

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique
Université HAMMA lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

Pour une meilleure application de la pédagogie
différenciée : le modèle VARK au service des styles
d'apprentissage

Réalisé par :

ZERIBIT Maroua

ABBAD Saloua

Supervisé par :

Dr. BEYAT Asma

Présenté et soutenu publiquement le Mardi 25 juin 2019

Devant le jury composé de : _____

- * Mme CHIHANI Ouassila, Maitre-assistant A, Université d'El-Oued, Président**
- * M. ZEROUAL Amine, Maitre-assistant A, Université d'El-Oued, Examineur**
- * Dr. BEYAT Asma, Maitre de conférences A, Université d'El-Oued, Rapporteur**

Dédicace I

À la mémoire du défunt mon oncle ZERIBIT Ibrahim que Dieu le tout puissant le prenne en sa sainte miséricorde.

À ma chère mère DJERAD Zehour qui m'a toujours comblé de sa tendresse que Dieu la préserve du mal.

À l'homme de ma vie, mon cher père ZERIBIT Med Sghir qui m'a toujours encouragé d'aller au-delà de la lune pour cueillir les étoiles de réussite.

Aux princesses de notre château, mes chères sœurs, kaouther, Zakia, Isra et Ouidjdane, que Dieu leur accorde une vie pleine de bonheur et de réussite.
Aux princes de notre royaume, mes frères, Ali et Med Bachir, que dieu les garde et les aide dans leurs études.

À l'homme qui me comble de joie de jour en jour, mon fiancé Chouaib, que Dieu bénisse notre union et le garde.

À ma grand-mère SAADINE Zakia que Dieu la protège et la préserve.

À Toute la famille ZERIBIT et toute la famille DJERAD.

À tous ceux qui nous ont donné un coup de main pour achever ce modeste travail de recherche.

À tous ceux qui me sont chères.

Je dédie ce mémoire de fin d'étude.

ZERIBIT Maroua

Dédicace II

À la mémoire de mon grand-père ABBAD Ali qui a été toujours dans mon esprit.

Que Dieu, le miséricordieux, vous accueille dans son éternel paradis.

À mon cher père ABBAD Abdelhamid qui a été toujours mon école de patience,
de confiance et surtout d'espoir et d'amour.

À ma chère mère HADJ SAAD Ouarda, ma raison d'être, ma raison de vivre, la
lanterne qui éclaire mon chemin et m'illumine de douceur et d'amour.

À mes chers et adorables frères et sœurs, Taha, Maroua, Safa, Ala Eddin et
Firas, merci d'être toujours présent pour faire mon bonheur.

À mon mari Abdenacer, la personne qui a su guider mes pas égarés vers un
horizon plus clair et plus joyeux.

À ma fille Chahida, mon trésor le plus précieux. Que Dieu te protège et nous
protège pour qu'on puisse te chérir, t'élever, te voir grandir tout simplement.

À toute la famille ABBAD et toute la famille HADJ SAAD.

À tous mes amis

Je dédie ce fruit dont je voudrais qu'ils partagent avec moi la jouissance.

ABBAD Saloua

Remerciements

Nous remercions le Dieu le plus haut de nous avoir donné la santé et la patience pour pouvoir terminer ce modeste travail.

Nous tenons à remercier aussi notre directrice de recherche Dre BEYAT Asma pour toute l'aide qu'elle nous a apportée, pour ses commentaires pertinents et pour son esprit armé de patience.

A cette occasion, Nous tenons à exprimer également notre gratitude à M. MILOUDI Mounir pour ses ouvrages précieux qui nous ont été avantageux.

Nos remerciements vont aussi à

- Mme KHELEF Hanane pour ses conseils et son assistance constante.
- Nos élèves de 4Ap à l'école Dahda Bachir qui ont participé à notre travail de recherche chaleureusement.
- Les enseignants du département de lettres et langue françaises à l'Université Hamma Lakhder qui ont participé à notre formation durant ces cinq ans.

Nos remerciements s'adressent également à tous les membres du jury qui ont accepté d'examiner ce travail de recherche.

Nous tenons aussi à remercier nos collègues de la promotion de Master II 2019 de l'université surnommée.

À tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin, nous exprimons nos sincères remerciements.

