en tant que telle, en analysant les obstacles que rencontrent les apprenants dans le contexte scolaire algérien. Cette étape nous a permis de mieux comprendre les multiples dimensions que mobilise l'acte d'écrire : linguistique, cognitive, discursive et culturelle.

Enfin, nous avons intégré à notre réflexion la taxonomie de Bloom, que nous avons étudiée comme un outil permettant de structurer les apprentissages en fonction de leur complexité cognitive. Cette grille hiérarchique nous a offert une base précieuse pour concevoir des activités différenciées, progressives et adaptées aux différents niveaux d'apprentissage. Nous avons notamment cherché à montrer comment chaque niveau de cette taxonomie peut être mobilisé dans la construction de séquences didactiques visant à développer l'autonomie, la réflexion et la créativité des élèves. L'intégration du feedback dans cette logique a également retenu notre attention, dans la mesure où elle participe à un apprentissage continu, ajusté et personnalisé.

À travers cette partie théorique, notre objectif a donc été de poser les repères essentiels pour mieux comprendre les défis de la production écrite et de construire un cadre d'intervention pertinent, en croisant les apports de la pédagogie différenciée et ceux de la taxonomie de Bloom.

1 La pédagogie différenciée : Une réponse aux divers profils d'apprenants

1.1 Définition et principes clés

1.1.1 La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est une approche qui prend en compte la diversité des élèves en adaptant les stratégies d'enseignement à leurs besoins et capacités. Elle ne vise pas un enseignement individualisé, mais la mise en place de dispositifs permettant à chacun de progresser à son rythme.

Philippe Meirieu (1997) et Guy Le Boterf (2004) soulignent que cette démarche ne consiste pas à traiter chaque élève différemment, mais à proposer des situations d'apprentissage adaptées. Le Ministère de l'Éducation nationale français (2017) insiste sur l'importance de parcours différenciés pour atteindre les objectifs fixés.

Si l'idée d'adaptation pédagogique remonte à l'Antiquité, la notion de pédagogie différenciée s'est véritablement structurée au XX^e siècle avec Louis Legrand (1979, 1995), qui en a fait un concept clé de l'éducation moderne. Il rappelle que différencier l'enseignement ne se limite pas aux méthodes, mais implique une réflexion sur les finalités éducatives.

1.1.2 La production écrite

La production écrite est un processus structuré en plusieurs étapes, comprenant la génération d'idées, la délimitation du sujet à travers leur organisation sous forme de schéma, la rédaction, la révision, ainsi que le partage et la diffusion du texte. Il affirme que l'acte d'écrire mobilise diverses opérations mentales, également appelées processus rédactionnels, parmi lesquelles figurent la planification, la mise en texte et la révision (Akmoun, 2009 : 26).

Robert Jean Pierre (2008:76) définit cette notion comme suit : la production écrite est une démarche active qui requiert une structuration des idées, une organisation cohérente du discours et une maîtrise des normes linguistiques afin de produire un texte compréhensible et efficace. Robert, J. P. (2008). Dictionnaire de didactique du FLE. Paris.

1.1.3 Taxonomie

Selon la Rousse : 1. Science des lois de la classification. 2. Classification, suite d'éléments formant des listes qui concernent un domaine, une science.

1.1.4 Taxonomie de Bloom

Est une classification hiérarchique des différentes étapes du processus d'apprentissage, permettant d'analyser et d'évaluer les niveaux de cognition. Elle constitue un outil essentiel pour les formateurs, qui l'utilisent afin de concevoir des formations, des évaluations, des programmes d'enseignement et des activités pédagogiques adaptées aux besoins des apprenants.

Cette taxonomie se divise en trois domaines fondamentaux : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur, chacun représentant un aspect spécifique du développement des compétences et des apprentissages

1.1.5 Origines et principes de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est apparue dans les années 1970 comme une réponse aux limites d'un enseignement uniforme face à la diversité des apprenants. Louis Legrand (1971) critique l'illusion d'une pédagogie égalitariste fondée sur l'uniformité, en soulignant que les élèves n'apprennent ni au même rythme ni de la même manière. Il invite à prendre en compte les profils, besoins et rythmes d'apprentissage. Cette approche sera ensuite théorisée par Philippe Meirieu (1987, 1996), qui rappelle que différencier, ce n'est pas individualiser à l'extrême, mais organiser la classe de façon à offrir à chacun les conditions d'une réussite possible.

La pédagogie différenciée repose sur les fondements du constructivisme (Piaget, 1970), qui considère que l'apprenant construit activement ses savoirs, et du socio-constructivisme (Vygotski, 1934/1997), qui met l'accent sur le rôle de l'interaction et de l'étayage dans le développement cognitif. Ces bases théoriques ont progressivement conduit à une conception plus souple, plus inclusive et plus attentive aux besoins hétérogènes des apprenants

1.1.6 Mise en pratique en FLE

Dans le champ du FLE, la pédagogie différenciée a trouvé une place centrale avec le développement des approches communicative puis actionnelle. L'introduction du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001) a renforcé la nécessité d'un enseignement centré sur les compétences, les besoins et les profils spécifiques des apprenants. Cuq et Gruca (2005) insistent sur l'importance d'adapter les parcours d'apprentissage à cette diversité : les objectifs d'apprentissage, les tâches langagières, les supports, ou encore l'évaluation peuvent être différenciés pour permettre à chacun de progresser.

Par ailleurs, les apports de Howard Gardner (1983) sur les intelligences multiples offrent aux enseignants des leviers pour varier les supports et les modalités pédagogiques selon les profils d'apprentissage (visuel, verbal, musical, kinesthésique, etc.). La pédagogie différenciée en FLE se traduit alors par une diversité des dispositifs : ateliers par niveaux, groupes de besoins, tâches complexes différenciées, grilles critériées ou encore recours aux TICE pour proposer des parcours personnalisés

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

Enfin, cette approche est désignée par divers termes en français (différenciation pédagogique, enseignement différencié), et correspond en anglais au mastery learning ou “apprentissage par la maîtrise”.

1.1.7 Enjeux de la différenciation en production écrite

La production écrite est une compétence fondamentale qui nécessite un apprentissage progressif et structuré. Toutefois, les élèves présentent des niveaux de maîtrise variés, ce qui rend nécessaire une adaptation des pratiques pédagogiques. La différenciation en production écrite permet ainsi de mieux répondre aux besoins de chacun en ajustant les objectifs, les supports et les approches d’enseignement. Elle se justifie à travers plusieurs aspects la différenciation en production écrite est essentielle pour plusieurs raisons :,

- **Personnalisation:**

La différenciation pédagogique, s’appuie aussi sur les travaux de *Carol Ann Tomlinson (2001)*, une spécialiste américaine qui a exploré les interactions entre l’apprentissage, l’élève et la discipline enseignée. Il s’agit d’une approche pédagogique souple et centrée sur l’apprenant, où ce dernier devient un acteur engagé dans son propre parcours d’apprentissage.

L’objectif principal de cette démarche est de favoriser le développement du potentiel de chaque élève en tenant compte de ses capacités et de sa motivation (*Perrenoud, 1997*). Pour y parvenir, l’enseignant établit une relation de confiance avec ses élèves et adopte un rôle de guide plutôt que de simple transmetteur de savoirs. Il les accompagne en utilisant des stratégies variées pour éveiller leur intérêt et stimuler leur curiosité.

La mise en œuvre de cette pédagogie repose sur une analyse préalable des besoins des élèves, de leurs motivations et de leurs profils d’apprentissage (notamment à travers la théorie des intelligences multiples) *Gardner (1983)* À partir de cette évaluation, l’enseignant adapte ses méthodes, ses outils et son organisation afin de proposer un enseignement plus personnalisé et efficace (*Battan 2015*).

- **Diversité en classe :**

Selon Burns (1972) plusieurs postulats qui offrent une définition à la fois opérationnelle et pédagogique de la notion d’hétérogénéité, souvent perçue comme vaste et complexe :

- Chaque élève progresse à son propre rythme.
- Tous n’acquièrent pas les apprentissages au même moment.
- Les stratégies d’étude varient d’un élève à l’autre.
- Les approches pour résoudre un problème diffèrent selon les individus.
- Chaque élève dispose d’un répertoire comportemental unique.
- Les centres d’intérêt varient d’un apprenant à l’autre.

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

- Les motivations et objectifs ne sont jamais identiques d'un élève à l'autre.

Ainsi, interroger la nécessité de la différenciation permet de dépasser une simple conformité aux prescriptions institutionnelles pour recentrer la réflexion sur les véritables bénéficiaires : les élèves. Dès lors, différencier ne devient pas une fin en soi, mais une réponse indispensable à l'inévitable diversité des profils d'apprentissage.

- ***Simplification cognitive:***

Selon **Rahimi (2017)** L'écriture est une tâche exigeante qui mobilise simultanément plusieurs compétences, telles que la planification des idées, la gestion de la syntaxe et de l'orthographe, ainsi que la motricité fine nécessaire à l'écriture manuscrite. Cette multiplicité d'exigences peut entraîner une surcharge cognitive, notamment chez les jeunes scripteurs, qui doivent encore automatiser certains processus.

Pour alléger cette charge et favoriser un apprentissage plus efficace, ****la différenciation pédagogique**** joue un rôle clé. En adaptant les activités et les exigences aux capacités individuelles des élèves, elle permet de décomposer l'acte d'écrire en plusieurs étapes progressives, d'offrir des supports adaptés (guides, modèles, outils numériques), et de mettre en place des stratégies explicites d'enseignement, comme les mini-leçons ou l'étayage par l'enseignant. Ainsi, en réduisant la surcharge cognitive, les élèves peuvent progressivement mobiliser leurs ressources mentales sur des aspects plus complexes de l'écriture, tels que l'enrichissement du vocabulaire, l'organisation des idées et la cohérence textuelle.

- ***Autonomisation Selon Deci & Ryan (2002)***

La différenciation des conditions d'apprentissage constitue une approche efficace pour renforcer la motivation des élèves, car elle répond à leurs besoins fondamentaux de compétence et d'autonomie.

Tout d'abord, un enseignement différencié permet à l'élève de satisfaire son besoin de compétence. En sélectionnant une activité en adéquation avec ses capacités, il peut exploiter pleinement son potentiel et progresser de manière optimale. Par ailleurs, il évite de se confronter à des tâches trop complexes susceptibles de générer du découragement. Cette approche permet ainsi aux élèves en difficulté de ne pas se sentir dépassés et aux plus avancés de ne pas s'ennuyer face à des activités qu'ils jugeraient trop simples ou peu stimulantes.

Ensuite, ce type de différenciation favorise également l'autonomie des élèves. En leur offrant la possibilité de choisir des activités en fonction de leurs intérêts, ils deviennent plus acteurs de leur apprentissage et développent un sentiment de contrôle sur leur parcours scolaire. Lorsqu'un élève a l'impression que ses choix influencent directement son engagement, il éprouve une satisfaction plus grande, ce qui accroît sa motivation.

Enfin, bien que dans une moindre mesure, la différenciation répond aussi au besoin de relation sociale. Permettre à chaque élève de travailler sur des tâches adaptées à son niveau réduit la compétition au sein du groupe-classe et favorise un climat d'entraide et d'acceptation mutuelle. Cela encourage l'élève non pas à surpasser les autres, mais à se dépasser lui-même, instaurant ainsi une dynamique d'apprentissage plus positive et constructive.

- **Accompagnement personnalisé :**

La différenciation pédagogique est essentielle pour tous les élèves, mais elle est particulièrement bénéfique pour ceux ayant des troubles d'apprentissage (TA). En effet, les leçons visant à améliorer la grammaire et l'usage sont souvent inefficaces pour ces élèves (Graham et Perin, 2007), tandis qu'une approche différenciée peut répondre plus efficacement à leurs besoins spécifiques (Rogers et Graham, 2008).

Les troubles d'apprentissage affectent directement l'expression écrite, rendant l'acte d'écrire complexe à plusieurs niveaux. Ces élèves éprouvent souvent des difficultés telles qu'une écriture manuscrite illisible, des phrases incomplètes et de nombreuses fautes de syntaxe, de grammaire et d'orthographe (Newcomer et Barenbaum, 1991; Weintraub et Graham, 1998). Cette situation s'explique par la difficulté qu'ils rencontrent à passer d'une tâche mécanique, comme écrire à la main, à une tâche cognitive plus exigeante, telle que l'organisation et la structuration des idées (Graham et Harris, 2009).

Ainsi, un soutien adapté et des stratégies pédagogiques différenciées peuvent considérablement améliorer la qualité de l'apprentissage et favoriser une meilleure progression de ces élèves en production écrite

1.2 Approches différenciées pour l'expression écrite

La différenciation pédagogique en écriture repose sur l'adaptation de plusieurs aspects de l'apprentissage pour répondre aux besoins variés des élèves. Elle peut concerner le contenu ce qui est enseigné et à quel moment, les processus sont les types d'activités proposées, les productions les moyens utilisés pour démontrer l'apprentissage, l'interaction: les modalités d'échange entre les apprenants et l'environnement le cadre affectif et physique dans lequel se déroule l'apprentissage. Ainsi, différentes stratégies peuvent être mises en place pour favoriser la réussite de chaque élève.

1.2.1 La différenciation des contenus

Selon *Lecrec (2014)* repose sur l'exploitation de divers supports pédagogiques tout en maintenant les élèves centrés sur l'objectif d'apprentissage. En contexte collectif, elle peut se traduire par la distribution de passages distincts d'une même œuvre à différents groupes, afin de les amener à une réflexion commune et à des interrogations similaires. En travail individuel,

les apprenants peuvent également être exposés à des contenus variés conduisant à des conclusions identiques.

Cette approche s'appuie sur une diversité de ressources audiovisuelles tout en favorisant la recherche autonome

- Proposition de textes adaptés au niveau de lecture des élèves.
- Mise à disposition d'enregistrements audio des textes.
- Sélection de listes d'orthographe ou de vocabulaire en fonction du niveau des élèves.
- Présentation des notions à l'aide de supports visuels et auditifs.
- Encouragement de l'utilisation de partenaires de lecture.
- Organisation de séances en petit groupe pour approfondir une notion, aider les élèves en difficulté ou stimuler les plus avancés.

1.2.2 La différenciation de production

Selon *Tardif (2006)* La différenciation par la production met l'accent sur la diversité des résultats attendus. L'enseignant ne cherche pas une reproduction uniforme d'un même produit, mais valorise l'originalité et la clarté, tout en respectant le cadre pédagogique. Les élèves sont encouragés à proposer une production personnelle et unique, qui peut prendre la forme d'une vidéo, de graphiques, d'un texte écrit, d'une présentation orale ou encore d'une photographie.

Cette approche permet à l'enseignant d'évaluer la manière dont chaque apprenant s'approprié le programme, favorisant ainsi une évaluation différenciée

- Offre de divers moyens pour démontrer leur apprentissage.
- Utilisation de rubriques d'évaluation adaptées aux différents niveaux de compétence.
- Permission aux élèves de réaliser leurs productions individuellement ou en petits groupes.
- Encouragement des élèves à proposer leurs propres tâches de production, à condition qu'elles respectent les critères établis.

1.2.3 Environnement d'apprentissage différenciés

Selon *Tomlinson (2001)* Pour que chaque élève puisse apprendre dans des conditions optimales, il est important d'adapter l'environnement de la classe à leurs besoins. Cela passe par l'aménagement des espaces, le choix des supports utilisés et la mise en place de routines facilitant l'autonomie. Un cadre flexible et inclusif permet ainsi de créer un climat propice à l'apprentissage de tous

- Aménagement d'espaces favorisant le travail au calme ainsi que des zones propices à la collaboration.

- Proposition de textes représentant une diversité de cultures et de modèles familiaux.
- Définition de consignes claires pour un travail autonome adapté aux besoins de chaque élève.
- Mise en place de routines permettant aux élèves de demander de l'aide sans interrompre le déroulement du cours.
- Sensibilisation des élèves aux différentes manières d'apprendre, en expliquant que certains ont besoin de bouger tandis que d'autres préfèrent rester assis.

1.2.4 Processus différencié

D'après *Meirieu (2007)* Pour répondre aux besoins variés des élèves, il est essentiel d'adapter les démarches d'apprentissage. Cela peut se faire en proposant des activités de niveaux différents, en intégrant des centres d'intérêt ou en ajustant le temps accordé aux tâches. L'objectif est d'offrir à chacun les moyens et le soutien nécessaires pour progresser à son rythme.

- Proposition d'activités à plusieurs niveaux permettant à tous les élèves d'aborder les mêmes notions avec un degré de soutien, de complexité ou de défi adapté.
- Mise en place de centres d'intérêt pour encourager l'exploration de sous-thèmes en fonction des préférences des élèves.
- Utilisation d'agendas personnalisés pour présenter les tâches communes ainsi que celles adaptées aux besoins spécifiques de chaque élève.
- Fourniture de matériel concret ou d'outils supplémentaires aux élèves qui en ont besoin.
- Adaptation du temps accordé aux tâches afin de soutenir les élèves en difficulté ou de permettre aux plus avancés d'approfondir leurs apprentissages.

1.2.5 La différenciation par les procédés

Selon *Benoît Galand (2010)* La différenciation par les procédés sollicite la créativité de l'enseignant en intégrant diverses méthodes d'apprentissage au sein d'une même séance. Il peut, par exemple, ajuster le temps alloué à une tâche en fonction de sa complexité ou du niveau des élèves, ou encore diversifier les approches pédagogiques pour enrichir leur apprentissage.

Cette flexibilité permet d'identifier plus facilement les apprenants en difficulté, qui rencontrent des obstacles dans leur progression et nécessitent un accompagnement renforcé.

1.2.6 La différenciation par l'interaction

Selon *Jézégou (2012)* La différenciation par l'interaction repose sur la modification des groupes d'apprenants afin de dynamiser les échanges et de favoriser le partage d'idées. La

composition des groupes est régulièrement ajustée pour stimuler l'interaction et enrichir les discussions.

Cette approche renforce les relations entre les élèves ainsi qu'avec l'enseignant, tout en augmentant leur motivation. Elle contribue également à leur épanouissement, à l'acquisition de connaissances et de compétences, et encourage le développement de l'autonomie par le travail en groupe ou en binômes pour élaborer un plan avant l'écriture, faire des échanges avec l'enseignant ou bien l'enseignante pour corriger et améliorer le texte.

Fais-moi le même travail avec les passages suivants. Juste au début de chaque passage, c'était le nom de l'auteur et l'année. L'auteur qui dit ça. Et on ne change rien sur les informations. Gardez les mêmes informations.

1.2.7 Enseignement explicite et structuré du processus d'écriture pour les élèves ayant des (TA)

Selon Gersten et Baker (2001), un enseignement structuré de l'écriture est particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté. Il repose sur :

- La présentation de l'écriture comme un processus
- L'enseignement explicite de chaque étape (planification, rédaction, révision)
- Une rétroaction régulière pour guider l'élève à chaque phase.

Cela permet aux élèves de mieux organiser leurs idées et de développer leurs compétences en écriture de manière progressive et adaptée à leurs besoins.

2 Production écrite : entre normes et expression personnelle

Selon Cuq Jean pierre, L'apprentissage de la production écrite en FLE repose sur un équilibre entre la contrainte et la créativité, deux dimensions complémentaires qui favorisent le développement des compétences linguistiques et expressives des apprenants.

Commençant d'abord par la production écrite, selon J.-P. Cuq « 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 simplement à enchaîner des structures linguistiques correctes et des phrases bien construites, mais à mettre en œuvre une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est parfois difficile d'identifier et d'organiser. »

Cet exercice constitue ainsi un espace de construction et de restructuration, où l'apprenant mobilise et enrichit son répertoire lexical et ses connaissances, aussi bien sur lui-même que sur le monde qui l'entoure.

Autrement dit, L'écriture est à la fois un art et un outil de motivation qui éveille le désir d'écrire chez les apprenants. Toutefois, beaucoup rencontrent des difficultés, qu'elles soient

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

linguistiques, textuelles ou pragmatiques. Cela a poussé les didacticiens à repenser les stratégies d'enseignement afin de susciter l'envie d'écrire.

Les enseignants doivent ainsi diversifier les activités rédactionnelles pour capter l'attention des élèves et les guider vers une production pertinente.

Ainsi que, L'écriture créative, en particulier, favorise le développement des compétences scripturales en offrant un espace d'expression libre, aidant ainsi à dépasser la peur de la page blanche et à associer plaisir et apprentissage, La créativité est un talent dont l'émergence nécessite éducation et développement. Toutefois, l'école ne favorise pas le développement de la créativité via l'écriture : « elle semble accorder plus d'importance au produit final qu'aux processus en cause dans l'enseignement de l'écriture » (Turgeon, 2000)

La mise en place d'ateliers d'Écriture Créative en FLE à l'école grecque constitue une pratique qui pourrait contribuer à l'émergence de la créativité de l'apprenant parce que comme Bara, Bonvallet et Rodier le signalent pertinemment, D'un point de vue méthodologique, l'atelier d'écriture créative a pour vertu de déplacer l'objet de l'apprentissage : les participants n'écrivent plus pour apprendre, pour être évalués par le professeur, pour passer un test ou un examen, mais bien pour prendre du plaisir. Cette fonction est peu utilisée en classe, où l'enseignement se concentre le plus souvent sur une langue utile, fonctionnelle, efficace.