ABBAD Saloua

ZERIBIT Maroua

Table des Matières

DEDICACE I	I
DEDICACE II	II
REMERCIEMENTS.....	III
TABLE DES MATIERES	IV
INTRODUCTION GENERALE	8
CHAPITRE 01 : LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE..	11
1. QUELQUES REPERES THEORIQUES POUR LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.....	12
1.1. <i>Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?</i>	12
1.2. <i>La pédagogie différenciée : historique, emprunts et apports</i>	13
2. EN QUOI RESIDE LA DIFFERENCE ?.....	14
2.1. <i>Acquis scolaires, expériences et codes largement différents</i>	14
2.2. <i>Variation des habitudes éducatives et des styles cognitifs</i>	15
2.3. <i>Taux de motivation</i>	16
3. LA MISE EN PRATIQUE D'UNE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.....	17
3.1. <i>Différenciation successive/différenciation simultanée</i>	17
3.2. <i>Groupes de niveau/Groupes de besoin</i>	17
3.3. <i>Les quatre temps d'une situation d'apprentissage</i>	18
4. CONDITIONS POUR FAVORISER LA MISE EN ŒUVRE DE LA DIFFERENCIATION.....	20
4.1. <i>Le travail d'équipe</i>	20
4.2. <i>La concentration</i>	21
4.3. <i>La gestion souple de l'emploi du temps</i>	21
4.4. <i>L'information régulière des partenaires</i>	21
5. L'EVALUATION AU SERVICE DE LA DIFFERENCIATION.....	21
6. QUELQUES PRATIQUES DIFFERENCIEES FAVORABLES A L'APPRENTISSAGE.....	24
6.1. <i>La différenciation des contenus</i>	24
6.2. <i>La différenciation des structures</i>	25
6.3. <i>La différenciation des processus</i>	26
6.4. <i>La différenciation des productions</i>	27
CHAPITRE 02: DES STYLES D'APPRENTISSAGE A L'AMELIORATION DE LA PRODUCTION ECRITE	28
1. AUTOUR DE L'APPRENTISSAGE.....	29
1.1. <i>Qu'en est-il de l'apprentissage ?</i>	- 29
1.2. <i>Les théories d'apprentissage</i>	30
1.2.1. <i>Le modèle behavioriste ou comportementaliste</i>	30
1.2.2. <i>Le modèle cognitiviste</i>	30
1.2.3 <i>Le modèle constructiviste</i>	31
1.3. <i>Les stratégies d'apprentissage</i>	31
2. LES STYLES D'APPRENTISSAGE EN QUESTION.....	32
2.1. <i>Qu'est-ce qu'un style d'apprentissage ?</i>	32
2.2. <i>Typologie des styles d'apprentissage selon Kolb et Fleming</i>	33
3. LE MODELE VARK DANS LA DETERMINATION DES STYLES D'APPRENTISSAGE.....	34
3.1. <i>La conception du VARK</i>	35
3.2. <i>Ce qui cache derrière l'acronyme V.A.R.K</i>	35
4. STYLE D'APPRENTISSAGE VS STYLE COGNITIF VS STYLE D'ENSEIGNEMENT.....	36
5. LA COMPETENCE DE LA PRODUCTION ECRITE EN QUESTION.....	37
5.1. <i>Qu'est-ce qu'une compétence ?</i>	37
5.2. <i>Qu'est-ce qu'un écrit ?</i>	38
5.3. <i>La compétence de la production écrite</i>	38
5.4. <i>Le processus d'écriture</i>	39
5.5. <i>Les difficultés rencontrées pendant la rédaction</i>	41

CHAPITRE 03: VERS UNE APPLICATION DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE A L'ERE DU

VARK.....	43
1. TESTER SON STYLE D'APPRENTISSAGE VIA LE VARK.....	44
1.1. <i>Méthode et collecte des données</i>	44
1.2. <i>Sélection du public</i>	44
1.3. <i>Description du questionnaire</i>	45
1.4. <i>Présentation et analyse des résultats</i>	46
1.4.1. <i>Tableautage et exposition des réponses</i>	46
1.4.2. <i>Dénombrement des réponses et classification des styles</i>	48
1.4.3. <i>Typologie des styles d'apprentissage et regroupement des élèves</i>	50
2. EXPERIMENTER LA DIFFERENCIATION AU COURS DE LA PRODUCTION ECRITE.....	51
2.1. <i>Cadre général de l'expérimentation</i>	52
2.2. <i>Motif de choix du public</i>	53
2.3. <i>Spécificité des supports et des fiches pédagogiques utilisés</i>	53
2.4. <i>Déroulement pédagogique de l'expérimentation</i>	54
2.5. <i>Grille d'observation</i>	54
2.6. <i>L'analyse comparative des productions écrites</i>	55
2.6.1. <i>Pré-test</i>	55
2.6.2. <i>Post test</i>	59
2.6.3. <i>Confrontation des résultats</i>	63
CONCLUSION GENERALE.....	65
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	69
ANNEXES.....	74
RESUMEE.....	103

Introduction Générale

Introduction Générale

La production écrite est souvent négligée dans l'enseignement du FLE car elle est considérée comme étant un moyen d'expression difficile à maîtriser à cause de ses nombreuses règles grammaticales, syntaxiques et lexicales complexes. Cependant, savoir écrire représente une compétence primordiale ayant des avantages précieux à long terme. Avec l'émergence de l'approche communicative l'écriture est devenue un moyen de communication rigoureux. En effet, Roland Barthes écrit :

L'écriture est ce jeu par lequel je me retourne tant bien que mal dans un espace étroit : je suis coincé, je me démène entre l'hystérie nécessaire pour écrire et l'imaginaire qui surveille, guinde, purifie, banalise, codifie, corrige, impose la visée (et la vision) d'une communication sociale. (Cité dans, Hay, 1986 : 123)

La production écrite est toujours enseignée avec des stratégies et des méthodes plus ou moins anciennes qui ne donnent pas assez d'importance à son aspect communicatif. Alors, il est nécessaire d'intégrer une nouvelle pédagogie à son enseignement ; la *pédagogie différenciée* constitue un moyen commode susceptible d'améliorer la performance de l'élève en matière des techniques rédactionnelles. Pour bien appliquer les principes de la pédagogie différenciée, plusieurs pédagogues préfèrent enseigner à des groupes ayant des caractéristiques différents pour maximiser le profit de cette pédagogie. La construction des groupes se fait selon plusieurs critères comme : l'âge, le sexe, le profil d'intérêt et d'autres.

En revanche, le style d'apprentissage est un critère de classement ésotérique qui doit être expliqué par des spécialistes pour qu'il soit profitable. Plusieurs tests tentent à identifier les styles d'apprentissage des élèves, le modèle VARK¹ en fait partie. Ce modèle méconnu présente un outil avantageux peu exploité par les enseignants du FLE.

Ainsi, notre recherche intitulée " Pour une meilleure application de la pédagogie différenciée : le modèle VARK au service des styles d'apprentissages" s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE. Elle vise à clarifier l'impact de la pédagogie différenciée sur l'enseignement de la production écrite tout en se servant des styles d'apprentissages.

Notre mémoire tente de répondre à la problématique suivante : Comment appliquer la pédagogie différenciée de façon à assurer un apprentissage équivalent auprès de chaque élève ? Et, quelle particularité cognitive à prendre en considération afin d'assurer l'égalité de

¹ Un questionnaire élaboré par Neil Fleming pour vérifier les préférences des élèves quant aux moyens sensoriels qu'ils préfèrent adopter pour acquérir l'information.

chance dans l'apprentissage pour améliorer la compétence rédactionnelle chez l'élève ? De là, sont dérivées trois questions annexes :

- Comment l'application de la pédagogie différenciée favorise-t-elle l'amélioration de la production écrite chez l'élève ?
- Quelle utilité pour le modèle VARK dans la détermination des styles d'apprentissages des élèves ?
- Quel rôle jouent les styles d'apprentissage dans l'appropriation didactique des savoirs ?

Pour répondre à cette série de questions, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- L'application de la pédagogie différenciée contribuerait à l'amélioration de la compétence écrite chez l'élève car elle favoriserait le travail en groupe qui privilégie l'inculcation des conflits sociocognitifs.
- Le modèle VARK permettrait d'identifier les styles d'apprentissage des élèves car il représente un questionnaire simple, court et plausible.
- Les styles d'apprentissage joueraient un rôle important dans l'apprentissage du FLE car ils permettraient une appropriation didactique particulière qui est propre à chaque élève.

Ainsi, les motivations derrière notre engagement dans cette recherche sont d'ordre personnel, intellectuel et professionnel. En effet, lors de notre première année master, la pédagogie différenciée et le modèle VARK ont fait partie du plan semestriel du module "les écrits universitaires". Les deux thèmes paraissaient d'hyper importance à nos yeux. Savoir se servir des styles d'apprentissages pour mieux appliquer les principes de la pédagogie différenciée paraissait d'autant plus important. De plus, en étant des enseignants au cycle primaire dans la wilaya d'El-Oued pendant l'année scolaire 2018/2019, nous avons constaté que nos élèves de 4AP ont des difficultés considérables quant aux exercices qui impliquent la maîtrise de la compétence de la production écrite et ses enjeux.

Notre objectif général à travers la réalisation de cette étude est le suivant : l'intégration de la pédagogie différenciée dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite et la clarification du rôle que joue le style d'apprentissage dans l'appropriation des savoirs, d'où d'autres objectifs opérationnels se découlent :

- Clarifier l'importance de la pédagogie différenciée dans l'enseignement/apprentissage du FLE

- Mettre en scène des séances conçues selon les règlements de la pédagogie différenciée pour améliorer la production écrite des élèves.
- Utiliser le modèle VARK pour déterminer les styles d'apprentissages des élèves.
- Montrer le rôle des styles d'apprentissages dans l'appropriation des savoirs.