C'est pourtant un élément essentiel de l'apprentissage : le plaisir pris par les étudiants est une source de motivation incomparable, et la « découverte » de leur créativité, de leur imagination en langue étrangère leur fait prendre conscience que cette langue n'est pas seulement une matière scolaire, mais aussi un vecteur de communication. Ils « oublient » qu'ils travaillent en français et qu'ils sont en train d'apprendre. [...] Il s'agit de faire écrire à partir de déclencheurs à imiter, reproduire, parodier, modifier des contraintes et des jeux littéraires. [...] Il ne s'agit pas de former des écrivains, mais de faire pratiquer le français d'une autre manière, plus ludique, créative, imaginative et de dédramatiser l'écrit et les erreurs qui ne sont pas corrigées sur l'instant, mais qui peuvent l'être dans un second temps, soit collectivement soit individuellement (2013, p. 3-4).

Alors, La créativité en classe de FLE repose sur une approche ludique et valorisante de la langue. Il s'agit de transformer les contraintes en opportunités d'expression en rendant l'apprentissage agréable et motivant. La fonction poétique du langage, selon Roman Jakobson, met l'accent sur la beauté du texte, incitant l'apprenant à écrire sans pression, à explorer et à jouer avec les mots. L'objectif est de développer un rapport complice avec la langue, en plaçant l'apprenant dans des situations de réussite qui stimulent son envie de s'exprimer. Le travail collectif renforce cette dynamique, mettant en valeur chaque individu dans le groupe. De plus,

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

la production écrite se construit de manière variée : à l'oral, seul ou en collaboration, en imitant, en inventant ou en détournant des modèles littéraires, ce qui favorise l'envie de découvrir d'autres œuvres.

Cependant, La contrainte est utilisée pour débloquer la créativité. Elle peut être de nature graphique, sonore, alphabétique, syntaxique ou lexicale, et incite les apprenants à trouver des solutions originales. Loin d'être un frein, elle constitue un levier pédagogique qui stimule la créativité en obligeant l'apprenant à explorer des solutions nouvelles et inattendues. En effet, contourner une contrainte implique un effort cognitif qui enrichit le processus d'écriture et pousse l'élève à mobiliser des ressources linguistiques qu'il n'aurait peut-être pas utilisées autrement.

La contrainte joue un rôle fondamental dans le développement des compétences en production écrite. Son contournement nécessaire débloque la créativité, qui n'est plus un objectif mais un outil. Plutôt que de limiter l'expression, elle libère l'imaginaire en imposant un cadre structurant. L'apprenant, en s'y confrontant, apprend non seulement à s'appropriier les règles du langage, mais aussi à s'en affranchir de manière intelligente et réfléchie. Il s'agit donc d'un exercice qui allie rigueur et inventivité, amenant progressivement l'écrivain en herbe à développer son propre style et à gagner en assurance.

Apprendre à s'en faire une alliée, à lui désobéir ou à la contourner est une étape essentielle pour faire démarrer le texte. Par ailleurs, le travail sous contrainte favorise l'acquisition d'une plus grande souplesse linguistique. En explorant différentes stratégies pour dépasser les limites imposées, l'apprenant renforce son autonomie et sa capacité d'adaptation face aux exigences de la langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère. Ainsi, l'utilisation de contraintes en production écrite n'est pas seulement un outil didactique, mais aussi une approche méthodologique qui inscrit l'apprentissage dans une dynamique active et engageante.

En combinant contrainte et créativité, l'enseignant favorise un apprentissage dynamique et efficace, où les apprenants développent leur autonomie et leur souplesse linguistique.

2.1 Compétences mobilisées en production écrite

L'acquisition d'une langue étrangère repose sur la maîtrise de plusieurs compétences essentielles qui favorisent le développement de la communication et de la cognition. Parmi celles-ci, la compétence écrite occupe une place centrale, car elle permet aux apprenants de structurer et d'exprimer leurs idées de manière cohérente. Comme le souligne **Saifi & Saifi (2023)**, La production écrite nécessite l'acquisition d'un ensemble de compétences interdépendantes, notamment linguistiques, grammaticales et discursives, qui garantissent un écrit normé et structuré.

2.2 Compétences en jeu linguistiques

D'après le **CECR** la compétence linguistique englobe l'ensemble des connaissances et des savoir-faire liés aux différents aspects d'une langue, notamment le lexique, la phonétique, la syntaxe et les autres dimensions structurelles du système linguistique. Elle ne se limite pas uniquement à ces aspects, mais prend aussi en compte la variation linguistique et les fonctions pragmatiques des énoncés. Ainsi, elle permet à un individu d'exploiter et d'organiser ses connaissances langagières en fonction du contexte de communication, en mobilisant sa mémoire et ses capacités cognitives pour assurer une expression et une compréhension efficaces.

Alors, les compétences linguistiques mobilisées dans la production écrite en FLE incluent plusieurs dimensions interdépendantes tels que (lexique, Grammaire, cohérence textuelle)

On prend, la cohérence textuelle selon **Suzanne-G. Chartrand**: Pour être cohérent, un texte doit respecter quatre règles essentielles. Il doit assurer une continuité en reprenant certains éléments d'une phrase à l'autre à l'aide de substituts. Il doit également introduire des informations nouvelles afin d'éviter les répétitions inutiles et permettre une progression de l'information. De plus, un texte cohérent ne doit contenir aucune contradiction interne, car cela nuirait à sa compréhension. Enfin, il doit être en accord avec les connaissances du monde du lecteur, sous peine d'être perçu comme incohérent.

Ainsi Le programme d'études encourage le développement des connaissances des élèves sur la grammaire du texte, en s'adaptant à leurs acquis et leurs besoins. Comme pour la grammaire de la phrase, l'apprentissage se fait progressivement par l'observation, la réflexion, l'étude des règles, l'exercisation et l'application dans des productions écrites.

Donc dans le cadre de l'enseignement du FLE, les compétences linguistiques et grammaticales jouent un rôle fondamental dans la construction des compétences communicationnelles et cognitives. En effet, la compétence grammaticale, qui constitue un élément essentiel de la compétence linguistique, permet aux apprenants d'organiser leur discours en respectant les règles syntaxiques et morphologiques de la langue. Cela favorise non seulement la production d'un texte structuré mais aussi l'amélioration des capacités d'analyse et de réflexion des apprenants (**Saifi & Saifi, 2023**).

L'acquisition progressive de ces compétences représente une étape clé dans le parcours des apprenants, notamment au niveau de la première année moyenne (1AM), où ils commencent à développer une maîtrise plus affinée de l'écrit (**Saifi & Saifi, 2023**).

2.3 Compétences cognitives

En s'inspirant du modèle de **Flower et Hayes (1980)** dans la production écrite lorsqu'ils, considèrent l'écriture comme un processus cognitif dynamique impliquant plusieurs sous-processus qui interagissent en permanence. C'est ainsi que leur modèle met en avant quatre grandes étapes :

1- La planification : (Pré-écriture) : La planification permet à l'apprenant d'organiser ses idées et de fixer les objectifs de son texte. Elle comprend trois sous-processus:

- La conception, qui mobilise les connaissances préalables et les organise sous forme de chaînes mémorielles.
- L'organisation, qui structure les informations selon un ordre logique ou hiérarchique.
- Le recadrage, qui permet d'évaluer et d'ajuster le plan initial avant la mise en texte.

Cette phase active la mémoire à long terme et aide l'apprenant à élaborer un plan pour transmettre un message clair.

2- La Mise en texte (rédaction) : cette étape consiste à transcrire graphiquement les représentations mentales préparées lors de la planification. L'apprenant sélectionne les structures syntaxiques et rhétoriques appropriées pour formuler des phrases et organiser ses idées en paragraphes cohérents.

3- Révision (Correction) : La révision vise à améliorer le texte en détectant les erreurs et les incohérences. Elle comprend deux phases :

- La lecture, qui permet de vérifier la cohérence et l'adéquation des choix lexicaux et syntaxiques.
- La correction, qui consiste à réduire les erreurs et à finaliser la rédaction.

Cette étape favorise l'auto-évaluation et l'ajustement du texte pour garantir sa qualité.

4- Contrôle : Le contrôle est un processus transversal qui intervient à chaque étape. Il évalue la pertinence des choix effectués et s'assure que les objectifs de la rédaction sont atteints.

5- Interactivité des processus : Les différents processus de rédaction ne sont pas linéaires mais interactifs. La planification peut se poursuivre pendant la mise en texte, tandis que la révision peut apparaître dès la phase de planification. La rédaction est donc un processus itératif où l'apprenant ajuste continuellement son texte en fonction des exigences de la tâche et de sa propre évaluation.

2.4 Compétences communicationnelles

Or, pour que les apprenants puissent s'engager pleinement dans l'écriture, l'environnement pédagogique doit être favorable et sécurisant. Comme le souligne **Sylvie Plane**, « pour que les élèves progressent, il faut qu'ils prennent le risque de s'engager dans l'écriture. Or, ils ne peuvent le faire que s'ils sentent que l'enseignant fera l'hypothèse que leur texte traduit une intention, une volonté de signifier et qu'il les aidera, si besoin, à clarifier ces intentions ».

Autrement dit, l'enseignant joue un rôle central dans le développement de la compétence communicationnelle en écriture, non seulement en apportant des outils linguistiques, mais aussi en instaurant un climat de confiance où l'erreur est perçue comme une étape du processus d'apprentissage. Une approche bienveillante permet aux apprenants d'oser écrire sans craindre le jugement immédiat, ce qui favorise leur autonomie et leur capacité à structurer un discours écrit adapté à leur interlocuteur.

Selon **Sophie Moirand (1982, p. 20)**, la compétence communicative repose sur plusieurs composantes essentielles :

- ***La composante linguistique***, qui englobe la maîtrise des structures phonétiques, lexicales et grammaticales de la langue, indispensables à une communication correcte et efficace.
- ***La composante socioculturelle*** : qui renvoie à la connaissance des normes sociales, des conventions d'interaction et du contexte historique et culturel qui influencent la communication.
- ***La composante référentielle*** : qui suppose une maîtrise des domaines de savoir et des objets de référence afin d'assurer une compréhension et une pertinence dans l'échange écrit.
- ***La composante discursive*** : (ou pragmatique), qui concerne la capacité à organiser un discours en fonction des paramètres de la situation de communication, en respectant les conventions propres à chaque type de texte.

Ainsi, l'apprentissage de la production écrite ne se limite pas à une simple transmission de règles linguistiques et cognitives, mais s'inscrit dans une démarche plus large visant à doter l'apprenant d'outils lui permettant d'interagir efficacement dans divers contextes de communication. L'approche didactique doit donc prendre en compte les besoins des apprenants, leur degré d'autonomie et leur capacité à formuler des idées avec clarté, tout en les accompagnant progressivement vers une écriture plus fluide et adaptée à des contextes variés.

2.5 Les défis des apprenants face à la production écrite

2.5.1 Le manque de confiance en soi

Selon *Bandura (1997)* L'une des principales difficultés rencontrées par les apprenants est le manque de confiance en eux. La crainte des critiques de l'enseignant, ainsi que la timidité et l'angoisse, peuvent avoir des effets négatifs sur leur production écrite. Ces obstacles sont souvent liés à une maîtrise insuffisante de l'écrit ou à une méconnaissance des stratégies de compréhension.

2.5.2 Le manque de motivation

Selon *Deci & Ryan (2002)*, Les apprenants éprouvent souvent un manque de motivation, ce qui les freine dans la lecture et l'écriture de textes. Or, la motivation est un élément essentiel dans le processus d'apprentissage. Par exemple, lorsqu'un enseignant propose des activités stimulantes, les élèves s'impliquent davantage et apprennent avec plus d'enthousiasme et de facilité.

2.5.3 Le manque d'utilisation des supports pédagogiques

D'après *Tardif (1992)*, L'une des principales causes des difficultés d'apprentissage en classe de langue est le faible recours aux outils pédagogiques. En effet, la plupart des apprenants n'utilisent pas des ressources telles que le dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots ou enrichir leur vocabulaire en trouvant des synonymes.

2.5.4 Le manque d'utilisation du brouillon

Le brouillon est une étape essentielle dans la rédaction, permettant d'améliorer et de structurer un texte avant sa version finale. Comme le souligne *Pierre Marc Debiasi (2000)*, « le brouillon est un manuscrit de travail écrit avec l'intention d'être corrigé pour servir à la rédaction ou à la mise au point définitive d'un texte ».

Cependant, de nombreux apprenants négligent son importance et s'en passent. Or, il aide à organiser les idées, éviter les fautes et améliorer la cohérence du texte. En rédigeant directement sur leur copie, certains élèves réalisent trop tard que leur production manque de clarté et de structure.

2.6 Motivation et réussite en production écrite

Selon Rolland Viau (1994), la motivation scolaire est un état dynamique qui prend racine dans la façon dont un élève perçoit à la fois sa propre personne et son environnement. Sa motivation, et donc son engagement dans une activité pédagogique, dépend en grande partie de trois éléments : la valeur qu'il attribue à l'activité, sa perception de sa propre compétence et son sentiment de contrôle sur la tâche.

La perception de la valeur d'une activité renvoie au jugement que l'élève porte sur son intérêt et son utilité en fonction des objectifs qu'il poursuit (Viau, 1994).

Ainsi, tous les élèves n'accordent pas le même degré d'intérêt ou d'utilité à une activité, car cela dépend de leurs buts scolaires. Ceux-ci peuvent être orientés soit vers l'apprentissage (développement de connaissances et de compétences), soit vers la performance (confirmation de leurs capacités et de leur niveau). Dès lors, les stratégies pédagogiques adoptées doivent prendre en compte ces dimensions motivationnelles.

Dans quelle mesure les facteurs internes et externes influencent-ils la motivation des élèves en milieu scolaire ?

2.6.1 Les facteurs externes de la motivation

2.6.1.1 1. Facteurs liés à la société, à l'école et à la famille

Selon *Viau (2009)*, L'importance accordée à l'éducation, le niveau de compétitivité selon l'époque et le contexte géographique, ainsi que les perspectives d'emploi influencent directement l'engagement des élèves dans les apprentissages. Le cadre familial joue également un rôle central : la personnalité de l'élève, son mode de vie, les attentes parentales et le soutien scolaire dont il bénéficie (tutorat, aide familiale...) conditionnent sa motivation.

L'image et la réputation d'un établissement scolaire sont également déterminantes dans la perception des apprentissages. Certains établissements jouissent d'un prestige reconnu, tandis que d'autres sont perçus comme moins performants. Certains valorisent l'excellence, alors que d'autres adoptent des approches pédagogiques alternatives. Ainsi, les normes et valeurs véhiculées au sein de l'école influencent positivement ou négativement la manière dont les élèves perçoivent l'intérêt de leurs études.

2.6.1.2 Facteurs liés à la classe et à l'enseignant

La motivation des élèves dépend en grande partie des activités pédagogiques proposées : leur diversité et leur niveau de difficulté jouent un rôle clé. Par ailleurs, le style d'enseignement est un élément déterminant : la personnalité du professeur, sa manière de communiquer, son interaction avec les élèves et son attitude générale influencent leur engagement.

Le climat de classe, la dynamique entre les élèves, le mode d'évaluation (compétitif ou collaboratif) ainsi que le système de sanctions et de récompenses impactent également la motivation. *Rolland Viau (1994)* distingue les facteurs internes et externes de la classe dans cette dynamique motivationnelle. Lorsqu'un élève comprend l'intérêt d'une activité, se sent compétent et autonome, sa motivation est renforcée. Cependant, cette dernière ne se développe pas spontanément ; elle résulte d'un processus social complexe, souvent sous-estimé par les élèves et les enseignants.

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

Pour favoriser la motivation, **Viau (1994)** recommande des consignes claires avec des objectifs précis, une contextualisation qui souligne l'utilité concrète des activités, une variété de supports et de méthodes ainsi qu'un défi cognitif adapté. Encourager la collaboration, aménager l'espace, offrir aux élèves des choix (thèmes, échéances, mode de présentation, travail en groupe) et conclure les leçons en mettant en avant les éléments essentiels sont des stratégies efficaces pour maintenir leur engagement.

2.6.2 Les facteurs internes de la motivation

La motivation peut être classée en deux grandes catégories : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

La motivation intrinsèque repose sur l'intérêt personnel et le plaisir tiré d'une activité. **Ryan et Deci (2000)** expliquent qu'elle se caractérise par un locus perçu de causalité interne, c'est-à-dire que l'individu agit par satisfaction personnelle, sans chercher de bénéfice extérieur (**Deci & Ryan, 2002**). Cette forme de motivation se manifeste lorsqu'un individu s'engage dans une tâche par curiosité ou par goût du défi. **Selon DeCharms (1968)**, une personne intrinsèquement motivée se sent à l'origine de ses actions.

À l'inverse, la motivation extrinsèque est liée à la recherche d'un résultat extérieur, comme une récompense ou l'évitement d'une sanction. Elle est qualifiée « d'instrumentale », car l'activité sert uniquement à atteindre un objectif précis. **De Charms (1968)** parle alors d'un locus de causalité externe, où l'individu ressent que son comportement est contrôlé par des facteurs extérieurs, ce qui peut parfois réduire son engagement autonome.

3 La taxonomie de Bloom : Un cadre structurant pour enseigner et évaluer l'écrit

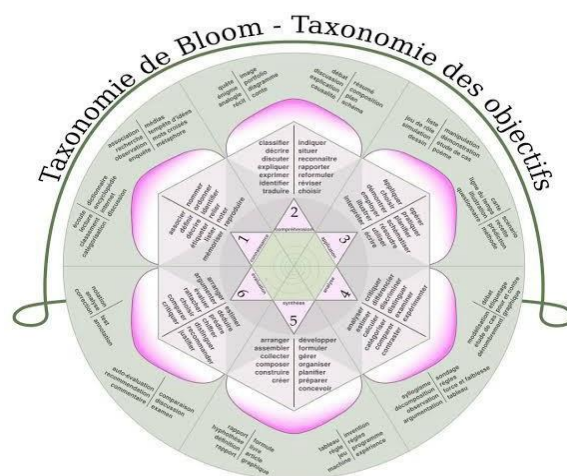


Figure 1: taxonomie de Bloom : Un cadre structurant pour enseigner et évaluer l'écrit

<https://nell-associes.com/blog/taxonomie-de-bloom/>

Dans le domaine de l'enseignement, il est essentiel de pouvoir structurer les objectifs pédagogiques en fonction des compétences à atteindre et de leur complexité. C'est dans cette perspective que s'inscrit la taxonomie de Bloom, un outil de référence en didactique qui permet de classer les objectifs en différentes catégories cognitives.

Selon l'INSA de Toulouse, « la classification des objectifs en catégories est ce que l'on appelle la "Taxonomie des objectifs" » ; elle « permet d'identifier la nature des capacités sollicitées par un objectif de formation et son degré de complexité », facilitant ainsi l'adaptation des méthodes d'enseignement (c2ip.insa-toulouse.fr, s.d.). Élaborée par le psychologue **Benjamin Bloom (1956)**, cette classification repose sur l'idée que les habiletés cognitives peuvent être évaluées selon un continuum allant du plus simple au plus complexe. Dans le cadre du domaine cognitif, Bloom distingue six niveaux hiérarchisés de pensée : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Chacun de ces niveaux correspond à des capacités mentales spécifiques, mobilisées à travers des activités d'apprentissage précises.

Appliquée à l'enseignement de la production écrite, cette taxonomie constitue un cadre structurant pour concevoir des tâches pédagogiques adaptées, graduées en fonction des compétences visées. Elle permet également d'évaluer plus efficacement les écrits des apprenants, en identifiant le niveau cognitif qu'ils sont capables d'atteindre, et en leur proposant des activités qui favorisent une écriture de plus en plus réflexive et autonome.

Donc, La taxonomie de Bloom rappelle une évidence : apprendre, ce n'est pas répéter, c'est comprendre et utiliser. Mémoriser une règle sans savoir l'appliquer ou réciter une date sans en saisir le sens ne suffit pas. L'essentiel n'est pas d'accumuler des savoirs, mais de s'en servir. En organisant les apprentissages en six niveaux, Bloom permet de passer de la simple restitution à la réflexion et à la création. Son but ? Faire des élèves des penseurs autonomes, et non de simples exécutants.

3.1 Évolution historique de la taxonomie de Bloom

3.1.1 La taxonomie de Bloom originelle (1956)

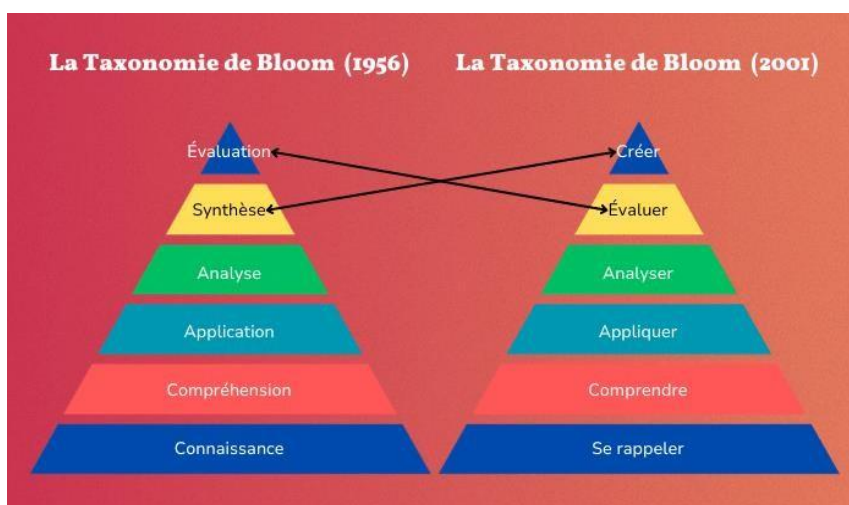
La taxonomie de Bloom, introduite en 1956 par Benjamin Bloom et ses collègues, est un cadre de classification des objectifs éducatifs largement adopté dans l'enseignement, de la maternelle à l'université. Elle comprend six niveaux hiérarchiques : Connaissance, Compréhension, Application, Analyse, Synthèse et Évaluation. Les trois premiers niveaux sont considérés comme des compétences cognitives de base, tandis que les trois derniers représentent des compétences de pensée critique et d'évaluation plus complexes. Cette structure

est souvent illustrée sous forme pyramidale, reflétant la progression vers des niveaux supérieurs de cognition.