Pour concrétiser nos objectifs fixés au départ, nous avons choisi de travailler avec une classe de 4AP à l'école Dahda Bachir à la commune de Hassi khalifa où nous travaillons actuellement. Dans un premier temps, nous avons suivi dans la partie théorique une méthodologie historique et explicative visant à faire un survol historique sur les concepts de base de notre sujet et à expliquer les différentes relations qui se trouvent entre eux. Dans un deuxième temps, nous avons opté pour l'enquête comme outil d'investigation *via* un questionnaire pour faciliter la collecte des données sur terrain afin d'identifier les styles d'apprentissages des élèves pour les soumettre à une expérience par la suite. Dans un troisième temps, nous avons effectué une expérimentation auprès de notre échantillon cité ci-dessus. Enfin, nous avons travaillé avec la méthode analytique pour pouvoir analyser les différents résultats de notre recherche et confronter les résultats de l'analyse.

Notre travail de recherche se compose de trois chapitres. Le premier qui s'intitule *Qu'en est-il de la pédagogie différenciée* présente la définition de la pédagogie différenciée, son parcours historique, les conditions qui favorisent sa mise en œuvre et des pratiques différenciées favorables à la transmission des savoirs.

Dans le deuxième chapitre intitulé *Des styles d'apprentissage à l'amélioration de la production écrite*, nous mettons l'accent sur les notions de style d'apprentissage, théories d'apprentissage ainsi que stratégies d'apprentissage. Ensuite, nous expliquons un outil peu connu dans la vérification des styles d'apprentissage qui est le modèle VARK. Enfin, nous traitons la compétence écrite et sa spécificité dans le cycle primaire.

Le dernier chapitre de ce travail de recherche est purement pratique. D'une part, nous y décrivons comment exploiter le modèle VARK pour déterminer les styles d'apprentissages de notre échantillon expérimental. Nous y expliquons également les caractéristiques de cet outil précieux pour présenter enfin une analyse des résultats obtenus. D'autre part, nous y développons l'expérience effectuée au près du même échantillon. Ce chapitre se clôture par une confrontation des résultats d'un test diagnostique qui précède les séances expérimentales et un test de finalisation qui les suit.

Chapitre 01 :

La différenciation pédagogique en classe de FLE

Introduction

La recherche en pédagogie différenciée occupe une grande place dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Cette pédagogie vise essentiellement à répondre au problème de l'hétérogénéité en classe de FLE. Dans ce premier chapitre nous définirons la notion de pédagogie différenciée, son histoire ainsi que les apports des autres sciences dans son développement au fil du temps. Ensuite nous mettrons en évidence le problème de l'hétérogénéité, plus précisément, en quoi réside la différence entre les élèves d'une même classe. Puis, nous montrerons les conditions nécessaires pour favoriser la mise en place de la différenciation dans une classe de langues étrangères. Enfin nous mettrons en exergue quelques pratiques favorables à la transmission des savoirs dans le cadre de la pédagogie différenciée.

1. Quelques repères théoriques pour la pédagogie différenciée

Un ensemble de valeurs philosophiques humanistes ainsi que des théories didactiques justifient le choix de la pédagogie différenciée (PD) dans la pratique pédagogique de l'enseignant. Dans ce cadre nous allons démontrer l'ensemble des définitions attribuées à la PD par les spécialistes ainsi que ses fondements théoriques.

1.1. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?

Il est communément admis que la pédagogie différenciée est définie en tant que réponse à l'hétérogénéité de la classe qui se traduit par la diversité des buts d'apprentissage, des stratégies d'apprentissage et des profils langagiers. Elle tente à trouver des remèdes à cette problématique par des pratiques adaptant les méthodes d'apprentissage aux besoins réels de chaque élève. Citons quelques exemples de définition de la pédagogie différenciée tout en commençant par celle de Legrand :

Différencier l'enseignement peut avoir deux sens complémentaires. Il s'agit dans tous les cas de prendre en compte la diversité de chaque élève. Ceci peut se faire en adaptant son enseignement à la situation de l'élève ; ou bien en fixant un objectif commun qui sera atteint en prenant en compte la diversité de chaque élève. (1995 : 06)

Selon Przesmycki (2008 : 10), la pédagogie différenciée se définit comme:

Une pédagogie de processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et des savoir-faire communs exigés.

Quant au Perrenoud, il voit que l'acte de « différencier » c'est:

Rompres avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune, dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. (1997 : 16)

Pour sa part Meirieu, définit la pédagogie différenciée comme suit :

Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système (1987 : 9)

Face à l'hétérogénéité, l'enseignant doit adapter une pédagogie concrète, diversifiée, variée et compréhensive pour répondre à la diversité des attentes étudiantes. Pour ce faire, il doit individualiser ses démarches en diversifiant ses leçons, ses exercices et ses évaluations pour assurer l'égalité de chances dans l'apprentissage.

1.2. La pédagogie différenciée : historique, emprunts et apports

Le terme de la pédagogie différenciée n'est pas récent. Pour Robbes (2009 : 02), il remonte au 18^e siècle où les pédagogues se souciaient de la différenciation de l'enseignement au gré des élèves au sein des écoles catholiques. Le terme de l'enseignement individualisé n'était pas utilisé mais une vraisemblable démarche proche de l'élève, en tant qu'un individu, a été mise en place. Puis, avec le regroupement des élèves en classe, cette notion d'enseignement individualisé commence à disparaître.

Robbes (2009 : 02) déclare que c'est à partir du 20^e siècle que la différenciation commence à se propager. En effet, pas mal d'expériences ont été effectuées ; l'élève est perçu comme un élément actif et le maître n'est qu'un guide. De plus, l'interaction entre ces deux derniers est encouragée. D'abord, Helene Parkhurst met expérimente le plan Dalton en Amérique ; Ce plan favorise la rédaction des fiches individuelles à partir des tests de niveau. Puis, Carl Washburne réclame la nécessité du travail collectif et l'entraide entre les élèves ; Il invite les aînés à s'occuper périodiquement des plus jeunes. Enfin, une autre expérience est réalisée à Genève par Robert Dottrens qui propose des fiches de travail individualisées pour identifier les niveaux des élèves.

Robbes (2009 : 04) explique que pendant les années 70, on découvre que la réussite scolaire dépend du contexte économique et social d'où vient la loi de la massification de l'accès à l'école. La loi Haby² du 11 juillet 1975 propose la création d'un collège unique. Les enseignants se trouvaient devant des classes hétérogènes et la pédagogie différenciée apparaît comme une réponse à cette hétérogénéité.

En 1979, les instructions officielles Françaises utilisent pour la première fois le terme *pédagogie différenciée* grâce à Legrand qui s'est inspiré de la pédagogie de maîtrise³ confectionnée par Bloom aux Etats- unis.

2. En quoi réside la différence ?

2.1. Acquis scolaires, expériences et codes largement différents

L'enseignant doit prendre en considération que les élèves ne sont pas égaux face aux apprentissages. Pour parler de l'hétérogénéité dans la classe, Burns (1971)(Cité dans Przesmycki, 2008 : 76) présente ses sept postulats :

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

Ces postulats amènent à comprendre que les élèves sont tout à fait différents : acquis scolaires, expériences et codes culturels largement différents.

Dans son livre *Enseigner en classes hétérogènes*, Zakhartchouk (2015 : 222) insiste sur le rôle que jouent les acquis scolaires, les expériences et les codes culturels dans le tracement des frontières entre les apprenants. Dans une classe de langue étrangère, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être varient d'un apprenant à un autre. De plus, les apprenants n'ont pas la même vitesse d'appropriation de ces acquis. D'ailleurs, même si ces derniers sont intégrés, certaines catégories d'apprenants n'arrivent pas à les mobiliser.

² Sollicitée par Le ministre français de l'Éducation nationale René Haby, elle prévoit la mise en place d'un « Collège pour tous »

³ Développée par Bloom (1968), elle prévoit la maîtrise des notions enseignées par les élèves si on leurs laisse suffisamment de temps pour apprendre.

Pour susciter la motivation de ses apprenants, l'enseignant procède à une mise en lien des savoirs ciblés avec leurs expériences afin de donner du sens à l'apprentissage en question et amener l'élève à participer dans son apprentissage. Bien souvent, les explications fournies par l'enseignant semblent être plus significatives pour certaines catégories par rapport à d'autres.

Les apprenants ont plusieurs milieux d'appartenance natale, familiale et sociale. Ces milieux influent sur leurs codes culturels. Bourdieu (1979) explique que chaque personne hérite et développe un capital culturel particulier qui lui est propre. Ces codes culturels exigent les apprenants à se comporter différemment. Donc, les relations entre ces apprenants d'une part et entre eux et leurs enseignants d'autre part sont relativement distinctes.

2.2.Variation des habitudes éducatives et des styles cognitifs

Dans son *dictionnaire de français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003 : 121) définit la notion d'habitus comme « l'ensemble des dispositions et des principes qui gouvernent et déterminent nos goûts et nos préférences. Ceux-ci ne sont pas le fruit du hasard, mais celui de choix inconscients dont nous avons hérité et qui conduisent sans nous nos jugements ». Pour lui, ces habitus constituent le filtre à travers lequel l'apprenant retire l'enseignement visé.

En revanche, le style d'apprentissage est défini dans le même ouvrage comme étant « des techniques, des stratégies, des comportements variables d'un individu à l'autre » (Cuq, 2003 : 227). Le domaine des styles d'apprentissage (parfois appelés styles tout court ou profils cognitifs ou encore profils d'apprentissage) a été longtemps investi par les psychologues. Cela signifie que le style cognitif est la manière dont on procède à la résolution d'une situation-problème d'apprentissage.