3.1.2 La taxonomie de Bloom révisée (2001)

En 2001, une équipe dirigée par Lorin Anderson, ancien élève de Bloom, a révisé cette taxonomie pour mieux répondre aux besoins éducatifs contemporains. Les catégories ont été renommées avec des verbes pour refléter des actions : “Connaissance” est devenu “Se rappeler”, “Compréhension” est devenu “Comprendre”, et “Synthèse” a été remplacé par “Créer”. De plus, “Créer” a été placé au sommet de la hiérarchie, soulignant l’importance de la créativité dans l’apprentissage. Cette version révisée organise les compétences de la plus basique à la plus complexe et les divise en deux dimensions : la connaissance et les processus cognitifs, facilitant ainsi la formulation d’objectifs pédagogiques précis et axés sur la performance.

Enfin, Cette mise à jour a corrigé les limitations de la version originale, offrant aux formateurs et aux apprenants une flexibilité accrue. Désormais, ils peuvent aborder les tâches à leur propre rythme et de manière stratégique, favorisant ainsi un apprentissage plus personnalisé et efficace.



<https://www.beedeez.com/fr/blog/quest-ce-que-la-taxonomie-de-bloom>

Figure 2: Présentation des six niveaux cognitifs.

3.2 Les six niveaux de la taxonomie de Bloom

La taxonomie de Bloom se compose de six niveaux hiérarchiques que les apprenants peuvent progressivement atteindre dans leur développement cognitif.

- **Mémorisation** (bases lexicales et grammaticales) :

Dehaene (2018) souligne l’importance de la mémorisation dans l’ancrage des connaissances pour les rendre accessibles à long terme. Ce premier niveau repose sur la capacité de l’apprenant à mémoriser et restituer des informations. Il peut réciter des connaissances acquises

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

à partir de lectures, d'échanges ou de notes. Les verbes associés à ce stade incluent définir, identifier, lister, résumer, rappeler ou encore reproduire. Bien qu'il s'agisse du niveau le plus élémentaire, il constitue un fondement indispensable à l'apprentissage.

- **Compréhension** (assimilation des concepts) :

Selon Vygotski (1934/1997), la compréhension se construit à travers l'interaction sociale et l'échange langagier. À ce stade, l'apprenant ne se contente plus de mémoriser, il est capable d'expliquer une information avec ses propres mots. Cela peut se traduire par la reformulation d'une idée, l'explication d'un concept ou l'interprétation d'un texte.

- **Application** (utiliser en contexte):

L Roegiers (2010) insiste sur l'importance de l'application dans des contextes réels pour renforcer la compétence linguistique. L'apprenant met en pratique les connaissances acquises dans des contextes concrets. Il est en mesure d'utiliser l'information et de l'adapter à différentes situations. Par exemple, appliquer une formule mathématique pour calculer un budget ou utiliser une règle juridique dans un cas précis.

- **Analyse** (décortiquer les structures) :

Tardif (2006) souligne que l'analyse permet aux apprenants de mieux comprendre et organiser leur savoir linguistique. L'apprenant développe une pensée critique en décomposant les informations en éléments essentiels. Il établit des liens entre différentes idées et identifie des erreurs ou des incohérences. À ce niveau, il peut organiser ses réflexions sous forme de schémas et analyser des processus complexes.

- **Évaluation** (juger la qualité):

Sadler (1989) met en avant l'importance de l'évaluation formative, qui soutient l'apprentissage en offrant un retour constructif.

Ce niveau implique une prise de recul sur les informations. L'apprenant est capable de distinguer les faits des opinions, de porter un jugement argumenté et d'émettre une critique constructive. Il peut, par exemple, contester une idée, justifier une position ou proposer une solution adaptée à une problématique donnée.

- **Création** (produire un discours original):

Gardner (1993) soutient que la créativité permet à l'apprenant de s'exprimer de manière autonome et nuancée. Au sommet de la taxonomie, l'apprenant mobilise ses connaissances pour concevoir quelque chose de nouveau. Il produit un travail original, qu'il s'agisse de rédiger un article, concevoir un projet, développer un outil ou modéliser une théorie. Ce niveau sollicite une réflexion approfondie et une maîtrise des apprentissages précédents.

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

Chacun de ces niveaux s'appuie sur le précédent, favorisant une progression graduelle vers une autonomie intellectuelle et une compréhension approfondie des savoirs

3.3 Les verbes pour la taxonomie de bloom

Tableau 1: Les verbes pour la taxonomie de bloom

Connaissance	définir,
	dupliquer,
	lister,
	mémoriser...
Compréhension	classifier,
	décrire,
	expliquer,
	reconnaître...
Application	appliquer,
	choisir,
	interpréter,
	opérer...
Analyse	analyser,
	catégoriser,
	critiquer,
	expérimenter...
Synthèse	arranger,
	composer,
	planifier,
	Écrire....
Évaluation	argumenter,
	justifier,
	prédire,
	chiffrer....

La taxonomie de Bloom constitue un outil fondamental dans la conception pédagogique, fournissant une structure robuste pour l'enseignement et l'évaluation. Elle permet aux éducateurs de hiérarchiser les objectifs d'apprentissage, aidant ainsi les apprenants à développer leurs compétences de manière progressive et organisée. De plus, elle encourage les étudiants à réfléchir sur leur propre progression académique.

Pour les étudiants : elle stimule les capacités cognitives, favorise la pensée critique et développe des compétences prisées par les employeurs.

Pour les enseignants : elle facilite l'identification du niveau cognitif approprié pour chaque étudiant et aide à concevoir des évaluations alignées sur les objectifs d'apprentissage et le niveau de maîtrise visé.

Pour les institutions : elle contribue à améliorer les résultats académiques et à élaborer des programmes d'études en adéquation avec les exigences du marché du travail.

3.4 Écriture réflexive et progression cognitive

3.4.1 Mémorisation et Construction de Connaissances

La mémorisation, en tant que processus cognitif, ne consiste pas simplement à stocker des informations, mais à les réorganiser activement pour les utiliser de manière efficace. Selon *Piaget (1975)*, la mémorisation implique une construction active des connaissances. Ainsi, l'apprenant ne se contente pas de retenir des faits ou des idées ; il les restructure et les intègre dans ses expériences personnelles et dans ses processus d'apprentissage. Dans une tâche d'écriture réflexive, l'apprenant utilise les connaissances acquises pour les appliquer dans un contexte nouveau, comme dans l'élaboration d'un texte où il doit articuler ses idées et les mettre en perspective.

3.4.2 L'Écriture Réflexive : Prendre du Recul

L'écriture réflexive est une activité où l'apprenant prend du recul sur son propre processus de pensée, ses actions et ses apprentissages. *Flavell (1979)* définit la métacognition comme la capacité d'un individu à être conscient de ses propres processus cognitifs et à les réguler. Dans le cadre de l'écriture réflexive, l'apprenant se doit d'évaluer non seulement le contenu de son texte mais aussi le processus par lequel il arrive à cette écriture. Cela implique des questionnements comme : Pourquoi ai-je choisi cet argument ? Comment ma réflexion a-t-elle évolué ? Ce type d'écriture encourage une réflexion critique et un dialogue intérieur qui permettent à l'apprenant de prendre conscience de ses progrès et de ses stratégies d'écriture.

3.4.3 L'Évaluation : Un Retour Constructif

Dans ce cadre, l'évaluation ne se limite pas à un jugement final, mais devient un outil formateur qui accompagne l'apprenant tout au long de son apprentissage. *Black et Wiliam (1998)* affirment que l'évaluation formative permet d'adapter l'enseignement aux besoins de l'apprenant en offrant un retour qui guide ses choix et améliore ses compétences. L'évaluation formative en écriture réflexive va au-delà de la correction des erreurs. Elle permet de fournir des retours spécifiques sur la structure du texte, la pertinence des arguments, et la qualité de la

réflexion critique. Par exemple, un retour sur la clarté des idées ou la façon dont les différentes sections du texte sont reliées aide l'apprenant à renforcer la cohérence de son écriture.

3.4.4 Le Cadre Structurant : Compétence Textuelle

Le cadre structurant de l'écriture réflexive repose sur une bonne maîtrise de la compétence textuelle. *Paour (2009)* souligne que cette compétence implique deux éléments clés : la cohérence et la cohésion. La cohérence réfère à la logique interne d'un texte, à la façon dont les idées sont organisées de manière fluide et logique. La cohésion, quant à elle, fait référence à la manière dont les idées sont reliées entre elles au sein du texte, souvent par l'usage de connecteurs ou de transitions. L'apprenant, dans une écriture réflexive, doit non seulement veiller à la clarté de ses idées, mais aussi à la manière dont ces idées s'enchaînent, pour offrir un discours fluide et structuré.

3.4.5 L'Étayage : Soutenir l'Apprenant

Le concept d'étayage, développé par *Vygotsky (1978)*, repose sur l'idée que l'apprenant peut accomplir des tâches plus complexes avec un soutien adapté. Cet appui, ou "étayage", consiste en un accompagnement pédagogique qui permet à l'apprenant de dépasser ses difficultés et d'atteindre un niveau de compétence plus élevé. Dans le cadre de l'écriture réflexive, l'étayage se matérialise par des retours réguliers, des exemples de bonnes pratiques, des grilles d'évaluation détaillées, et des moments de discussion où l'apprenant peut réfléchir sur ses choix d'écriture et de contenu. Cela lui permet de progresser dans la compréhension de ses forces et de ses faiblesses et de mieux structurer ses réflexions

3.5 Bloom et pédagogie contemporaine

La Taxonomie de Bloom a profondément renouvelé l'approche éducative en proposant une structuration claire des processus cognitifs. Elle a permis d'enrichir les pratiques pédagogiques en fournissant aux enseignants un cadre pour planifier, organiser et évaluer les apprentissages, tout en favorisant le développement des compétences des apprenants.

Parmi ses principales contributions, on relève :

- Une hiérarchisation des niveaux d'apprentissage ;
- Une valorisation des compétences cognitives complexes ;
- Une vision dynamique et progressive de l'acquisition des savoirs.

« La Taxonomie de Bloom transforme l'apprentissage d'un processus passif en une expérience active et engageante. »

En adoptant cette approche, les enseignants peuvent concevoir des stratégies pédagogiques plus diversifiées, visant à mobiliser la pensée critique et créative, au lieu de se limiter à la mémorisation mécanique.

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

Méthode traditionnelle	Approche selon Bloom
Apprentissage fondé sur la répétition	Apprentissage par compréhension approfondie
Évaluation essentiellement sommative	Évaluation formative et continue
Approche uniforme pour tous	Approche différenciée et personnalisée

Selon l'UNESCO, près de 60 % des enfants dans le monde ne maîtrisent pas les compétences fondamentales en lecture et en mathématiques. Face à ce constat préoccupant, la Taxonomie de Bloom s'affirme comme une solution pédagogique puissante, capable de proposer un apprentissage interactif, adaptatif et mieux ciblé.

Des applications concrètes dans l'éducation contemporaine

Aujourd'hui, la Taxonomie de Bloom connaît un renouveau grâce à ses multiples applications dans divers contextes éducatifs, allant de l'enseignement scolaire à la formation professionnelle.

1. En formation professionnelle :

Les entreprises adoptent ce modèle pour :

- Élaborer des parcours de formation ciblés ;
- Évaluer les compétences opérationnelles ;
- Encourager l'apprentissage continu et le développement personnel.

2. Dans les programmes scolaires :

Plus de 90 % des enseignants estiment que la taxonomie est un outil essentiel à la planification des séquences pédagogiques, car elle permet une meilleure organisation des objectifs d'apprentissage selon leur niveau de complexité.

3. Intégrée aux technologies éducatives :

À l'ère du numérique, la taxonomie se décline à travers :

- Des applications d'apprentissage interactives ;
- Des plateformes d'e-learning ;
- Des outils numériques d'évaluation.

« La créativité constitue désormais le niveau le plus élevé d'apprentissage dans la version révisée de la taxonomie. »

Avec 212 verbes d'action associés aux différents niveaux cognitifs, la Taxonomie de Bloom permet une planification pédagogique fine, flexible et contextualisée.

3.6 Regards critiques et évolutions possibles

Depuis sa formulation initiale en 1956, la Taxonomie de Bloom n'a cessé d'évoluer. Certains chercheurs ont remis en cause la linéarité rigide de sa structure, soulignant que les processus cognitifs sont souvent interconnectés et non hiérarchiques.

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

L'évolution des pratiques pédagogiques met en lumière la nécessité de repenser ce modèle pour mieux refléter la complexité réelle de l'apprentissage. Aujourd'hui, la communauté scientifique s'accorde à dire qu'une version plus souple et intégrée, prenant en compte les environnements numériques et les nouvelles formes d'intelligence, serait plus adaptée aux enjeux contemporains.

Les recherches actuelles cherchent donc à faire émerger une version enrichie de la taxonomie, capable d'articuler l'héritage théorique de Bloom avec les besoins actuels d'une éducation inclusive, différenciée et technologiquement enrichie

4 Conception de séquences différenciées

Une séquence pédagogique en français est un ensemble de séances organisées autour d'un objectif principal et s'étalant sur plusieurs semaines, généralement entre deux périodes de vacances. Elle vise à développer différentes compétences du programme de français, telles que la lecture, l'écriture, l'expression orale et l'étude de la langue, tout en s'appuyant sur une dimension culturelle et artistique. *D'après Meirieu (2005)*

Construite autour d'une thématique spécifique, elle permet d'explorer un ou plusieurs genres littéraires, comme le roman, la poésie ou le théâtre, tout en consolidant les acquis grammaticaux et lexicaux associés. Elle peut également s'inscrire dans la découverte d'une période historique ou artistique, ou encore dans l'analyse d'une œuvre, en mettant en lumière ses enjeux linguistiques et littéraires.

L'objectif final est d'aider les élèves à mieux comprendre les rouages de la langue tout en leur offrant un cadre propice à l'expression de leur créativité et de leurs réflexions personnelles.

Au collège, les séquences pédagogiques en français s'articulent autour d'entrées thématiques et littéraires. Elles ont pour objectif d'accompagner les élèves dans l'acquisition des compétences indispensables à la maîtrise de l'oral et de l'écrit, tout en leur permettant de s'approprier un patrimoine artistique et culturel commun.

Elles sont conçues pour organiser les apprentissages de façon progressive et cohérente, en accord avec les exigences des programmes officiels. Comme le **souligne Astolfi (1992)**

Une séquence réussie repose sur sa capacité à susciter l'engagement des élèves tout en les guidant efficacement vers l'atteinte des objectifs pédagogiques.

L'objectif final est d'aider les élèves à mieux comprendre les rouages de la langue tout en leur offrant un cadre propice à l'expression de leur créativité et de leurs réflexions personnelles

Cet article propose des conseils pratiques pour structurer des séquences en français et optimiser l'apprentissage des élèves

4.1 Comment structurer une séquence pédagogique en français ?

Une séquence pédagogique en français repose sur une progression claire qui accompagne les élèves tout au long de leur apprentissage. Voici les étapes essentielles pour concevoir une séquence efficace :

1- Introduction du thème:

La première étape consiste à présenter le thème de la séquence afin de capter l'attention des élèves et de les préparer à l'apprentissage. Cette introduction peut inclure :

- Des activités d'accroche (questions ouvertes, discussions en groupe)
- Une mise en contexte historique et littéraire
- L'analyse d'une situation problématique

Selon Crahay (2006) L'objectif est de stimuler la curiosité des élèves et de les engager activement dans la découverte du contenu.

2- Définition des objectifs d'apprentissage

Selon Perrenoud (1998) Il est essentiel d'établir des objectifs clairs et adaptés au niveau des élèves, en accord avec les compétences du programme. Par exemple, dans une séquence sur le récit, les élèves devront apprendre à structurer un texte narratif tout en enrichissant leur vocabulaire descriptif.

Des outils comme Plume permettent de différencier les parcours d'apprentissage et d'adapter les objectifs en fonction des besoins des élèves.

3- Planification des activités variées

Les activités sont au cœur de la séquence et doivent être diversifiées pour maintenir la motivation des élèves. Elles peuvent inclure :

- La lecture et l'analyse de textes littéraires
- Des exercices de compréhension et d'étude de la langue
- Des discussions et des travaux de groupe
- Des productions écrites guidées

L'accompagnement dans l'écriture peut être facilité par des outils numériques comme Plume, qui offrent un suivi individualisé, des suggestions d'amélioration et un enrichissement du vocabulaire. Comme le rappelle *Le Boterf (2000)*, l'activité de l'élève est centrale dans l'acquisition des compétences.

4- Évaluation des compétences

La séquence s'achève par une évaluation permettant de mesurer les acquis des élèves. Elle peut être :

- Formative : à travers des exercices pratiques, des quiz ou des échanges oraux

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

- Sommative : sous forme d'une rédaction ou d'une analyse de texte

En structurant ainsi les séquences pédagogiques, on assure un apprentissage progressif et efficace du français. *D'après Scallon (2004)*, une évaluation cohérente doit être intégrée à la démarche d'apprentissage et adaptée aux objectifs fixés.

4.2 Conseils pour concevoir une séquence didactique efficace

Voici quelques recommandations pour élaborer une séquence didactique pertinente et adaptée aux besoins des élèves :

- Définition d'un objectif clair : L'identification de l'objectif principal de la séquence guide l'ensemble des activités et permet d'évaluer l'impact de l'apprentissage sur les élèves.
- Choix de thématiques engageantes : L'adoption d'une approche qui capte l'intérêt des élèves favorise leur implication et facilite l'assimilation des notions enseignées.
- Exploitation des ressources existantes : La réutilisation de supports déjà conçus optimise la préparation.
- Structuration des contenus avec cohérence : La structuration logique des contenus autour d'un thème central assure une meilleure compréhension et évite la confusion chez les élèves.

4.3 Activités selon les profils d'apprenants

La différenciation pédagogique est une approche souple de l'enseignement qui permet aux enseignants d'adapter leur planification et leurs interventions en tenant compte de la diversité des apprenants. Elle consiste à varier le contenu, les démarches d'apprentissage, les styles d'enseignement, les stratégies utilisées et les outils d'évaluation, afin de créer un environnement d'apprentissage dynamique, personnalisé et inclusif, propice à la réussite de tous les élèves (*ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2011*).

Pour Tomlinson (2004), la différenciation pédagogique repose sur le principe que chaque élève est unique, avec ses propres forces, intérêts, styles d'apprentissage et niveaux de préparation. L'enseignant est donc amené à ajuster son enseignement en fonction de cette diversité. Ainsi, la différenciation peut porter sur :

- Le contenu : ce que les élèves doivent apprendre et à quel moment,
- Les processus : les types d'activités ou de tâches proposées,
- Les productions : les manières dont les élèves montrent ce qu'ils ont appris,
- L'environnement d'apprentissage : les aspects affectifs et physiques du cadre dans lequel les apprentissages ont lieu.

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

En différenciant ces éléments selon le niveau de préparation, les centres d'intérêt et le profil d'apprentissage de chacun, l'enseignant vise à favoriser le développement, l'engagement et la réussite de tous les élèves.

Dans cette optique, la taxonomie *de Bloom (Bloom et al., 1956)* constitue un cadre structurant pour mettre en œuvre une différenciation efficace. Elle propose une hiérarchie des processus cognitifs (de la mémorisation à la création) permettant aux enseignants de concevoir des activités d'écriture progressives, alignées sur les capacités cognitives des élèves.

1- Pour les élèves en difficulté (niveaux bas ou inférieurs : se rappeler, comprendre, appliquer) Les apprenants qui rencontrent des difficultés ont besoin d'activités plus guidées, simples et répétitives, leur permettant de construire des bases solides. Voici quelques exemples adaptés à ces niveaux :

- Se rappeler :
- Associer des mots à leurs définitions.
- Compléter un texte à trous avec le bon vocabulaire.
- Réécrire une phrase simple à partir d'un modèle.
- Comprendre :
- Reformuler une phrase avec ses propres mots.
- Classer des idées principales dans un tableau.
- Répondre à des questions de compréhension sur un texte court.
- Appliquer :
- Utiliser un temps verbal dans des phrases données.
- Écrire une carte postale en suivant un modèle.
- Compléter une consigne en respectant une structure (sujet + verbe + complément).

Ces tâches permettent de consolider les bases linguistiques et de développer une certaine autonomie dans des situations d'écriture simples, sans trop de charge cognitive.

2- Pour les élèves intermédiaires et avancés (niveaux supérieurs : analyser, évaluer, créer)

Les apprenants plus compétents ou en avance bénéficient d'activités plus complexes, ouvertes et créatives, qui stimulent leur pensée critique et leur capacité de production :

- Analyser :
- Comparer deux personnages ou deux points de vue dans un texte.
- Identifier les intentions de l'auteur dans un extrait.
- Repérer les connecteurs logiques et analyser leur rôle dans l'argumentation.
- Évaluer :

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

- Donner son avis argumenté sur une situation (ex. : « Êtes-vous pour ou contre cette décision ? Justifiez. »).
- Corriger un texte d'élève fictif en justifiant les corrections.
- Évaluer la cohérence d'un texte en groupe, à l'aide de critères donnés.
- Créer
- Rédiger un texte narratif ou descriptif à partir d'une image.
- Imaginer une suite à un texte ou écrire une lettre d'un personnage.
- Concevoir une affiche persuasive ou un dialogue argumentatif sur un thème d'actualité.