Pour Zakhartchouk (2015 : 222), les élèves qui fréquentent des écoles primaires différents dans lesquelles ils sont supervisés par des enseignants qui n'ont absolument pas les mêmes styles d'enseignement développent des habitudes distinctes pour s'acclimater aux styles différents de leurs enseignants.

De plus, les élèves n'ont pas les mêmes styles cognitifs ; ils adaptent face au même problème des stratégies et des techniques différents. Selon Kolb (1984) (Cité par, Page-Lamarche, 2004 : 118) il y a quatre styles d'appropriation de l'information qui sont : le style *divergent*, *assimilateur*, *convergent* et *accommodant*.

2.3.Taux de motivation

Viau (2003 : 221) déclare que plusieurs facteurs peuvent influencer sur la motivation des apprenants. Pour lui, la motivation renvoie à la manière dont l'apprenant perçoit son degré de liberté par rapport à la tâche demandée et le sentiment de confiance qu'il ressent.

En outre, Vroom (Cité par Charles-Pauvers, Comeiras, Peyrat-Guillard, et Roussel, 2006 : 11) voit que la motivation d'un individu dépend de trois facteurs : De ses attentes autrement dit, la certitude qu'il a du rendement d'une qualité qui renvoie à un effort intense. De la valeur qu'il attribue à la récompense et du lien de cause à effet possible entre la récompense et le comportement adapté.

Plusieurs études ont mis l'accent sur la nécessité de la motivation en contexte scolaire mais, elles ne sont pas suffisantes. Pour Viau (2000 : 05) l'élève doit être capable de suivre un apprentissage bénéfique en étant motivé. Cet élève va mettre en place tout un ensemble de stratégies efficaces, ce qui contribue à un réel apprentissage.

Plusieurs chercheurs contemporains assurent que les sources de motivation d'un élève sont exclusivement :

- La perception qu'il a de la valeur de l'activité à accomplir
- la perception qu'il a de sa compétence à la réussir
- La perception de contrôle qu'il a en l'accomplissant

La motivation n'est pas figée, elle évolue au gré des expériences vécues dans le contexte scolaire ou ailleurs. Par conséquent, la mise en place de la pédagogie différenciée susciterait la motivation des apprenants en leur permettant de faire le choix en ce qui concerne les sujets et les stratégies qui prennent en considération la valeur de la tâche demandée, leurs compétences à réaliser, ainsi que le contrôle qu'ils ont en l'accomplissant.

Vigotesky (1980 : 84) explique la notion de la zone proximale de développement (ZPD) qui représente ce que l'enfant peut réaliser tout seul ou avec l'aide d'un adulte ou un autre élève plus avancé que lui en matière d'apprentissage. Le travail de groupe est important en pédagogie différenciée car, il met en exergue l'importance de connaître la classe par le maître pour qu'il puisse proposer des activités qui permettent aux élèves de s'améliorer tout en restant dans leurs zones proximales de développement.

Comme nous venons de le montrer chaque apprenant est différent par ses acquis scolaires, ses expériences et ses codes culturels hérités mais aussi par son style d'apprentissage, ses habitudes éducatives et le taux de motivation qu'il éprouve.

3. La mise en pratique d'une pédagogie différenciée

Nous parlons dans ce cadre de l'importance des deux types de la différenciation (successive et simultanée) ainsi que la répartition des élèves en groupes de niveau et groupes de besoin. Enfin nous montrons un déroulement d'une séquence d'apprentissage propice à l'appropriation du savoir.

3.1. Différenciation successive/différenciation simultanée

La différenciation successive peut être défini comme *«le souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage »* (Meirieu, 1987 :134). Pour Meirieu, elle nécessite de la flexibilité, c'est-à-dire la capacité d'ordonner à un objectif repéré des outils et des situations diversifiées. C'est le fait d'introduire dans les pratiques pédagogiques une flexibilité par une multiplication des chances de réussite en offrant un ensemble de propositions grâce auxquelles les apprenants peuvent s'approprier les apprentissages visés. Ce type de différenciation se réalise par le fait de formuler les consignes d'un exercice de plusieurs manières, par un éclaircissement d'un texte écrit par un schéma ou un commentaire oral, par l'exploitation du geste ou du mime lors de l'explication des consignes, par la maîtrise des technologies éducatives afin de faciliter l'apprentissage

La différenciation simultanée est plus difficile à pratiquer car elle est *« le fait que, à un moment donné, dans une classe, les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs ressources et à leurs besoins »* (Meirieu, 1987 : 135). Elle nécessite *« des moyens plus importants »* mais *« surtout, de la part du maître, (...) un déconditionnement total par rapport au modèle traditionnellement admis »* (Meirieu, 1987 : 135).