Ces activités favorisent le développement de compétences langagières complexes, tout en permettant à l'élève de mobiliser ses savoirs de manière réflexive, autonome et créative.

Ainsi, en mobilisant la taxonomie de Bloom comme outil de référence, l'enseignant peut structurer des séquences différenciées, respectant à la fois la progression des compétences cognitives et la diversité des profils d'apprenants. Cette approche favorise un climat de classe plus équitable, où chaque élève peut trouver un point d'entrée adapté à ses besoins, tout en étant progressivement amené à atteindre des objectifs plus complexes.

Donc, Ces activités peuvent varier selon plusieurs dimensions :

- La complexité cognitive, en s'appuyant sur cette taxonomie, qui distingue six niveaux allant de la simple mémorisation à la création ;
- Les supports, en modulant les documents, les consignes ou les aides proposées
- Les productions attendues, en laissant aux élèves le choix entre plusieurs formes d'expression (texte, schéma, résumé, synthèse, etc.) Selon leurs capacités.

Alors, Mettre en place des activités différenciées selon les niveaux d'apprentissage ne signifie pas créer un enseignement individualisé pour chaque élève, mais bien organiser la diversité des tâches de façon structurée, pour que chaque apprenant puisse progresser à partir de là où il se trouve. Cela implique une connaissance fine du profil des élèves et une planification rigoureuse de la part de l'enseignant.

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, et plus particulièrement de la production écrite, cette démarche permet de soutenir les élèves les plus fragiles tout en stimulant les plus avancés. En proposant des tâches graduées selon les niveaux d'apprentissage, l'enseignant favorise une pédagogie inclusive, centrée sur le développement progressif des compétences comme le préconise ***Tomlinson (2001)***.

4.4 Feedback et évaluation formative

Le Premièrement, Le feed-back désigne l'information que reçoit un apprenant sur sa performance, lui permettant de comprendre ce qu'il a réussi, ce qu'il doit améliorer et comment progresser. Il peut être donné par un enseignant, un pair, ou encore résulter de l'analyse de ses propres erreurs.

Selon Ramaprasad (1983), le feed-back est « une information sur l'écart entre la performance actuelle et un objectif, utilisée pour réduire cet écart ». *Hattie et Timperley (2007)* précisent que le feed-back aide à améliorer l'apprentissage en indiquant ce qui a été bien fait, ce qui reste à faire et comment s'y prendre. Enfin, *Boud et Molloy (2013)* insistent sur le fait que le feed-back n'est pas seulement une information transmise, mais un processus actif dans lequel l'apprenant joue un rôle essentiel pour améliorer ses travaux futurs.

Deuxièmement, L'auto-évaluation désigne une démarche dans laquelle l'élève s'implique activement dans l'analyse et l'appréciation de sa propre production. Elle repose sur un jugement personnel portant sur la qualité, la pertinence ou l'efficacité de ses actions ou de ses résultats. Comme le soulignent *Allal (2004)*, *Hadji (2012)* et *Paquay (2014, p. 41)*, elle engage l'apprenant dans un processus réflexif qui vise à réguler ses apprentissages, à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, et à développer son autonomie.

Donc, L'auto-évaluation et le feedback occupent une place centrale dans l'apprentissage de la production écrite, car ils favorisent chez l'élève la prise de conscience de ses forces et faiblesses, tout en l'amenant à identifier des pistes d'amélioration. *Selon Hattie et Timperley (2007)*, un feedback efficace contribue à la progression des apprentissages en fournissant à l'élève des informations ciblées sur sa performance, ce qui renforce sa capacité à s'autoréguler. De plus, lorsque l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs sont intégrées de manière régulière, elles encouragent une posture réflexive qui améliore la qualité des productions écrites (*Black & Wiliam, 1998*).

Dans cette perspective, la taxonomie révisée de Bloom (*Anderson & Krathwohl, 2001*) propose trois niveaux cognitifs étroitement liés à ces pratiques : l'analyse, qui consiste à décomposer une production pour en identifier les éléments pertinents ; l'évaluation, qui mobilise un jugement critique sur la qualité d'un texte ; et la création, qui implique une amélioration ou une réécriture fondée sur les retours obtenus. Ces opérations mentales s'inscrivent dans une démarche d'apprentissage réflexif et actif.

Dans un cadre de pédagogie différenciée, tel que le conçoit *Tomlinson (2001)*, le feedback et l'auto-évaluation permettent de répondre aux besoins spécifiques des élèves en tenant compte de leurs rythmes et styles d'apprentissage. En favorisant l'autonomie et la

Chapitre 01 : Fondements théoriques et enjeux de la production écrite

responsabilité de l'élève dans son parcours d'apprentissage, ces pratiques s'inscrivent dans une logique d'enseignement inclusif et personnalisé.

Conclusion

Dans cette partie théorique, nous avons posé les bases de notre recherche en définissant les concepts essentiels : la production écrite, la pédagogie différenciée et la taxonomie de Bloom. Nous avons analysé les difficultés rencontrées par les élèves dans l'écriture, ce qui nous a amenés à explorer des démarches pédagogiques adaptées. La pédagogie différenciée, combinée aux niveaux cognitifs de Bloom, nous a permis d'imaginer des activités progressives et ciblées pour accompagner au mieux chaque apprenant. Cette réflexion a servi de socle pour construire notre expérimentation présentée dans la suite du mémoire

Deuxième partie:

Éléments pratique

Chapitre 02:

*Étude qualitative – Analyse des
pratiques et des productions
écrites*

Introduction

Après avoir posé les fondements théoriques de notre travail, nous avons souhaité confronter nos réflexions à la réalité du terrain à travers une étude de cas menée au sein du collège « 11 Décembre 1960 ». Cette phase pratique nous a permis de mettre en œuvre un dispositif didactique combinant pédagogie différenciée et taxonomie de Bloom, dans le but d'améliorer les compétences en production écrite des élèves de 3^e année moyenne. Notre démarche s'est articulée autour de plusieurs étapes : une évaluation diagnostique pour identifier les besoins des apprenants, une évaluation formative avec des productions écrites différenciées selon trois profils d'élèves (avancés, intermédiaires, faibles), puis une évaluation sommative individuelle pour mesurer les progrès réalisés. Nous avons également recueilli des données à travers l'analyse de copies, des observations de classe et des entretiens avec des enseignants, afin de mieux comprendre les effets de notre approche sur la qualité des écrits et sur l'implication des élèves. Cette partie pratique nous a offert une vision concrète des enjeux didactiques et des possibilités d'action pour un enseignement plus équitable et plus efficace du FLE.

2.1. Méthodologie et collecte des données

2.1.1. Approche qualitative : Justification et choix méthodologiques

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour une **approche qualitative** qui vise à comprendre en profondeur les pratiques pédagogiques différenciées mises en œuvre en classe de FLE, ainsi que les effets de ces pratiques sur le développement des compétences rédactionnelles des élèves, en s'appuyant sur les niveaux cognitifs de la taxonomie de Bloom.

Cette approche nous permet de cerner la complexité des processus pédagogiques et des productions écrites dans leur contexte réel. Elle est donc particulièrement adaptée à notre objectif, qui est de proposer des pistes concrètes pour optimiser l'enseignement de l'écrit en 3^e année moyenne, en tenant compte des besoins diversifiés des élèves.

Selon Paillé et Mucchielli (2012), la recherche qualitative se distingue par son ancrage dans le réel, son ouverture à l'interprétation, et sa capacité à faire émerger des significations. Cette perspective est en cohérence avec notre démarche, qui repose sur l'analyse des pratiques de terrain (observations de classe), des productions d'élèves et des discours recueillis lors d'entretiens.

Toutefois, **certains outils quantitatifs** simples (comptage d'erreurs, pourcentages, graphiques) ont été mobilisés à titre descriptif, afin de soutenir l'analyse interprétative des données recueillies. Cette complémentarité vise à renforcer la lisibilité des résultats, sans prétention de généralisation statistique. L'appui sur ces outils permet notamment de visualiser

l'évolution des compétences des apprenants de manière plus lisible et concrète, en mettant en évidence les effets des stratégies différenciées sur les différents profils d'élèves. Il ne s'agit pas ici d'un traitement statistique rigoureux, mais d'un éclairage complémentaire à l'analyse qualitative menée tout au long de cette étude.

2.1.2. Sélection de l'échantillon

L'échantillon retenu pour notre étude est composé d'un groupe d'élèves de 3^e année moyenne, inscrits au collège 11 décembre 1960 à Bordj Bou Arréridj durant l'année scolaire 2024-2025. Il s'agit d'un échantillonnage raisonné, fondé sur la pertinence pédagogique et la disponibilité des acteurs concernés.

Notre choix s'est porté sur cette classe pour plusieurs raisons :

- La possibilité d'observer des séances d'enseignement réel dans un cadre authentique ;
- L'accès facilité aux productions des élèves ;
- La volonté de travailler avec un public confronté aux exigences de production écrite dans une phase de consolidation des compétences langagières.

L'échantillon est constitué de 36 élèves, âgés de 13 à 15 ans, dont le niveau est hétérogène. Cette diversité est favorable à l'analyse des effets de la pédagogie différenciée.

2.1.3. Présentation de l'établissement

Le collège 11 Décembre 1960, situé en plein centre-ville de Bordj Bou Arréridj, comprenant plus de treize salles de classe, deux laboratoires, un bureau administratif, une salle des professeurs, une grande cour ainsi que des sanitaires.

2.1.4. Corpus étudié : Productions écrites, observations de classe, entretiens

Dans cette étude, nous avons sélectionné un corpus varié qui comprend les productions écrites des élèves, l'observation de la classe et les entretiens réalisés avec l'enseignante et quelques élèves. Ce corpus est le fondement même de notre analyse des effets de la pédagogie différenciée et de la taxonomie de Bloom dans l'enseignement de la production écrite en FLE (Français Langue Étrangère).

▪ Production écrite des élèves

La séquence de production écrite que nous avons choisie repose sur la thématique du patrimoine algérien, un sujet essentiel pour permettre aux élèves de développer leur expression écrite tout en découvrant un aspect fondamental de la culture nationale. Cette séquence figure dans le manuel scolaire de 3^e année moyenne, et nous avons décidé de l'adopter pour sa pertinence en matière de développement des compétences linguistiques et culturelles.

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

Pour la séance d'évaluation diagnostique, nous avons travaillé avec un texte descriptif sur la Casbah d'Alger, un site historique emblématique de l'Algérie. Ce texte permettait aux élèves de se familiariser avec les éléments descriptifs nécessaires à la rédaction d'un texte sur un patrimoine culturel. En choisissant ce texte, nous avons voulu introduire les élèves à un modèle descriptif structuré, qui pourrait être adapté à d'autres lieux historiques.

Ensuite, pour la production écrite, nous avons opté pour la mosquée Al-Atik de Sétif, un autre site historique majeur. Le texte de production a été conçu de manière à refléter le même type de description que celle du texte préparatoire sur la Casbah, afin de permettre aux élèves de s'exercer sur un autre lieu, tout en appliquant les compétences acquises dans la première phase.

Les activités de rédaction ont été différenciées en fonction du niveau des élèves. Ainsi, pour le groupe avancé, seuls les consignes ont été fournies, permettant aux élèves de démontrer leur autonomie dans la rédaction. Pour le groupe intermédiaire, nous avons ajouté une photo du lieu pour stimuler la visualisation et l'imagination, tandis que pour le groupe faible, nous avons fourni des mots-clés en plus de la photo, pour les aider à structurer leur production. Cette différenciation s'inscrit dans une approche pédagogique visant à adapter l'enseignement aux besoins de chaque élève, en leur offrant un soutien adapté. Ainsi, nous avons suivi les six niveaux de la taxonomie de Bloom pour guider les élèves à travers chaque phase, en leur permettant de progresser à chaque étape, tout en intégrant les aspects fondamentaux de la grammaire, de la conjugaison, et du lexique pour garantir une production écrite de qualité.

Les élèves ont globalement réagi positivement à cette séquence, en particulier ceux qui ont été confrontés à des consignes plus simples et à des supports visuels. L'objectif était de les amener à produire un texte descriptif structuré, cohérent et bien écrit.

▪ Observation de classe

Avant chaque intervention, une observation de classe a été réalisée afin de cerner le profil des élèves et d'ajuster notre démarche. D'autres observations ont été menées pendant et après les séances pour analyser le déroulement des activités et évaluer l'impact de notre intervention.

Donc en premier lieu, nous avons observé la dynamique de la classe. Cette première observation nous a permis de remarquer que l'enseignante était très compétente, maîtrisant parfaitement son sujet et sa méthode. Elle a su créer une atmosphère de travail favorable et a guidé les élèves dans la compréhension du texte descriptif, en insistant sur les éléments à décrire pour chaque monument. Nous avons remarqué que l'interaction entre l'enseignante et les élèves était fluide, avec une gestion de classe calme et productive. Les élèves semblaient concentrés et motivés à participer.

Lors de la séance d'évaluation diagnostique, Nous avons pris en charge l'encadrement pédagogique en proposant un texte descriptif intitulé La casbah d'Alger. Cette activité avait pour objectif d'évaluer les prérequis des élèves avant de les engager dans une production écrite. À partir du texte, nous avons proposé des exercices ciblant différentes compétences linguistiques. Cette démarche nous a permis d'observer les acquis linguistiques des apprenants, ainsi que les difficultés rencontrées. La séance s'est déroulée dans un cadre à la fois didactique et réflexif, en lien avec notre positionnement de stagiaires en observation active

Lorsque nous avons pris en charge les élèves pour la rédaction, nous avons vu que la classe est restée calme et active, malgré les niveaux de compétence variés des élèves. Les élèves ont réagi de manière positive aux supports visuels (photos des monuments), et ils ont utilisé ces supports pour enrichir leurs productions. Le niveau de participation des élèves était normal, ni trop faible, ni exceptionnel, mais leur engagement était visible.

2.1.5. Entretien

Nous avons mené deux types d'entretiens pour compléter notre étude : un entretien formel avec l'enseignante et des entretiens informels avec quelques élèves.

L'entretien formel avec l'enseignante a permis de recueillir des informations sur la manière dont elle perçoit l'intégration de la pédagogie différenciée et de la taxonomie de Bloom dans son enseignement de la production écrite. L'enseignante a exprimé une grande satisfaction concernant la manière dont les activités ont été structurées pour répondre aux besoins des élèves, soulignant que la différenciation a facilité l'engagement des élèves, en particulier ceux qui avaient des difficultés. Elle a également insisté sur l'importance de varier les supports (texte, photo, mots-clés) pour aider les élèves à structurer leurs idées de manière plus fluide.

Les entretiens informels avec quelques élèves ont permis de recueillir leurs impressions sur la séance de production écrite. Les élèves ont apprécié la différenciation des tâches, indiquant que les images et les mots-clés les avaient aidés à mieux comprendre la tâche à accomplir. Certains ont mentionné que l'exercice était plus facile grâce à ces outils. Ils ont aussi exprimé de l'intérêt pour le sujet du patrimoine algérien, ce qui a facilité leur motivation à rédiger un texte descriptif.

2.2. Analyse des productions écrites selon des critères linguistiques et socioculturels

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à l'identification des difficultés récurrentes dans les productions écrites d'apprenants de 3^e année moyenne, en lien avec la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée fondée sur les six niveaux de la taxonomie de Bloom Dabord, avant la mise en œuvre des productions écrites ;

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

Une évaluation diagnostique a été réalisée afin d'identifier les besoins réels des apprenants. Cette étape a pris la forme d'une série d'activités variées, construites selon les six niveaux de la taxonomie de Bloom et les principes de la pédagogie différenciée, permettant de cerner les écarts de niveaux au sein de la classe. Les résultats de cette phase ont permis de regrouper les élèves en trois catégories (avancé, moyen, faible) et d'adapter les consignes de production à chaque profil. Parallèlement à cette évaluation diagnostique, nous avons mené une évaluation ciblée et révision approfondie des élèves, couvrant les aspects linguistiques, afin de garantir après une production de qualité adaptée à chaque profil.

. L'objectif principal de cette analyse est de mieux cerner les lacunes persistantes, tout en évaluant l'impact des stratégies différenciées sur l'évolution des compétences scripturales des élèves

Ensuite, une évaluation formative a été mise en œuvre à travers des productions écrites différenciées. Chaque groupe a reçu une consigne adaptée à son niveau cognitif selon Bloom, dans le but d'observer l'évolution des compétences en situation d'apprentissage guidé. Ces copies ont été analysées en profondeur selon plusieurs critères : le lexique, l'orthographe, la morphosyntaxe, la cohérence, les difficultés socioculturelles et la cohérence programmatique

2.2.1. Analyse lexicale

Tableau 2 : Analyse lexicale

Groupe	Nombre total de mots	Observation sur le lexique utilisé
Groupe 1	79	Lexique correct dans l'ensemble, vocabulaire thématique (patrimoine, mosquée, architecture, héritage). Usage répétitif de certains mots (ex. : « mosquée », « patrimoine »), peu de diversité lexicale.
Groupe 2	86	Utilisation d'un lexique plus varié (inclus des termes techniques : chef de génie, architecture ottomane). Bonne reprise du vocabulaire de la consigne, quelques maladresses lexicales mineures.
Groupe 3	91	Lexique riche mais parfois imprécis ou inapproprié (ex : « blanch » au lieu de « blanc »), quelques mots inventés ou mal orthographiés qui nuisent à la précision lexicale.
Total	256 mots	Un lexique globalement pertinent mais à enrichir davantage, surtout au niveau de la précision et de la variation

Commentaire :

Les trois groupes utilisent un lexique thématique en lien avec la production demandée. Toutefois, la richesse lexicale varie : le groupe 3 a utilisé plus de mots, mais avec des imprécisions ; le groupe 2 reste le plus équilibré en quantité et en pertinence. La production lexicale globale témoigne d'une bonne appropriation des termes clés, mais un travail reste à faire sur la précision et la diversité.

2.2.2. Analyse des erreurs orthographiques

Tableau 3: Analyse des erreurs orthographiques

Groupe	Erreurs orthographiques relevées	Nombre total d'erreurs
Groupe 1	« El Atik » mal orthographié ou sans majuscule- « architectural » écrit « archictural »- « très » écrit « tres »- Ponctuation absente ou incorrecte- Majuscules oubliées	7 erreurs
Groupe 2	« patrimoine » écrit « patrimoiny »- Confusion dans « chef de génie » (altéré en sens)- Accord absent dans « il terminée »- Fautes dans « s'inspirant » et « terminé »	6 erreurs
Groupe 3	- « blanch » pour « blanc »- « baige » pour « beige »- « pantour » (mot erroné ou inventé)- « linterieur » (absence d'apostrophe)- « mosquée » mal écrit- Erreurs d'accentuation	8 erreurs

Commentaire global sur l'orthographe :

- **Volume d'erreurs** : Tous les groupes présentent des erreurs fréquentes, principalement entre 6 et 8 par production.
- **Types dominants: Orthographe lexicale** : confusion sur des mots spécifiques au
 - o Thème (ottomane, mosquée, patrimoine, etc.).
 - o **Orthographe grammaticale** : erreurs d'accord, conjugaison ou de genre/nombre.
 - o **Ponctuation et majuscules** : souvent négligées.
- **Comparaison inter-groupes** :
 - o **Groupe 2** commet légèrement moins d'erreurs, mais certaines sont graves (altération du sens)
 - o **Groupe 3** propose un texte plus développé, mais accumule davantage d'erreurs orthographiques.

2.2.3. Analyse des erreurs morphosyntaxiques:

Commentaire global sur la morphosyntaxe :

- **Nature des erreurs :**
 - La majorité des erreurs concernent les accords (genre/nombre/temps), en particulier avec les participes passés et les adjectifs.
 - Des phrases sont mal construites ou mal articulées, souvent juxtaposées sans connecteurs logiques.
 - Certains groupes, notamment le 2 et le 3, répètent des structures ou sujets, ce qui alourdit le texte.
- **Comparaison :**
 - Le groupe 1 présente un texte plus concis mais avec moins d'erreurs.
 - Le groupe 2 tente une construction plus descriptive, mais au détriment de la fluidité syntaxique.
 - Le groupe 3 ajoute des détails (couleurs, décor), ce qui complexifie la syntaxe et augmente les risques d'erreur.

2.2.4. Analyse

Tableau 4: Analyse de la cohérence textuelle

Groupe	Erreurs ou problème de cohérence textuel	Appréciation
Groupe 1	Idées principales présentes mais pas bien articulées- Absence de connecteurs logiques- Enchaînement brut des phrases- Répétitions inutiles	Cohérence partielle
Groupe 2	Répétition excessive de la mosquée El Atik- Ruptures dans la chronologie du texte- Conclusion faible ou absente- Connecteurs absents ou mal utilisés.	Cohérence fragile
Groupe 3	Meilleure tentative de structuration logique- Détails descriptifs mieux intégrés (couleur, décoration)- Mais organisation encore peu maîtrisée	Cohérence moyenne

Commentaire global sur la cohérence :

- **Points positifs :**
 - Les trois groupes ont réussi à regrouper des informations pertinentes autour du thème commun : la mosquée El Atik.
 - Le groupe 3 se distingue par une volonté de développer la description, ce qui donne plus de cohérence à l'ensemble, malgré quelques maladresses.