Ce type de différenciation exige un changement d'attitude de l'enseignant puis un programme d'objectifs doit être mis en place. Ce programme étant communiqué aux apprenants doit être négocié avec chacun d'eux individuellement pour construire un plan de travail qui doit comporter, pour chaque objectif, le niveau atteint précédemment par l'élève et les engagements pris en fonction de celui-ci. Enfin, l'enseignant doit régler une multitude de problèmes matériels et ne pas oublier la discipline à enseigner.

3.2. Groupes de niveau-matière/Groupes de besoin

Au sein de la classe, l'hétérogénéité règne, les niveaux des élèves sont extrêmement divers. Ce phénomène peut représenter un obstacle pour les disciplines où chaque consigne est articulée

sur une compréhension approfondie d'une consigne antérieure. Le groupe de **niveau-matière** est défini par Meirieu (1987 : 149) comme un classement des élèves selon les disciplines :

L'on propose de diversifier la répartition des élèves selon les disciplines : ainsi tel élève sera affecté en mathématiques dans un groupe de niveau A, alors qu'en français ses difficultés le contraindront à participer au groupe de niveau C ; en langue vivante en revanche, des résultats honorables lui permettront de suivre l'enseignement du groupe B.

Pour éviter la constitution de classes-ghettos⁴, l'élève doit pouvoir participer à un groupe différent selon les disciplines comme il doit pouvoir se déplacer d'un groupe à un autre au cours de l'apprentissage. L'enseignant de sa part doit prendre en considération que les difficultés ressenties par les apprenants peuvent être différentes et qu'il doit varier les outils et les situations d'apprentissage afin d'assurer l'apprentissage auprès de chaque élément. En revanche, ce type de classement empêche les interactions entre les groupes de différents niveaux.

Le groupe de besoin est présenté par Meirieu comme un classement des élèves selon leurs besoins. Pour lui, *«ils pourront alors profiter de l'heure qu'ils ont en commun pour proposer une répartition des élèves en fonction de ces trois types de besoins et se spécialiseront, cette fois-ci, dans des apprentissages correspondant aux déficits observés.»* (1987 : 151)

L'importance de cette répartition réside dans sa souplesse ; elle est applicable pour tous les niveaux comme elle permet de varier les critères de répartitions des élèves: *«reprise d'acquisitions antérieures propres à la discipline, formation à des capacités méthodologiques, itinéraires diversifiés pour atteindre un même objectif »* (Meirieu, 1987 : 153) .Elle permet également aux élèves qui ont atteint l'objectif visé de bénéficier d'une formation supplémentaire qui leur ouvrira des nouveaux champs de recherche en s'appuyant sur des objectifs minimaux.

3.3.Les quatre temps d'une situation d'apprentissage

Une séquence d'apprentissage⁵ présente pour Meirieu un ensemble d'activités pédagogiques ayant un objectif fixé au préalable et qui se déroule pendant plusieurs séances pédagogiques. *«C'est un ensemble d'activités pédagogiques, pouvant s'étendre sur plusieurs heures de cours, ordonnées à un objectif défini».* (1987 : 140). Cette séance d'apprentissage peut être organisée en 4 temps :

⁴ Une classe caractérisée par la ségrégation des groupes : les élèves forts occupent une place centrale, alors que les faibles sont relégués aux coins.

⁵Un modèle d'une séquence d'apprentissage proposée par Meirieu est à consulter dans l'annexe deux.

- **la découverte:** cette phase vise à éveiller l'intérêt et créer la centration sur l'objet d'étude. Pour ce faire, l'enseignant est appelé à différencier ses outils et ses situations d'apprentissage afin de maîtriser sa classe. Chaque apprenant doit se sentir interpellé par la concentration du maître sur le concept à étudier et la manipulation de matériaux différenciés ; il s'agit d'une différenciation successive.

On voit que ce premier temps pour être efficace, doit être mené avec souplesse et que le maître peut y utiliser tous les outils dont il dispose : un texte, un exposé, un schéma, une chanson, une diapositive, un film, un dessin, une manipulation, il peut emprunter des exemples à des registres différents : l'actualité, l'histoire, la vie quotidienne, l'art, la télévision, la littérature, la science-fiction, il peut procéder à des petits exercices d'appel, : puzzle, phrase à compléter, dessin à interpréter, jeux de toutes sortes, etc.

(Meirieu, 1987 : 140)

Ce temps doit se clôturer par une synthèse des éléments repérés par les élèves sous forme d'un exposé oral ou d'une production écrite.