• **Points à améliorer :**

- L'enchaînement des idées est souvent brut, sans transitions claires.
- Il y a parfois des répétitions qui brisent la progression logique du texte, notamment chez le groupe 2.
- Les introductions et conclusions sont soit absentes, soit peu développées, rendant les productions incomplètes du point de vue structurel.

2.2.5. Analyse de la cohérence programmatique

Tableau 5: Analyse de la cohérence programmatique

Groupe	Respect de la consigne	Respect du plan du texte	Respect de l'encrage énonciatif
Gr 1	La consigne est globalement suivie mais reste très sommaire	Présence d'une structure de type paragraphe, mais sans clarté	Mélange des temps verbaux/ , absence de logique dans la progression
Gr2	Sujet traité	sans engagement ni développement approfondi Introduction et conclusion peu marquées	Emploi maladroit du pronom "tu", / confusions pronominales fréquentes
Gr 3	Sujet bien traité,	respect clair de la consigne Structure présente (intro, détails, conclusion	Ancre énonciatif assez stable, effort d'utilisation du passé simple

Commentaire général sur la cohérence programmatique :

• **Respect de la consigne :**

Le groupe 3 est le seul à démontrer un respect rigoureux de la consigne : le patrimoine est bien défini, localisé et présenté dans un contexte culturel et historique.

Les groupes 1 et 2 abordent la consigne de manière plus superficielle, avec des formulations vagues ou des hors-sujet partiels.

• **Respect du plan du texte :**

Le groupe 3 tente de suivre une organisation en trois parties (introduction, description, conclusion).

Les autres groupes montrent un enchaînement d'idées parfois désorganisé, ce qui nuit à la lisibilité du texte.

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

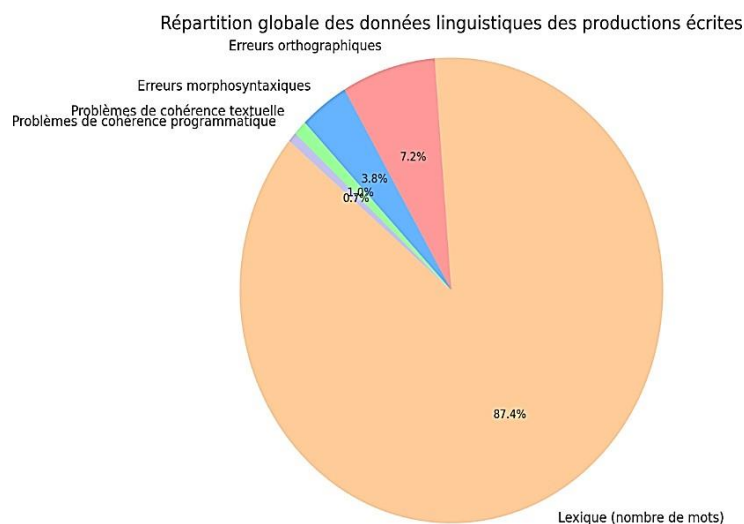
- **Respect de l’ancrage énonciatif :**

Le groupe 3 fait des efforts pour utiliser un point de vue stable et approprié au discours informatif.

Les groupes 1 et 2 présentent des confusions de temps, de pronoms et de formes verbales, ce qui traduit une maîtrise limitée de l’énonciation.

Tableau :

Critère	Valeur brute	Pourcentage
Lexique (nombre de mot)	256	87,4 %
Erreurs orthographiques	21	7,2 %
Erreurs morphosyntaxiques	11	3,8%
Problème de cohérence textuelle	3	1,0%
Problème de cohérence programmatique	2	0,7%



Commentaire :

Cette analyse a été réalisée à l’issue de l’évaluation formative, dans le cadre d’une pédagogie différenciée appuyée sur les niveaux de la taxonomie de Bloom. Le graphique en camembert et le tableau récapitulatif ci-dessus illustrent la répartition des productions écrites selon cinq critères linguistiques essentiels. Le volume lexical représente 87,4 % des données, soit un total de 256 mots produits par l’ensemble des groupes, ce qui témoigne d’une réelle mobilisation du vocabulaire en situation de production différenciée. Cette progression quantitative est significative et reflète les effets positifs des dispositifs mis en œuvre.

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

Cependant, des faiblesses persistent dans les autres domaines : les erreurs orthographiques (7,2 %) et morphosyntaxiques (3,8 %) restent récurrentes, tout comme les difficultés liées à la cohérence textuelle (1 %) et programmatique (0,7 %). Ces résultats révèlent à la fois les acquis encouragés par l'approche différenciée — notamment au niveau lexical — et les axes d'amélioration nécessaires pour consolider la qualité scripturale des productions, en particulier en matière d'orthographe et d'organisation discursive.

Enfin, une évaluation sommative a été réalisée lors de la composition finale. Tous les apprenants ont produit un texte autour d'un même thème, ce qui a permis d'observer les progrès individuels et de comparer les résultats avec ceux des productions précédentes. Pour cette phase, un échantillon de dix copies représentatives a été sélectionné pour une

2.3. Le lexique

Un premier critère observé est la richesse lexicale. Nous avons relevé le nombre total de mots produits par chaque apprenant afin d'évaluer la densité lexicale de leurs productions.

Tableau 6: Le lexique

Apprenant	Total de mot produits
A1	28
A2	26
A3	27
A4	32
A5	22
A6	29
A7	31
A8	21
A9	24
A10	33
Total	273

Commentaire :

Les productions finales, bien qu'encore brèves (entre 21 et 33 mots), témoignent d'une première appropriation du texte descriptif. On observe une mobilisation progressive du lexique en lien avec les champs culturels et culinaires, malgré certaines répétitions. Ces résultats laissent entrevoir les effets positifs des démarches mises en œuvre, notamment l'introduction de la taxonomie de Bloom et la différenciation pédagogique, qui ont permis à plusieurs élèves de mieux structurer leurs idées et d'enrichir leur vocabulaire de manière ciblée. Un travail

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

complémentaire sur l'élargissement lexical et l'usage autonome du dictionnaire en production écrite pourrait renforcer davantage ces acquis.

2.4. L'orthographe

Nous avons relevé les erreurs orthographiques dans chaque production, en précisant leur nature.

Tableau 7: L'orthographe

Apprenant	Erreurs orthographique relevées
A1	Patrimome, mélangent, corcouoble, accasion, prépare (mal conjugué)
A2	Patrimone, fêtes Maghreb, lA lgrie, tu parleras i (mauvaise structure)
A3	(prépareres, Pourtante, dHarira)
A4	(coscos, Algérin, bilt, trations, priparation, parsontant)
A5	Rechta, calassée, cet, bem, laft, sos blanche
A6	(repas, smoule, vionde, Unesco, prépare par le smoule)
A7	(Borace, deliceux, farsé, plas, culunaire)
A8	(importanse, lugume, sose, faux de protégons)
A9	(koskous, plat traditronnel, etre avoir celebrer)
A10	(Charba, culunaire, frik, délicieux, générations)

Commentaire :

Les erreurs orthographiques sont très fréquentes, et concernent à la fois des mots lexicaux (noms de plats, adjectifs) et des mots grammaticaux. On observe une forte instabilité dans la transcription phonographique, ainsi qu'une influence de l'oral dans la graphie (sos blanche, smoule, vionde). Il conviendrait de travailler sur la correspondance graphème/phonème, ainsi que sur la correction orthographique en contexte.

2.3. La morphosyntaxe

Ce critère concerne la structuration grammaticale des phrases : accords, conjugaisons, ordre des mots, articulation syntaxique.

Tableau 8: La morphosyntaxe

Apprenant	Erreurs morphosyntaxiques relevées
A1	Le couscous est un plat culinaire et important dans l'Unesco (structure incorrecte)
A2	tu parleras i un plat, Plat les ceremonies fêtes Maghreb (phrases nominales incohérentes)

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

A3	les Algeriens prèpareres c est Plat, la soupe d'Harira est un Plat très un Pourtante
A4	le cocos et un pays riche en patrimoine, vestimentaire traditions el les valers lultalles
A5	cet un plat délicieux il et préparer exemple Indomi pasta
A6	Ce plat prépare par le smoule, une sauce rouge prepare par le vionde
A7	Le borace est un plat prépare par le smoule, une sauce rouge le vionde farsé le diol est un plat délicieux
A8	Ce patrimoine est présenter notre culture donc Il faux de protégons
A9	koskous estain plat traditronnel qui fait ortr de Alger
A10	Ce plat traditionnel confectionne legumes, car elle est délicieux

Commentaire :

La majorité des productions présentent des phrases incorrectes sur le plan syntaxique. Les apprenants peinent à structurer une phrase simple : confusion entre sujet/verbe/complément, absence de verbes conjugués, ou conjugaisons erronées. Ces erreurs peuvent s'expliquer par un manque de maîtrise des structures de base en français écrit. Un travail sur la phrase minimale et les reformulations guidées s'impose.

2.4. La cohérence textuelle

Ce critère évalue la capacité de l'élève à organiser ses idées de manière logique, à assurer la progression du texte, la clarté des informations et l'articulation entre les phrases.

Tableau 9: La cohérence textuelle

Apprenant	Erreurs de cohérence textuelle observées	Appréciation
A1	Répétition du mot couscous sans développement ; enchaînement maladroit des idées ; absence de connecteurs logiques.	Faible
A2	Idées énumérées sans cohérence ; absence de phrase principale ; le texte est une accumulation de mots-clés	Très faible
A3	Enchaînement partiel ; répétition de plat traditionnel sans reformulation ; manque de connecteurs	Moyenne
A4	Le texte est confus, plusieurs idées disjointes, phrases inachevées ou interrompues.	Faible

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

A5	Des phrases juxtaposées sans relation logique ; mauvaise transition entre la description du plat et sa signification culturelle.	Très faible
A6	Bonne tentative d'organisation : définition du patrimoine puis description du plat, mais les phrases sont longues et maladroites.	Moyenne
A7	Le texte est décousu, très marqué par l'oralité ; les phrases sont tronquées ou répétitives./	Faible
A8	Une tentative de structure est perceptible, mais le manque de vocabulaire gêne l'organisation du texte.	Moyenne
A9	Production très courte et peu développée ; les idées sont vagues et peu articulées	Très faible
A10	Bonne structuration, usage de quelques connecteurs (car, donc), mais problèmes dans les enchaînements syntaxiques.	Moyenne

Commentaire :

Les productions témoignent dans l'ensemble d'un manque de cohérence textuelle. L'enchaînement logique des idées fait défaut, notamment à cause de phrases nominales, d'un vocabulaire limité et d'une absence de connecteurs. Les élèves montrent des intentions d'organisation (introduction du plat, contexte, valorisation culturelle), mais l'expression écrite n'est pas assez maîtrisée pour les concrétiser pleinement

2.5. Difficultés socioculturelles

Ce dernier axe explore les éléments liés à la consigne, à la structure textuelle attendue et à l'ancrage dans le réel culturel.

Tableau 10: Difficultés socioculturelles

Apprenant	Respect de la consigne	Respect du plan du texte	Respect de l'ancrage énonciatif
A1	Partiellement respectée	Plan peu clair	Présence du couscous, / bien identifié culturellement
A2	Non respecté	Aucun plan apparent	Plat évoqué sans précision régionale ni détails
A3	Oui	Introduction du plat claire	Référence au Ramadan et au contexte algérien

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

A4	Oui	Présence d'élément variée	Mélange entre patrimoine culinaire et vestimentaire
A5	Oui	Très désorganisée	Référence correcte à la Rechta, mais comparaison floue
A6	Oui	Bien structuré	Référence claire à l'UNESCO et aux traditions
A7	Oui	Assez flou	Bonne référence à la pratique ramadanesque
A8	Oui	Début de plan repérable	Référence à la culture maghrébine,/. moins contextualisée
A9	Non	Aucun plan	Références vagues, confusion dans la présentation
A10	Oui	Structure apparente	Bonne identification du plat, lien avec les traditions

Commentaire :

Sur le plan socioculturel, la majorité des apprenants ont bien identifié le thème du patrimoine culinaire, mais le respect de la consigne et du plan est souvent approximatif. Certains apprenants confondent les genres (description, narration, énumération), et plusieurs productions manquent d'un ancrage réel : le plat est mentionné, mais sans le relier clairement à un contexte culturel authentique. Le lien avec l'identité culturelle algérienne reste sous-exploité.

Ce triple regard – porté d'abord sur les exercices de l'évaluation diagnostique, puis sur les productions différenciées issues de l'évaluation formative, et enfin sur les copies sélectionnées dans l'évaluation sommative – permet non seulement de repérer les difficultés récurrentes des apprenants, mais aussi d'évaluer l'impact réel des stratégies pédagogiques différenciées basées sur la taxonomie de Bloom sur l'évolution des compétences en production écrite.

Tableau :

Tableau 11: Répartition des critères dans l'évaluation sommative

Critère	Quantité	Pourcentage
Lexique (mots produits)	273	78,9%
Erreurs orthographiques	50	14,5%
Erreurs morphosyntaxiques	10	2,9 %
Erreurs de cohérence textuelle	10	2,9%

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

Difficultés socioculturel	3	0,9%
Total	346	100%

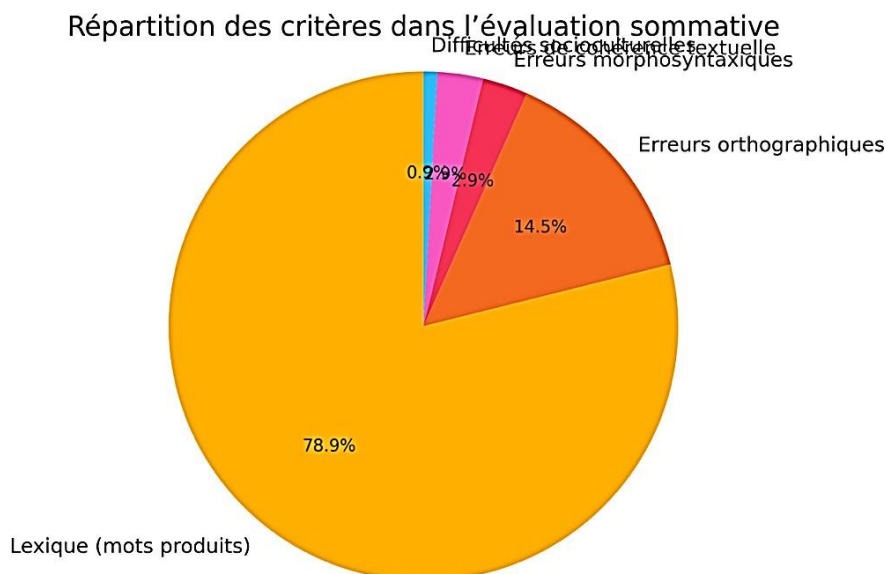


Figure 3: Répartition des critères dans l'évaluation sommative

Commentaire :

Les productions finales révèlent une amélioration qualitative notable dans plusieurs dimensions de l'écriture.

D'abord, les élèves ont su mobiliser un lexique plus varié et en lien avec le champ culturel attendu, témoignant d'une meilleure appropriation des mots spécifiques au thème du patrimoine culinaire.

Ensuite, même si les erreurs orthographiques persistent, leur nature est désormais moins aléatoire et plus ciblée, ce qui traduit un début d'autonomie dans la relecture et l'autorévision.

Sur le plan morphosyntaxique, les phrases gagnent en structure et cohérence, avec davantage d'efforts pour respecter les accords et les enchaînements syntaxiques.

Enfin, les textes présentent une progression plus lisible des idées, avec des tentatives d'utilisation de connecteurs et une meilleure compréhension du cadre culturel évoqué, signe que les élèves commencent à intégrer les attendus textuels du genre descriptif et à situer leur discours dans un contexte plus authentique et pertinent.

Ces éléments montrent que les dispositifs pédagogiques différenciés et la mobilisation de la taxonomie de Bloom ont favorisé une évolution qualitative des compétences en production écrite, même si certains aspects techniques restent à renforcer.

2.6. L'évolution des compétences à travers la mise en œuvre des stratégies différenciées

L'évolution des compétences des apprenants dans cette expérimentation s'observe à travers les résultats obtenus lors des trois types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative. Chaque étape a permis de révéler un degré d'appropriation différent des compétences visées en production écrite, en lien avec la mise en œuvre des stratégies différenciées fondées sur les six niveaux de la taxonomie de Bloom.

a. L'évaluation diagnostique : des débuts marqués par des lacunes importantes

Lors de la phase diagnostique, les élèves ont été confrontés à des exercices variés, classés selon les niveaux de la taxonomie de Bloom, L'objectif était de détecter les niveaux de compétence initiaux et de cerner les profils d'apprentissage dans la perspective d'une différenciation pédagogique efficace.

Les résultats ont révélé de nombreuses difficultés récurrentes. Par exemple :

- **Sur le plan lexical**, les élèves possédaient un vocabulaire limité, souvent inadapté au registre de l'écrit.
- **Au niveau orthographique**, des erreurs fréquentes ont été relevées, notamment sur les mots-outils, les accords, les homophones grammaticaux.
- **La cohérence textuelle** était quasiment absente : les idées apparaissaient juxtaposées sans progression logique.
- **Le respect de la consigne** n'était pas toujours assuré : certains élèves ont confondu description et narration.

Ces lacunes diagnostiquées ont permis de restructurer la démarche d'enseignement en créant trois groupes de niveau (avancé, intermédiaire, faible) pour appliquer une pédagogie différenciée appuyée sur des dispositifs pédagogiques adaptés à chaque profil.

b. L'évaluation formative : premiers signes d'amélioration

L'évaluation formative s'est appuyée sur des productions écrites différenciées, en fonction du niveau de chaque groupe et accompagnées de dispositifs pédagogiques spécifiques:

- **Le groupe 1 (avancé)**

A travaillé à partir de la consigne seule. Ce groupe, jugé autonome, a pu mobiliser ses acquis et produire un texte structuré avec un vocabulaire pertinent. Par exemple, dans la copie analysée, l'élève a utilisé des expressions comme « héritage architectural » ou « représentation identitaire », en respectant la structure attendue (introduction, développement, conclusion).

- **Le groupe 2 (intermédiaire)**

A reçu la consigne accompagnée d'une image représentant le patrimoine choisi (ex. : une mosquée célèbre). Ce support visuel a servi de déclencheur d'idées. Les productions de ce groupe montrent une amélioration notable dans l'organisation des idées, bien que certaines erreurs morphosyntaxiques et lexicales persistent.

- **Le groupe 3 (faible)**

A bénéficié de la consigne, de l'image, et d'une liste de mots-clés (ex. : minaret, coupole, prières, artisanat). Ce dispositif d'aide a permis à ces apprenants de produire un texte cohérent malgré leurs difficultés. Les erreurs linguistiques (orthographe, accords, conjugaison) restaient fréquentes, mais l'élève a montré une meilleure structuration des idées et une tentative d'ancrage dans la thématique.

Cette étape intermédiaire témoigne de l'impact positif des activités différenciées sur le développement progressif des compétences, notamment :

- Le respect du plan du texte,
- L'amélioration du lexique spécifique au patrimoine,
- La réduction des erreurs récurrentes observées lors du diagnostic.

c. L'évaluation sommative : consolidation des acquis

La phase sommative a été réalisée à travers une production écrite individuelle et commune. Chaque élève a été confronté à la même consigne finale, sans support différencié. L'analyse de 10 copies représentatives parmi les 38 produites a permis de constater des progrès notables :

- Le lexique utilisé est plus riche et plus précis (ex. : « architecture ottomane », « patrimoine culturel immatériel »).
- La cohérence du texte est globalement respectée, avec une progression logique des idées.
- La majorité des apprenants ont su mobiliser les acquis développés lors des activités différenciées, notamment dans :
 - Le respect de la consigne,
 - L'ancrage énonciatif,
 - L'organisation du texte.

Ces résultats confirment l'efficacité de la pédagogie différenciée adossée à la taxonomie de Bloom pour faire progresser les compétences en production écrite dans une classe hétérogène.

Tableau 12: Evolution des compétences en production écrite par groupe et par type d'évaluation

Étape d'évaluation	Avancé	Intermédiaire	Faible
Diagnostic	2,5	2,0	1,0
Formative	4,5	3,0	2,0
Sommative	5,0	4,0	3,0

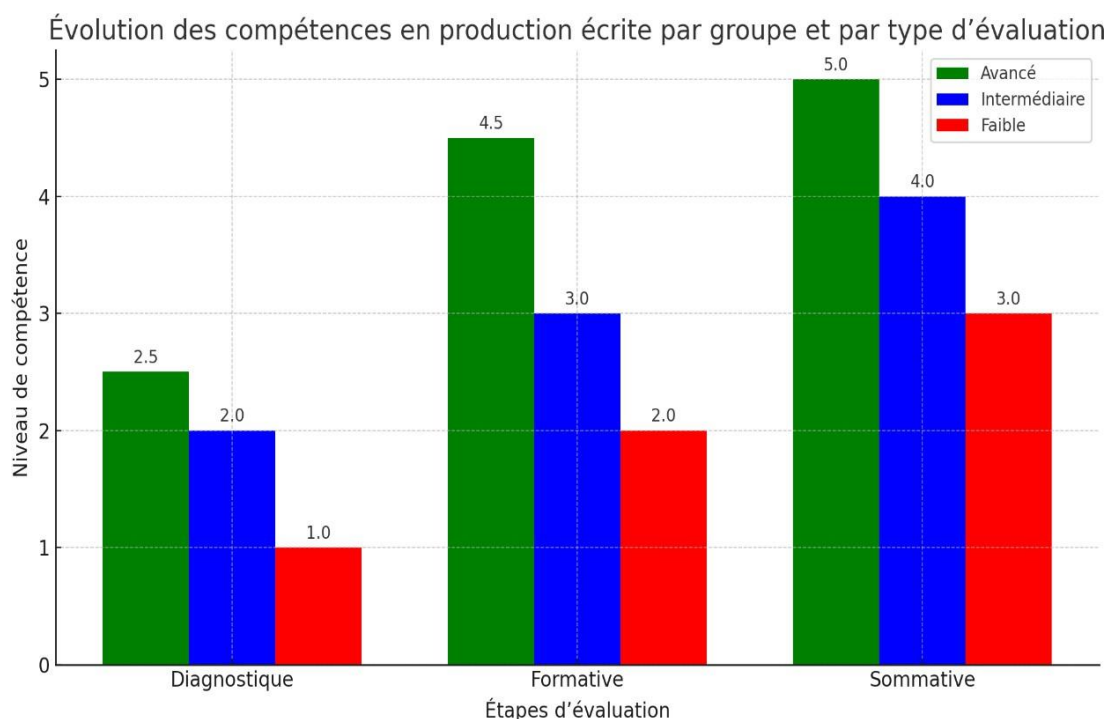


Figure 4: Evolution des compétences en production écrite par groupe et par type d'évaluation

Commentaire :

Le graphique met en évidence une amélioration progressive des compétences en production écrite pour les trois groupes d'apprenants (Avancé, Intermédiaire et Faible) à travers les étapes d'évaluation : diagnostique, formative et sommative. Cette évolution positive s'explique notamment par la mise en œuvre d'une approche de différenciation pédagogique, qui a permis d'adapter les stratégies d'enseignement aux besoins spécifiques de chaque groupe. Le groupe avancé passe de 2.5 à 5.0, le groupe intermédiaire de 2.0 à 4.0, et le groupe faible de 1.0 à 3.0. Ces résultats montrent que la prise en compte des niveaux hétérogènes des apprenants, par des activités ciblées et des accompagnements différenciés, a favorisé un développement significatif des compétences en production écrite.

2.7. Impact de la taxonomie de Bloom sur la structuration des écrits

Ce titre vise à analyser les effets de l'intégration progressive des niveaux cognitifs de la taxonomie de Bloom dans les activités d'expression écrite. Trois types d'évaluation ont structuré l'expérimentation : diagnostique, formative et sommative. Chaque étape a été conçue pour faire évoluer les compétences scripturales des apprenants, depuis les niveaux de base jusqu'à la structuration complète d'un texte. Le recours à cette approche a permis de guider les élèves à travers des tâches graduées et adaptées, tout en respectant leur rythme d'apprentissage et leur profil cognitif.

2.8. L'évaluation diagnostique : préparer la structuration par l'activation des savoirs

2.8.1. Objectifs pédagogiques

L'évaluation diagnostique avait pour but :

- De recueillir des données initiales sur les compétences des élèves,
- D'introduire progressivement les éléments fondamentaux de la structuration textuelle,
- De familiariser les élèves avec le thème du patrimoine à travers un texte-modèle,
- D'identifier les niveaux cognitifs dominants pour chaque apprenant en vue d'une future différenciation.

Dans l'évaluation diagnostique, les élèves ont travaillé à partir d'un texte-modèle intitulé La Casbah d'Alger, suivi d'exercices correspondant à différents niveaux cognitifs (se souvenir, comprendre, appliquer). Cette phase a permis d'évaluer et de préparer les élèves à la structuration d'un écrit en activant progressivement leurs savoirs linguistiques, tout en identifiant leur niveau de maîtrise initial.

Sur la base de ce texte, plusieurs exercices ont été proposés, chacun correspondant à un niveau de la taxonomie de Bloom :

Tableau 13: Les exercices proposés pour chaque niveau de la taxonomie de Bloom

Niveaux de bloom	Exercice proposé
Se souvenir	Localiser la Casbah (question fermée)
Comprendre	Trouver des synonymes (héritage, ancien)
Appliquer	Mettre les adjectifs au féminin / conjuguer au présent et à l'imparfait
Analyser	Identifier le champ lexical / corriger des fautes d'accord
Créer	Ecrire trois phrases

2.8.2. L'évaluation formative : production guidée et différenciation selon les niveaux de Bloom

L'évaluation formative a ensuite permis une production écrite guidée, fondée sur une pédagogie différenciée et des critères de réussite alignés sur les niveaux de la taxonomie (appliquer, analyser, créer). Les élèves ont été répartis en trois groupes (avancé, intermédiaire, faible) selon leurs besoins, avec des consignes adaptées (simples, illustrées ou accompagnées de mots-clés). Cette phase a favorisé une montée en compétence grâce à un accompagnement ajusté.

2.8.3. L'évaluation sommative : vérification de l'autonomie scripturale

Enfin, l'évaluation sommative, réalisée en situation de production individuelle, a permis de mesurer l'autonomie des élèves. Les productions ont témoigné d'une meilleure structuration, d'un enrichissement lexical et d'une appropriation des stratégies textuelles abordées lors des étapes précédentes, certains élèves atteignant les niveaux d'évaluation et de création.

Pour illustrer concrètement l'impact de la taxonomie de Bloom sur la structuration des idées, nous présentons ici l'analyse d'une production écrite réalisée lors de l'évaluation sommative par un élève du groupe 1, tel qu'identifié durant la phase formative

2.8.4. La consigne : Rédige un court texte dans lequel tu parleras d'un plat traditionnel connu dans ta région.

Exemple :

Le patrimoine est un héritage ancestral et l'ensemble de biens et de traditions, tel que le couscous Le couscous est un délicieux plat (traditionel) traditionnel algérien, et le plus connu dans le Maghrebe et le nord de l'Afrique. Cette repat est préparé dans les cérémonies et les fêtes surtout dans les fêtes de mariages, Ce plat prépare par le smoule et (la vionde) une sauce rouge prepare par le vionde (ave) rouge avec les légunes: Ce plat algérien est classé dans le patrimoine mondial par l'Unesco.

Ce patrimoine culinaire est represente notre identité et notre culture, donc il faut le préserver pour les autres générations.

2.9. Analyse comparative des évaluations

1- Entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative

Tableau 14: Analyse comparative entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative

Phase d'évaluation	Activités principales	Niveaux de bloom mobilisés	Type de production écrite
Évaluation diagnostique	Lecture d'un texte sur la Casbah d'Alger + questions de compréhension	Mémoriser – Comprendre – Appliquer	Aucune production complète (réponses courtes uniquement)
Évaluation sommative	Rédaction d'un texte descriptif sur un lieu patrimonial (ex. mosquée El Hatiqua)	Mémoriser – Appliquer – Créer	Production écrite complète, structurée et personnelle

Commentaire :

Ce tableau met en lumière l'évolution des compétences cognitives mobilisées entre les deux évaluations.

Lors de l'évaluation diagnostique, les élèves ont été principalement sollicités sur les niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom, à travers des tâches de compréhension et d'application immédiate. Même si aucune production complète n'a été réalisée à ce stade, les activités proposées ont permis de repérer les premiers indicateurs des compétences rédactionnelles, notamment à

Travers la mobilisation du lexique et la structuration des réponses.

En revanche, l'évaluation sommative a permis de constater un réel progrès : les élèves ont réinvesti les connaissances lexicales et structurelles vues en classe, tout en produisant un texte personnel, mobilisant ainsi des niveaux plus élevés comme la création. Ce changement montre l'impact positif d'une planification didactique intégrant la taxonomie de Bloom sur la structuration des écrits des apprenants.

En somme, en comprenant que, l'approche fondée sur la taxonomie de Bloom a permis une progression graduelle et réfléchie dans la structuration des écrits, tout en respectant les profils cognitifs des apprenants et en renforçant leur autonomie rédactionnelle.

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

Tableau 15: Progression des compétences: du niveau cognitif à l'autonomie scripturale

Phase	Activités principales	Type de production écrite	Valeur codée(écriture)	Niveau bloom mobilisé	Valeur codé
Diagnostique	Questions de compréhension sur un texte model	Aucune	0	Mémoriser /comprendre / appliquer	3
Formative	Production écrite guidée avec aides	Guidée	1	Appliquer / analyser	4
Sommative	Production écrite autonome et personnelle	Autonome	2	Mémoriser / Appliquer / créer	6

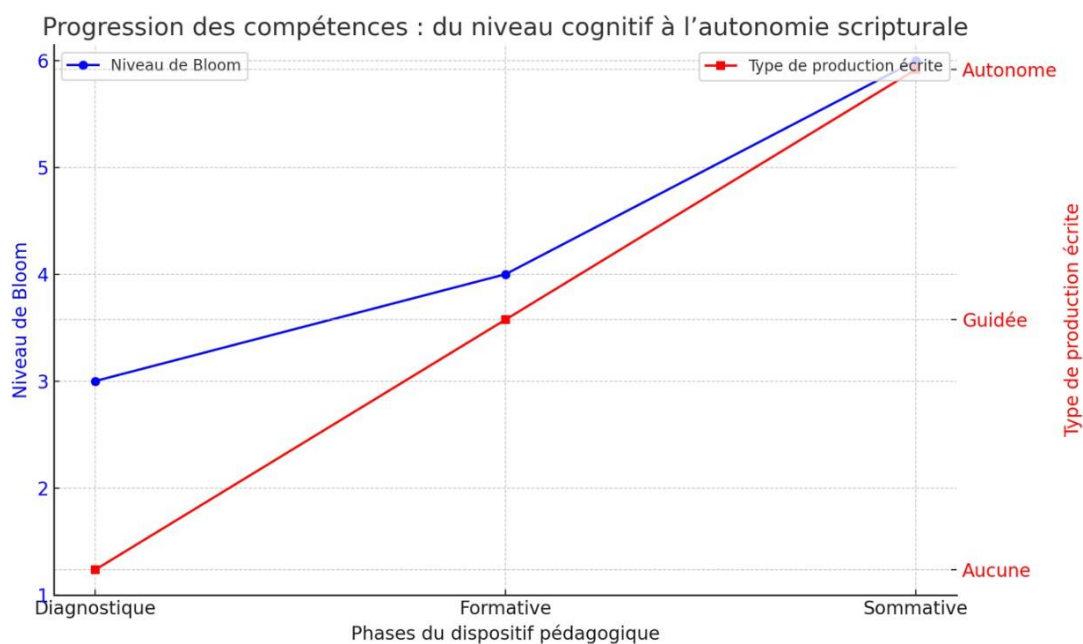


Figure 5: Progression des compétences: du niveau cognitif à l'autonomie scripturale

Commentaire :

Ce graphique à double courbe rend visible la progression parallèle des compétences cognitives et scripturales dans le dispositif d'enseignement.

La courbe bleue montre le niveau cognitif le plus élevé mobilisé à chaque phase, selon la taxonomie de Bloom. On observe une montée progressive : on passe de simples activités de

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

compréhension et d'application (niveau 3) à une analyse guidée (niveau 4), jusqu'à une création autonome (niveau 6).

En parallèle, la courbe rouge montre le développement de la structuration de l'écrit : les élèves ne produisent pas de texte au départ, puis s'exercent à une écriture guidée, avant de produire de manière autonome à la fin.

La montée des deux courbes confirme la réussite du dispositif : il permet aux élèves d'accéder progressivement à l'autonomie, tant sur le plan cognitif que scriptural.

2.10. Retours des enseignants : Entre perception et réalité du terrain

Afin de compléter l'analyse de l'expérimentation, des entretiens ont été menés avec plusieurs enseignants de FLE au cycle moyen. L'objectif était de recueillir leurs perceptions sur l'application de la pédagogie différenciée, la production écrite en classe, ainsi que l'utilité de la taxonomie de Bloom dans le contexte réel de l'enseignement. Ces retours permettent de confronter les principes théoriques aux réalités du terrain, et d'évaluer la faisabilité et l'impact de telles approches dans la pratique quotidienne.

Dans cette perspective, une grille d'entretien semi-directif a été élaborée afin d'orienter les échanges tout en laissant place à la spontanéité des réponses. Cette grille se structure autour de trois axes principaux : le traitement de la production écrite, la pédagogie différenciée, et l'usage de la taxonomie de Bloom. Elle a servi de support pour recueillir des données qualitatives auprès des enseignants interrogés.

2.10.1. Grille d'entretien

Tableau 16: Grille d'entretien

Axe d'analyse	Exemples de questions
Traitement de la production écrite	1. Quelles sont, selon vous, les principales difficultés des élèves en production écrite ? 2. Comment accompagnez-vous vos élèves pour mieux structurer leurs écrits ?
Application de la pédagogie différenciée.	3. Avez-vous déjà adapté vos activités d'écriture selon le niveau des élèves ? Donnez un exemple. 4. Quels sont les avantages ou limites que vous avez rencontrés en appliquant la différenciation ?
Intégration de la taxonomie de Bloom	5. Connaissez-vous les niveaux de la taxonomie de Bloom ? Si oui, les appliquez-vous en classe ? / 6. Pensez-vous que cette taxonomie peut aider les élèves à mieux organiser leurs idées à l'écrit ?

	-Utilité perçue : aide à structurer les objectifs et à progresser en complexité		vaguement la taxonomie, sans l'appliquer formellement. Deux enseignants trouvent que les niveaux de Bloom pourraient être utiles pour guider la production écrite.
--	---	--	---

Commentaire

L'analyse des entretiens fait apparaître une prise de conscience partagée des difficultés des élèves en production écrite, lorsque ce tableau a mis en évidence plusieurs constats. D'une part, les enseignants reconnaissent unanimement les difficultés des élèves dans l'organisation des idées, ce qui justifie la nécessité d'un accompagnement structuré. D'autre part, bien que la pédagogie différenciée soit perçue positivement, sa mise en œuvre reste partielle, principalement à cause de contraintes institutionnelles. Enfin, la taxonomie de Bloom est peu maîtrisée, même si certains enseignants en perçoivent l'intérêt pour structurer la production écrite.

Tableau 18: Perceptions des enseignants selon les axes d'analyse

Axe d'analyse	Élément observé	Nombre d'enseignants
Production écrite	Organisation des idées	4
	Vocabulaire / orthographe	3
	Manque de motivation	4
Pédagogie différenciée	Application différenciée	2
	Obstacles rencontrés	4
Taxonomie de bloom	Connaissance partielle	3
	Utilité perçue	2

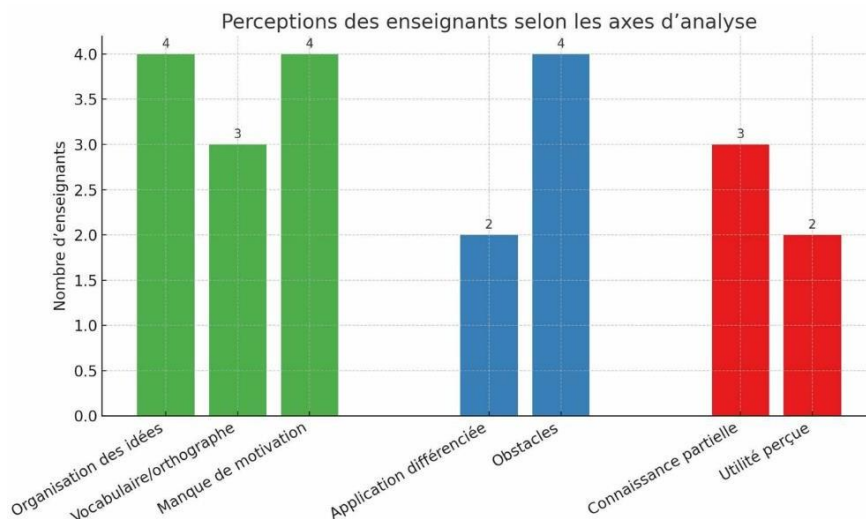


Figure 6: Perceptions des enseignants selon les axes d'analyse

Commentaire

Ce graphique met en évidence les perceptions des enseignants selon trois grands axes. Tous s'accordent à dire que les élèves éprouvent des difficultés majeures en production écrite, notamment dans l'organisation des idées. La pédagogie différenciée est connue mais difficilement appliquée, principalement en raison de contraintes comme l'effectif et le temps. Quant à la taxonomie de Bloom, elle est partiellement connue, mais deux enseignants en reconnaissent le potentiel pour structurer les écrits. Ce constat révèle un besoin de formation pratique et de soutien institutionnel pour faciliter l'intégration de ces outils dans l'enseignement du FLE.

3.3. Difficultés et avantages de l'approche différenciée en production écrite

L'approche différenciée constitue une réponse pédagogique pertinente face à l'hétérogénéité croissante des classes. Dans le cadre de notre expérimentation en 3^e année moyenne, nous avons appliqué cette démarche dans une séquence de production écrite intitulée « Décrire un patrimoine algérien », en mobilisant les six niveaux de la taxonomie de Bloom pour structurer les objectifs cognitifs.

Les élèves ont été répartis en trois groupes de niveaux :

- **Groupe 1 (avancé)** : consigne simple, sans support.
- **Groupe 2 (intermédiaire)** : consigne + image du patrimoine.
- **Groupe 3 (faible)** : consigne + image + mots-clés guidés.

Cette organisation nous a permis d'adapter les exigences aux capacités de chaque groupe, tout en poursuivant le même objectif d'apprentissage. L'analyse des productions, des

observations en classe et des entretiens menés avec les enseignants nous permet de mettre en lumière les apports et les limites de cette approche.

3.3.1. Les avantages observés

L'application de la pédagogie différenciée a généré plusieurs retombées positives, tant sur le plan cognitif que motivationnel.

- 1- Une meilleure mobilisation des élèves selon leur niveau :** La répartition en groupes différenciés a permis aux élèves, notamment les plus faibles, de mieux s'engager dans la tâche. Les supports visuels et les mots-clés ont facilité l'activation des connaissances antérieures et ont levé certains blocages liés à l'écriture.
- 2- Un accompagnement plus ciblé :** Chaque groupe a bénéficié d'un guidage adapté à ses besoins. Les élèves les plus avancés ont pu travailler en autonomie, tandis que les élèves en difficulté ont bénéficié d'un encadrement plus étroit. Cette organisation a permis à l'enseignant de mieux gérer son temps et de différencier les feedbacks.
- 3- Une structuration progressive des écrits :** En s'appuyant sur les niveaux de Bloom (identifier, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer), la tâche d'écriture a été pensée de manière progressive. On a pu constater une amélioration de la cohérence textuelle et une meilleure organisation des idées, surtout chez les élèves des groupes 2 et 3.
- 4- Un climat de classe plus positif :** Les élèves se sont montrés plus impliqués, car chacun a pu réussir à son niveau. Cela a renforcé leur confiance en eux et favorisé une dynamique de classe plus sereine et plus collaborative.

3.3.2. Les difficultés rencontrées

Malgré ces bénéfices, la mise en œuvre de l'approche différenciée n'a pas été exempte de contraintes.

- 1- Une charge de préparation importante :** La différenciation exige une conception rigoureuse de supports multiples pour une même tâche. Cela a nécessité un temps considérable en amont, notamment pour concevoir les fiches adaptées à chaque groupe et intégrer les niveaux de Bloom dans les consignes.
- 2- Une gestion de classe complexe :** Gérer trois groupes en simultanément, chacun avec des supports et des rythmes différents, a nécessité une vigilance constante. Le suivi individualisé s'est parfois heurté au manque de temps ou à l'agitation des groupes moins autonomes.
- 3- Un engagement inégal entre les groupes :** Certains élèves du groupe faible, malgré les aides visuelles et les mots-clés, ont eu du mal à se lancer dans l'écriture. Cela montre

que la différenciation ne suffit pas à elle seule à surmonter tous les obstacles à la production écrite.

- 4- Des limites dans l'évaluation :** Adapter les critères de réussite à chaque groupe a parfois soulevé la question de l'équité : comment évaluer objectivement des productions qui n'ont pas été réalisées dans les mêmes conditions ?

L'expérimentation a permis de confirmer que la pédagogie différenciée, lorsqu'elle est pensée en lien avec les niveaux cognitifs de la taxonomie de Bloom, peut considérablement améliorer l'implication des élèves et la qualité de leurs productions écrites. Toutefois, sa mise en œuvre reste exigeante sur le plan logistique et didactique, et requiert une formation appropriée de l'enseignant ainsi qu'un temps de préparation conséquent.

3.4. Ajustements pédagogiques et recommandations pratiques

À l'issue de notre expérimentation sur la production écrite, menée auprès des élèves de 3^e année moyenne, et à travers l'intégration progressive de la pédagogie différenciée selon les niveaux de la taxonomie de Bloom, plusieurs ajustements pédagogiques ont émergé. Ces ajustements visent à améliorer l'efficacité de l'approche mise en place, tout en tenant compte des réalités du terrain. Cette section présente les pistes concrètes retenues ainsi que des recommandations pratiques à destination des enseignants du cycle moyen.

1- Mettre en place une différenciation progressive et structurée

L'expérimentation a montré que la différenciation ne peut pas être appliquée de manière brutale ou simultanée à tous les niveaux. Il est nécessaire de procéder par étapes. Dans notre cas, la différenciation a été introduite lors de l'évaluation formative, à travers trois dispositifs pédagogiques distincts :

- **Groupe 1 :** consigne seule (niveau autonome)
- **Groupe 2 :** consigne + image (niveau intermédiaire)
- **Groupe 3 :** consigne + image + mots-clés (niveau faible)

Cet aménagement progressif a facilité l'entrée dans l'écrit, notamment pour les élèves en difficulté. Cependant, il est recommandé d'instaurer cette logique de manière régulière dans les séquences, et pas uniquement dans les phases d'évaluation.

2- Alléger la charge de préparation grâce à des supports modulables

L'un des obstacles majeurs identifiés concerne la préparation des supports différenciés. Il est donc conseillé de concevoir des fiches modulables, pouvant être adaptées rapidement selon le niveau des apprenants : par exemple, une même consigne peut être enrichie d'éléments déclencheurs visuels ou lexicaux selon le groupe. Cette organisation permet un gain de temps et une meilleure anticipation des besoins.

3- Encourager une planification intégrant les niveaux de Bloom

L'expérimentation a démontré l'intérêt d'organiser les tâches selon les niveaux cognitifs de la taxonomie de Bloom, en allant du simple repérage (ex : identifier un élément du patrimoine) à la création finale (ex : rédiger un texte cohérent en respectant les éléments culturels). Ce découpage permet une montée progressive en complexité, adaptée à tous les profils d'élèves. Il est donc recommandé d'intégrer ce cadre dans la planification des séquences de production écrite.

4- Favoriser l'autonomie des élèves en difficulté

Les élèves les plus fragiles ont bénéficié d'un encadrement plus structuré (images, mots-clés, exemples), mais cela ne doit pas aboutir à une dépendance. Il est donc important de réduire progressivement les aides, pour renforcer l'autonomie et la capacité à transférer les acquis. Des activités d'entraînement guidé puis autonome peuvent aider à consolider cette autonomie.

5- Repenser l'évaluation comme un outil de progression

L'évaluation dans un contexte différencié ne peut se limiter à une notation unique. Elle doit tenir compte du parcours et des efforts de chaque élève. Lors de l'évaluation sommative de notre expérimentation, certains élèves initialement en difficulté ont montré une amélioration notable, bien que leur production n'atteigne pas encore le niveau attendu du groupe 1. Il serait judicieux d'introduire des critères de réussite progressifs, qui valorisent les avancées individuelles.

6- Encourager les interactions entre élèves

Même dans une démarche différenciée, le travail collectif reste essentiel. Il est recommandé d'organiser des groupes de coopération, dans lesquels les élèves peuvent s'entraider, se relire et améliorer leur production ensemble. Cette dynamique favorise l'apprentissage entre pairs, tout en permettant aux élèves plus avancés de renforcer leurs compétences en expliquant.

7- Créer une culture de la différenciation au sein de l'établissement

Enfin, pour garantir la pérennité de cette approche, il serait souhaitable que les équipes pédagogiques travaillent en concertation. La mutualisation des supports, l'échange d'expériences et la coordination entre enseignants (notamment lors des conseils de cycle) peuvent contribuer à instaurer une culture partagée de la différenciation. Cela permettrait de dépasser l'expérimentation individuelle et d'inscrire ces pratiques dans une démarche d'établissement.

Ces ajustements et recommandations découlent directement de l'analyse de terrain menée au sein de notre expérimentation. Ils témoignent de la faisabilité de la pédagogie différenciée

Chapitre 02: Étude qualitative – Analyse des pratiques et des productions écrites

appuyée par la taxonomie de Bloom, tout en soulignant les conditions nécessaires à sa réussite. Une meilleure planification, une organisation souple des supports, et une évaluation centrée sur les progrès sont autant d'éléments qui permettent d'adapter l'enseignement aux besoins réels des élèves, en production écrite comme dans d'autres domaines d'apprentissage

Conclusion

L'analyse des données recueillies dans le cadre de cette étude de terrain met en évidence l'impact positif d'une démarche didactique articulant taxonomie de Bloom et différenciation pédagogique sur l'amélioration des compétences en production écrite chez les élèves de 3e année moyenne. Les résultats obtenus à travers les évaluations successives, les graphiques et les tableaux comparatifs montrent une évolution notable des performances, en particulier chez les apprenants les plus en difficulté, grâce à une prise en charge adaptée à leurs besoins. Les observations en classe et les entretiens menés avec les enseignants confirment également l'intérêt et la faisabilité de cette approche dans un contexte réel d'enseignement du FLE. Au-delà des progrès mesurables, l'expérience a révélé une meilleure implication des élèves et une perception plus positive de l'écrit. Ainsi, cette phase pratique valide nos hypothèses de départ et souligne la pertinence d'une pédagogie différenciée fondée sur des critères cognitifs clairs pour favoriser un apprentissage plus équitable et plus efficace.

Conclusion générale

Conclusion générale

À l'issue de cette recherche, il apparaît clairement que l'intégration de la pédagogie différenciée et de la taxonomie de Bloom dans l'enseignement de la production écrite constitue une démarche pédagogique à la fois pertinente, cohérente et adaptée aux réalités des classes de troisième année moyenne en Algérie. Cette double approche s'est révélée efficace pour répondre à l'hétérogénéité des niveaux, des rythmes d'apprentissage et des styles cognitifs des élèves, en leur proposant un encadrement structuré et progressif qui valorise leurs potentialités individuelles.

En tenant compte des différences entre les apprenants et en organisant les apprentissages selon une logique de montée en complexité, la pédagogie différenciée et la taxonomie de Bloom ont permis non seulement d'améliorer la qualité des productions écrites des élèves, mais aussi de stimuler leur motivation, leur confiance en eux et leur implication dans les activités d'écriture. La production écrite, souvent perçue comme difficile et peu motivante par de nombreux collégiens, s'est progressivement transformée en un espace d'expression, de réflexion et de créativité. L'acte d'écrire est ainsi devenu un véritable levier d'apprentissage, non plus réservé à une élite scolaire, mais accessible à tous, à condition d'être accompagné de manière adaptée et bienveillante.

Les résultats obtenus au cours de notre expérimentation ont confirmé nos hypothèses de départ : la pédagogie différenciée, en répondant aux besoins spécifiques des élèves, permet de rendre l'apprentissage plus équitable et plus efficace ; la taxonomie de Bloom, quant à elle, donne aux enseignants un cadre structurant pour planifier leurs séquences didactiques selon des objectifs précis, allant de la simple mémorisation à la création de contenus originaux. Combinées, ces deux approches favorisent une meilleure appropriation des compétences linguistiques et rédactionnelles, tout en encourageant un apprentissage actif, autonome et responsabilisé.

Cependant, il convient de souligner certaines limites, notamment les contraintes liées au contexte institutionnel, au manque de temps en classe, aux effectifs souvent chargés, ainsi qu'au besoin de formation des enseignants à ces pratiques innovantes. Ces contraintes renvoient, entre autres, à un programme scolaire rigide, à la surcharge des classes, au manque de ressources pédagogiques et à l'absence de formation continue adaptée. Une des limites de notre étude réside dans le fait que nous n'avons pas pu obtenir des productions écrites conformes à nos attentes lors de l'évaluation diagnostique, en raison de contraintes temporelles et de défis liés aux approches pédagogiques. Cela nous a empêchés de collecter des données de référence pour comparer les résultats avant et après l'application de la taxonomie de Bloom et de la pédagogie

différenciée. Par conséquent, notre analyse s'est concentrée sur les productions écrites pendant et après l'intervention pédagogique. Ces obstacles, bien réels, ne doivent pas pour autant décourager les efforts de transformation pédagogique. Au contraire, ils soulignent la nécessité d'un engagement progressif, réfléchi et soutenu, en faveur d'une école plus inclusive, où chaque élève trouve sa place et a les moyens de progresser à son rythme.

Dans cette perspective, plusieurs pistes méritent d'être envisagées pour accompagner durablement ce changement. Il s'agirait, par exemple, de renforcer la formation initiale et continue des enseignants à la pédagogie différenciée, de les former à la conception d'activités graduées selon les niveaux de la taxonomie, de favoriser la mutualisation des pratiques entre collègues au sein des établissements, de développer des supports pédagogiques souples et adaptables aux divers profils d'élèves, d'introduire des outils simples d'autoévaluation permettant aux apprenants de prendre conscience de leurs progrès, et surtout, de créer une culture pédagogique partagée autour de l'idée que l'hétérogénéité est une richesse à valoriser, non une difficulté à contourner.

En somme, ce mémoire vise à apporter une modeste contribution à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE, en proposant un cadre didactique combinant exigence et bienveillance, structuration et souplesse, rigueur et créativité. Il témoigne de la volonté de replacer l'élève au centre du dispositif pédagogique, non pas comme simple récepteur de savoirs, mais comme acteur de son propre apprentissage. Il ouvre également la voie à de futures recherches portant, par exemple, sur la mise en œuvre d'évaluations différenciées ou sur l'impact des pratiques collaboratives dans le développement des compétences rédactionnelles.

Pour conclure, il nous semble fondamental de rappeler, à la suite de Montaigne, que l'acte d'enseigner ne se résume pas à remplir des têtes, mais bien à allumer des feux : des feux de curiosité, de pensée, d'expression et de confiance. C'est dans cet esprit que nous espérons voir évoluer l'enseignement du FLE, avec des pratiques qui donnent à chaque élève la possibilité d'apprendre, d'oser, et de réussir.

Références Bibliographiques

A- Ouvrage

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. Longman.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Barbot, M.-J. (2013). *Différencier avec les TICE*. Paris : Hachette Éducation.
- Batan, A. (2015). *La pédagogie différenciée : principes et pratiques*. L'Harmattan.
- Benrabah, M. (2007). *Langue et pouvoir en Algérie*. Paris : L'Harmattan.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

- Galand, B. (2010). Différenciation pédagogique et apprentissage. Bruxelles : De Boeck.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York : Basic Books.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. Basic Books.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.
- Jézégou, A. (2012). Interactions et apprentissages : une approche socioconstructiviste de la pédagogie. Paris : L'Harmattan.
- Legrand, L. (1971). Pour une pédagogie de la réussite. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1987). Apprendre... oui, mais comment ? Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie. ESF.
- Meirieu, P. (2007). Pédagogie : Le devoir de résister. Paris : ESF éditeur.
- Paour, J.-L. (2009). La didactique du texte écrit : Réflexions sur l'enseignement du français et de la littérature. Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1997). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1970). Psychologie et pédagogie. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1975). La psychologie de l'intelligence. Gallimard.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. Behavioral Science, 28(1), 4–13.
- Roegiers, X. (2010). Une pédagogie de l'intégration. De Boeck.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Suzanne-G. Chartrand, Volume 7, numéro 1, 2001, Grammaire nouvelle / rénovée
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO. (2017). *Guide pour l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Vygotski, L. S. (1997 [1934]). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (éd. orig. 1934). Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

B- Sitographie :

- Conseil de l'Europe. (S.d.). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. Consulté le, à l'adresse <https://www.coe.int/lang-CECR>
- <http://groupement-fle.com>
- <https://revues.imist.ma/index.php/SSDL/article/download/42069/21650?>
- [https://methodal.net/Les-pratiques-d-ecriture creative-en-FLE-Etat-des-lieux-et-enjeux?](https://methodal.net/Les-pratiques-d-ecriture-creative-en-FLE-Etat-des-lieux-et-enjeux?)
- <https://www.enseignants.hachette-education.com/actualite/quest-ce-que-la-differentiation-pedagogique-et-comment-lappliquer/?>
- <http://www.beedeez.com>
- https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf
- <https://projetvole.org/reperes/production-decrit/?>
- [.https://www.larousse.fr/](https://www.larousse.fr/)
- https://tesi.supsi.ch/2234/1/22952_Chiera_Pagani_Travail_de_dipl%C3%B4me__Stimuler_la_motivation_gr%C3%A2ce_%C3%A0_une_p%C3%A9dagogique_de_la_diff%C3%A9renciation_445222947.pdf
- <https://www.taalecole.ca/expression-ecrite/>
- <https://methodal.net/Les-pratiques-d-ecriture>
- <https://nell-associes.com/blog/taxonomie-de-bloom/>
- <https://www.larousse.fr/>

Annexes

La Casbah d'Alger

Perchée sur une colline dominant la mer Méditerranée, la Casbah d'Alger est un quartier historique classé au patrimoine mondial de l'UNESCO. Témoin vivant du passé, elle reflète la richesse culturelle et architecturale de l'Algérie.

En parcourant ses ruelles étroites, on aperçoit des maisons blanchies à la chaux, on respire l'odeur des jardins fleuris et on entend l'écho des pas sur les pavés. Parmi ses monuments emblématiques, la mosquée Ketchaoua, datant du XVI^e siècle, se dresse fièrement, témoignant des influences arabes, ottomanes et andalouses.

Véritable trésor national, la Casbah incarne l'âme d'Alger et mérite d'être admirée et préservée pour les générations futures.

1 / La Compréhension de l'écrit :

1. La Casbah d'Alger est située :

- A) Sur une montagne
- B) Sur une colline
- C) Près d'une forêt

2. Quel monument célèbre se trouve dans la Casbah ?

.....
.....
.....

3. Donnez un synonyme pour les mots suivants :

- héritage =
- Ancien =

4. Relevez un mot du texte appartenant au champ lexical de "histoire"

.....

5. A. Mettez les adjectifs suivants au féminin :

- Blanc =
- Ancien =
- Fleuri =

B- conjuguez les verbes entre parenthèses au temps indiqué

- la casbah d'Alger (être) un lieu historique fascinant (présent)
- Autrefois, ce quartier (accueillir) des familles de marchands d'artisans (imparfait)

C- Corrigez les fautes d'accords de ce passage :

-La casbah d'Alger est un quartier ancien .Elle possède de vieilles ruelles étroites et une ambiance unique

2 / La production écrite :

Choisissez un lieu du patrimoine algérien que vous connaissez et écrivez trois phrases (introduction).

Production écrite :

C'est « Le mois du patrimoine en Algérie »

A cette occasion, ton professeur te demande de lui parler d'un patrimoine architectural propre à Sétif et tu as choisi « la Mosquée El Atik.»

Ecris donc un texte de 10 lignes dans lequel tu vas parler de ce monument en servant du tableau ci-dessous.

Dans ton texte, tu dois :

- Mentionner les informations essentielles sur la mosquée
- Reformulez les informations avec votre propre mot
- Rédigez un texte structuré en respectant les consignes
- Détaillez les éléments architecturaux
- [Redacted]
- [Redacted]

Qui	Quoi	Où	Quand	Comment
M. Champanet, chef de génie	la Mosquée El Atik	à sétif près de Ain El Fouara	commencée en 1845 - terminée en 1948	en s'inspirant de l'architecture Ottomane de mosquées d'Annaba et de Constantin

La Mosquée El Atik

Le patrimoine est l'ensemble des biens et des traditions qui ont une importance historique, par exemple la Mosquée El Atik au

La mosquée El Atik est un héritage architectural qui se trouve à Sétif, près de Ain el Fouadja. La mosquée El Atik est construite par M. Champanet, le Chef de génie, il a commencé à construire en 1845 et terminé en 1948, en s'inspirant de l'architecture Ottomane.

Ce patrimoine représente notre identité.

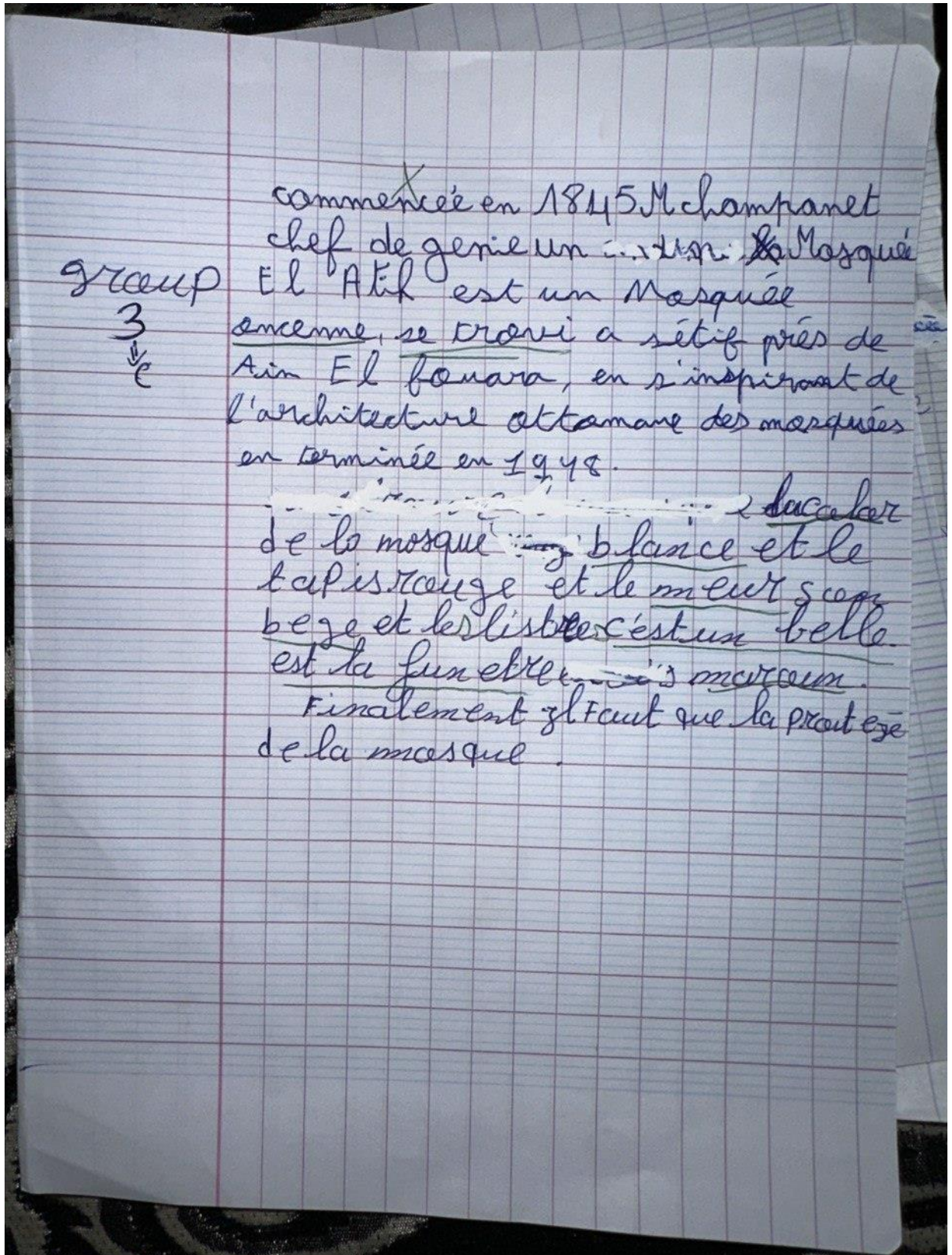
E

602

- Production écrite

Les noms
 - Djardou
 - Remili
 - Kaemi
 - Droudi
 - Boutabba
 - (Bouaidj)
 - Benzoua

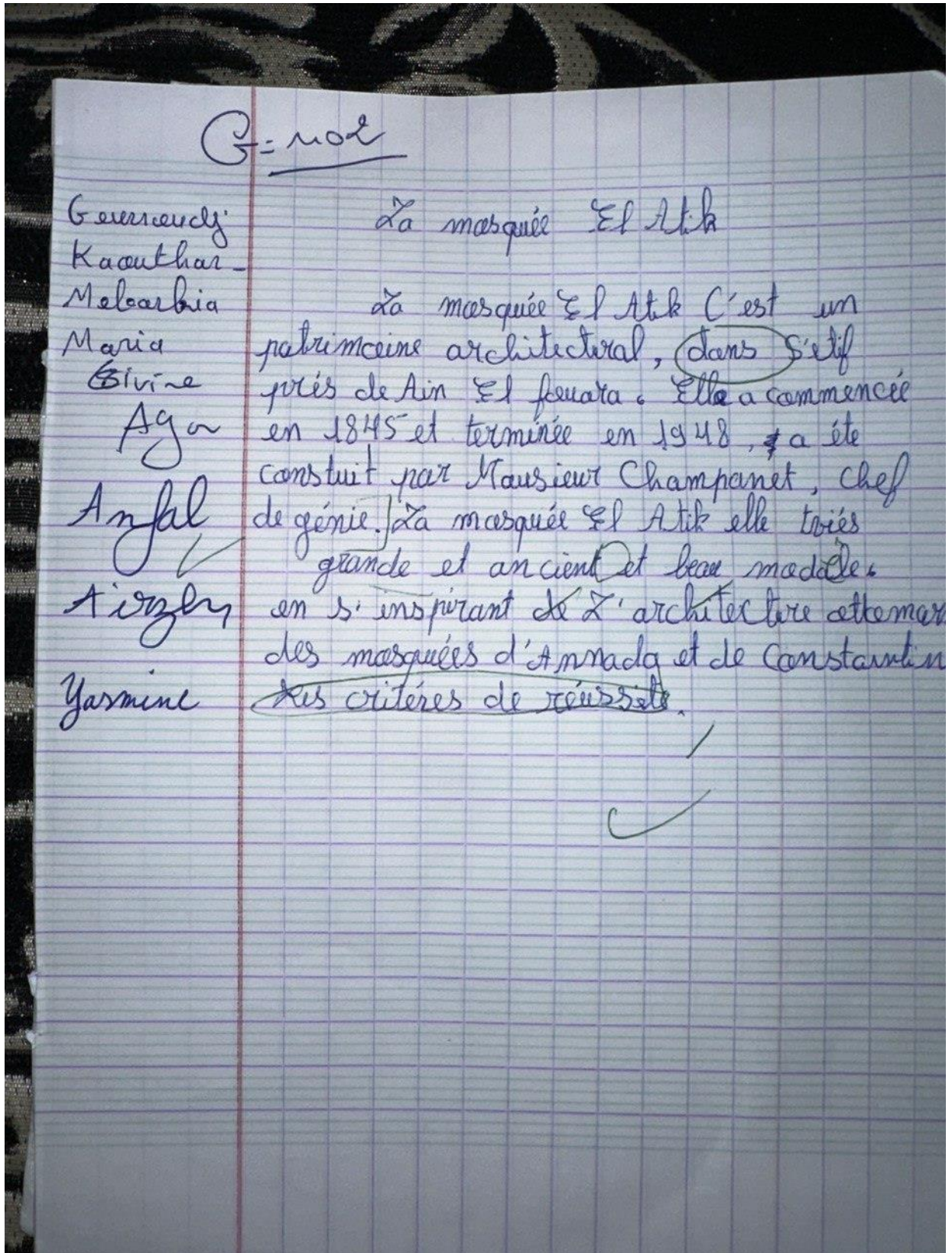
La mosquée Al Atiba
 La mosquée Al Atiba est un patrimoine architectural. Elle a été commencée en 1845 à Sétif près de Ain El Fouara. M. K. Champanet, chef de (genit) genit, (celui qui construit la mosquée Al Atiba). Il connaît en s'inspirant de l'architecture Ottomane des mosquées d'Amalca et de Constantine. Les (critères de réussite). Elle terminée en 1948. C'est un monument magnifique.

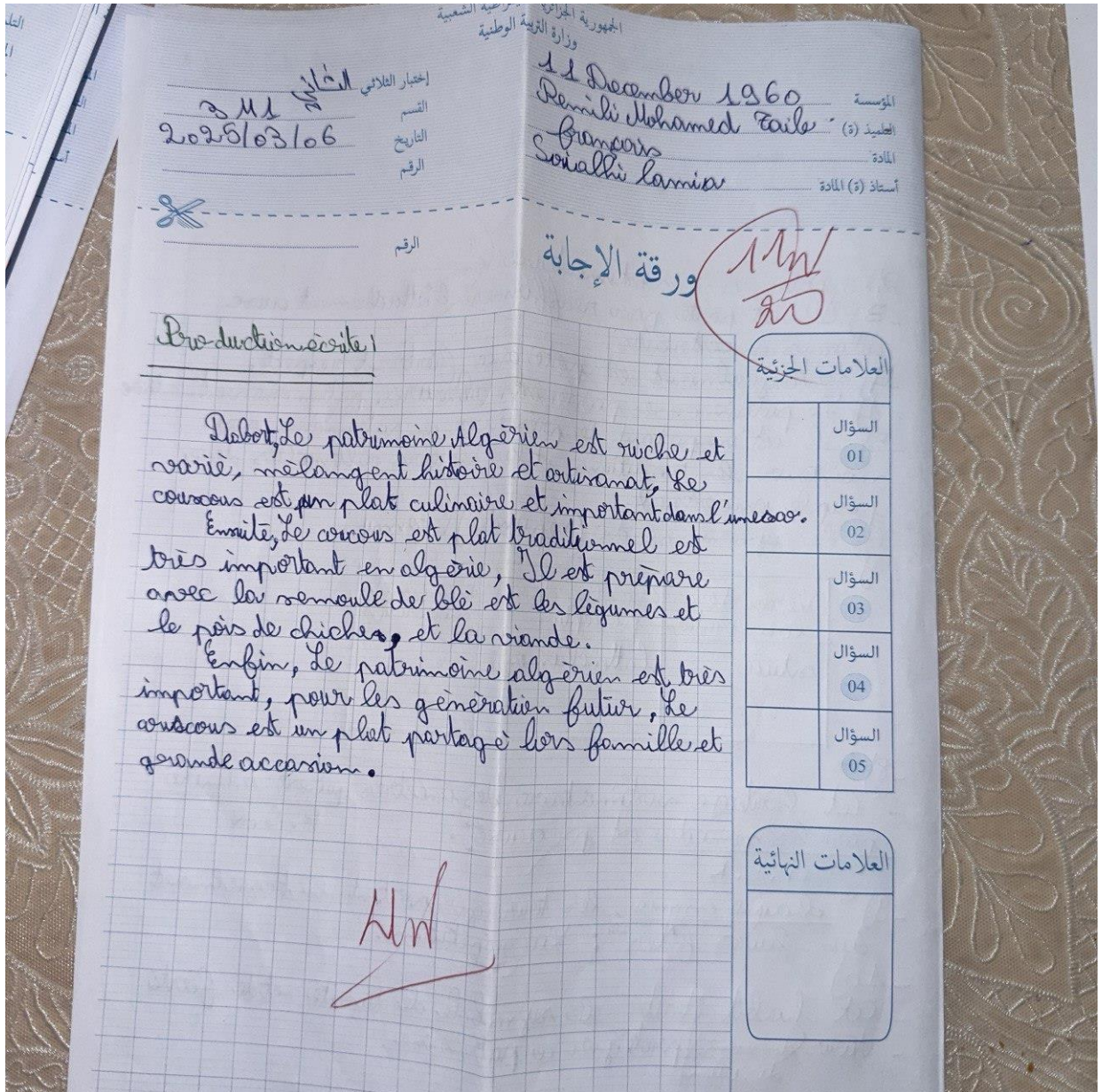


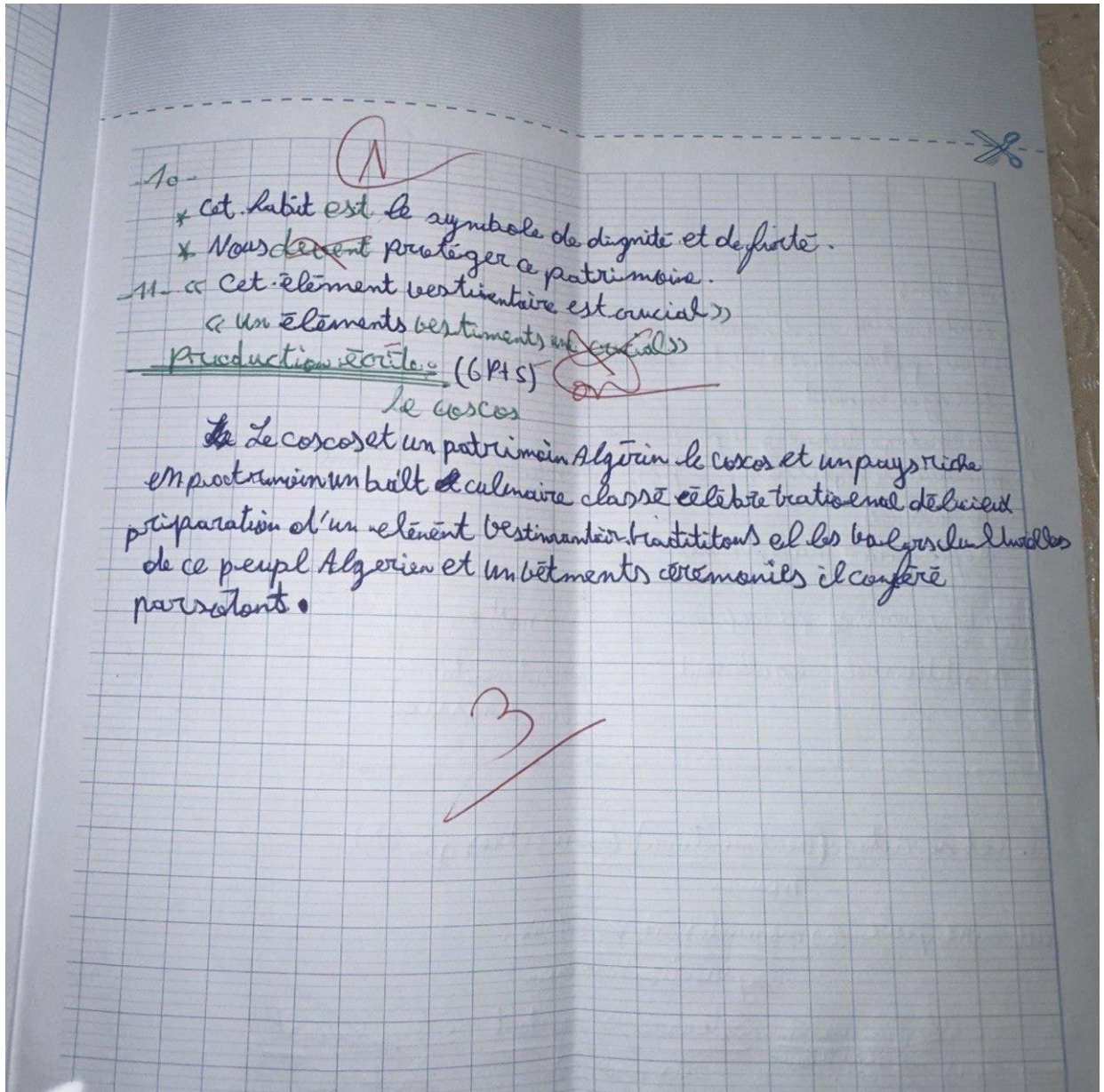
Concept 3

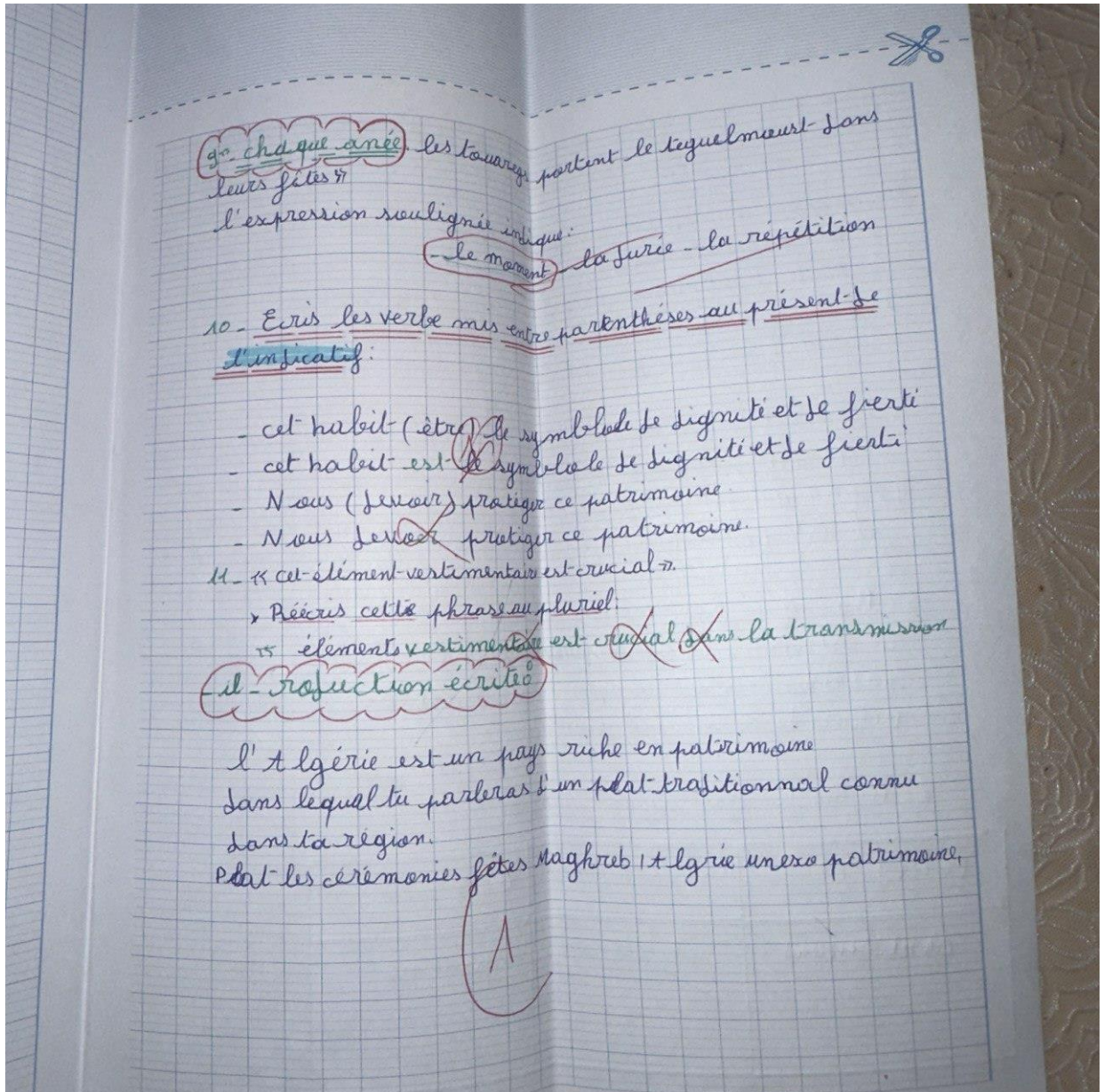
La Mosquée El Atik

est et un des lieux de patrimoine
architectural en Algérie,
a été construit par M.
Championet, chef de génie à Sétif
près de Ain El Jauara en 1849
et terminée en 1948. Ottomane
en s'inspirant de l'architecture
Ottomane des mosquées d'Annaba
et de Constantine. A l'extérieur
de la mosquée les fenêtres de coiffées
les portes en bois est peintes en blanc
et bage l'intérieur des tapis Roug.
en fin la Mosquée El Atik
est beau









production écrite :

Le Rechta

Le Rechta est un plat traditionnel Algérien et plat familial. Patrimoine culinaire kabyle 7^{ème} dans la mondial. c'est un plat délicieux et préparé exemple indani / pasta / Sbagiti. le Rechta est un bon et belle plat et préparé laft / gricnat / Hommes, et ses blanche en fin le Rechta est un le meilleur plat par moi.

- Saha F bourek -

3

II. Production écrite : (6 pts)

Le couscous

Le patrimoine est un héritage ancestral et l'ensemble de biens et de traditions, tel que le couscous

Le couscous est un délicieux plat (traditionnel) traditionnel algérien, et le plus connu dans le Maghreb et le nord de l'Afrique. Cette repas est préparé dans les cérémonies et les fêtes surtout dans les fêtes de mariages (et il ~~est~~). Ce plat prépare par le smoule et la viande une sauce rouge préparé par le viande ~~est~~ rouge avec les légumes : ce plat algérien est classé dans le patrimoine mondial par l'Unesco.

Ce patrimoine culinaire est représente notre identité et notre culture, donc il faut le préserver pour les autres génération.

JW

la vertus mis en re p

Cet habit est le symbole de dignité
Nous protéger ce patrimoine :

La prose au pluriel :

Ces éléments vestimentaires ce ce crucial
ou

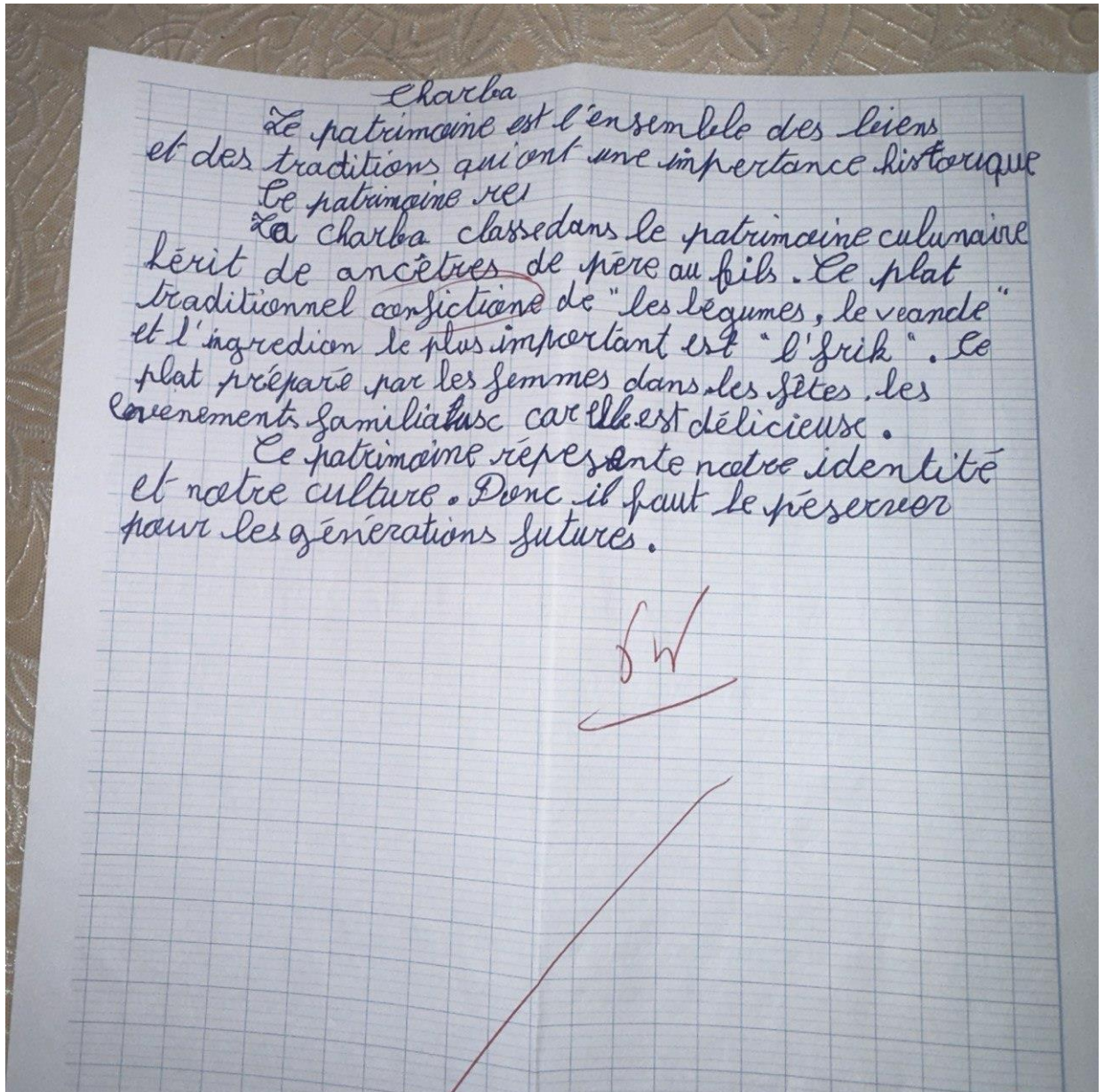
producteur écrit :

- de Harira -

* Le Harira : C'est un plat traditionnel
Algérien culinaire.

* Les Algériens préparent c'est
plat chaque ramadan, la soupe d'Harira est un
plat très important dans la table Algérien.
* de Patrimoine de l'Algérie

2/1



So, cet habit (cane) est le symbole de dignité et de fierté
nous (dévot) devons protéger ce patrimoine. (9)

1.1. ces éléments vestimentaires sont cruciaux (M)

Le patrimoine éternel

Le caucas

- Le Patrimoine est un ~~l'ensemble~~ l'ensemble des biens est et des traditions qui ont une importance historique.
- Le caucas est un plate traditionnelle Algérien, classé dans le Patrimoine culinaire et médicinale.
- Le caucas est confictonné avec les légumes et la sauce, il prépare dans les fêtes de mariage.
- ce Patrimoine est présente notre culture donc il faut le protéger. (W)

Résumé

Ce mémoire porte sur l'amélioration de la production écrite en FLE chez les élèves de 3e année moyenne à travers la mise en œuvre de la pédagogie différenciée et l'application de la taxonomie de Bloom. À partir d'une approche qualitative, il analyse les productions d'élèves, les entretiens avec des enseignants et les observations de classe pour identifier les difficultés rencontrées (linguistiques, cognitives, motivationnelles, etc.) et mesurer l'impact des pratiques différenciées.

Les résultats montrent que l'intégration progressive des niveaux cognitifs de Bloom et l'adaptation pédagogique favorisent l'autonomie, la motivation et la structuration des écrits chez les apprenants. Des recommandations pratiques sont proposées pour améliorer durablement la compétence rédactionnelle.

Mots-clés : Pédagogie différenciée, Taxonomie de Bloom, Production écrite, FLE, Difficultés d'apprentissage, Motivation, Compétence rédactionnelle.

المخلص

يعالج هذا البحث إشكالية تطوير الإنتاج الكتابي في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، من خلال توظيف البيداغوجيا الفارقية وتطبيق تصنيف بلوم للأهداف التعليمية. اعتمدت الدراسة منهجاً نوعياً لتحليل كتابات التلاميذ ومقابلات مع أساتذة وملاحظات ميدانية، للكشف عن الصعوبات المختلفة (لغوية، معرفية، نفسية، وغيرها) وتأثير الممارسات البيداغوجية الملائمة. أظهرت النتائج أن توظيف مستويات بلوم بشكل تدريجي وملاءمة الأنشطة حسب اختلافات المتعلمين يعززان استقلاليتهم ودافعيتهم وتحسن جودة كتاباتهم. كما يقترح البحث توصيات عملية لتعزيز الكفاءة الكتابية لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجيا الفارقية، تصنيف بلوم، الإنتاج الكتابي، الفرنسية كلغة أجنبية، صعوبات التعلم، التحفيز، الكفاءة الكتابية.

Abstract

This thesis explores how written production in French as a Foreign Language (FFL) can be improved among third-year middle school students through differentiated pedagogy and Bloom's taxonomy. Using a qualitative approach, the study analyzes students' written work, teacher interviews, and classroom observations to identify learning challenges (linguistic, cognitive, motivational, etc.) and assess the effectiveness of adapted pedagogical strategies. The findings show that applying Bloom's cognitive levels progressively and differentiating instruction promote student autonomy, motivation, and writing quality. The study concludes with practical recommendations to enhance learners' writing competence.

Keywords: Differentiated pedagogy, Bloom's taxonomy, Written production, FFL, Learning difficulties, Motivation, Writing competence.