- **L'intégration:** dans ce temps on opte pour la différenciation simultanée. Chaque apprenant est censé approprier le savoir individuellement et d'un rythme qui lui est propre. l'enseignant est appelé à laisser les élèves choisir l'itinéraire qui leur convient en leur proposant des fiches de travail individuelles comme il peut leur proposer des documents complémentaires. *«Selon l'objectif poursuivi? L'enseignant percevra s'il doit faire porter l'effort de différenciation sur les méthodes de travail ou sur la maîtrise de différents éléments mis en jeu ; si cela lui semble nécessaire, il pourra évidemment combiner les deux formules.»* (Meirieu, 1987 : 141)

C'est le temps pour l'enseignant d'observer ce qui aide les apprenants à comprendre l'apprentissage en question et ce qui les empêche d'atteindre leurs objectifs.

- **L'évaluation:** c'est le temps pour mesurer l'acquisition des élèves. L'enseignant ayant fixé l'évaluation en question en avale met l'élève en épreuve qui va avec l'objectif d'apprentissage. C'est le temps où l'élève peut s'interroger sur la pertinence de ses choix. L'enseignant peut différencier l'évaluation dans le sens où il utilise des supports différents pour s'assurer de l'atteinte d'un objectif d'apprentissage unique pour tous les élèves :

Faut-il différencier l'évaluation? Non, évidemment en ce qui concerne l'objectif qu'elle s'assigne ; peut-être pour ce qui est des supports utilisés : on peut imaginer en effet, qu'un même objectif puisse faire l'objet d'évaluation différentes, utilisant des outils comme l'écriture, la parole, le schéma, la manipulation ou même le mime. (Meirieu, 1987 : 141)

- **La remédiation:** dans la quatrième phase c'est le rôle du professeur qui se charge de sélectionner des élèves qui n'ont pas atteint l'objectif final de l'apprentissage. Il s'agit de mettre en place des remédiations différentes à partir des résultats obtenus lors de l'évaluation. L'enseignant doit donc répéter ou récapituler les concepts clés, proposer des activités supplémentaires, reprendre des notions antérieures, changer de stratégie, et travailler sur des aspects méthodologiques utiles à l'appropriation des savoirs

Certains auront besoin d'exercices supplémentaires ; d'autres de reprendre des notions antérieures qui, n'étant pas complètement maîtrisées, ont bloqué l'apprentissage ; d'autres encore devront se défaire de représentations qui ont faussé leur compréhension ; d'autres, enfin, devront prendre un autre itinéraire et reconstruire le savoir avec d'autres outils. (Meirieu, 1987 : 142)

Une fois ces quatre temps pris en charge, l'emploi du temps aura plus de sens. Il devient un moyen pour structurer l'apprentissage ce qui pousse l'élève à travailler de façon rigoureuse et à participer à son apprentissage volontairement en se fixant des objectifs au préalable.

4. Conditions pour favoriser la mise en œuvre de la différenciation

Quatre conditions de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée sont nécessaires : le travail d'équipe, la concentration, la gestion souple de l'emploi du temps et l'information régulière des partenaires. Pour Prezesmycki «*ces quatre conditions essentielles représentent des changements dans les structures et les mentalités réalisables sans trop de bouleversement ni trop de moyens supplémentaires* ». (2008 : 16)

4.1. Le travail d'équipe

Est primordial au cours de l'apprentissage car il assure une durée suffisante pour atteindre les objectifs pédagogiques. La mise en place d'une pédagogie différenciée exige la création d'un ensemble d'outils qui retrace le cheminement de travail. Ces outils doivent être confectionnés en équipe afin d'assurer leur efficacité. «*la pédagogie différenciée requiert d'élaborer un minimum d'outil inventaire d'objectifs, tableau de progression, évaluation-diagnostique de difficultés des élèves, bilan enfin de séquence, fiches de travail variées et adaptée*» (Prezesmycki, 2008 : 17)

Le travail en équipe suscite la créativité des participants comme il garantit la rapidité, l'efficacité et la clarification des objectifs lors de la mise en place des séquences d'apprentissage.

4.2.La concentration

C'est le rôle de l'institution de contrôler les pratiques didactiques et pédagogiques de la partie enseignante. L'administration doit jouer son plein rôle dans l'assurance d'un environnement scolaire stable et favorable pour le développement des élèves. Mais aussi dans la participation à la construction des outils pédagogiques nécessaires :

Mon expérience de concentration me montre qu'elles prennent en fin de compte assez peu de temps sur la vie privée (une à deux heures par semaines) tout en donnant des satisfactions et des joies importantes par l'efficacité de l'élaboration collectives des outils nécessaires et les réussites qu'elles entraînent. (Prezesmycki, 2008 : 17)

4.3.La gestion souple de l'emploi du temps :

L'enseignant doit pouvoir manipuler convenablement son temps. La pratique de la pédagogie différenciée exige plus de temps pour pouvoir varier les contenus, les processus et les méthodes. Pour ce faire, l'enseignant doit déterminer la durée qui va avec le rythme de sa classe et ne pas prendre l'heure comme une mesure sacrée pour le déroulement de sa séance : *«la rigidité de l'emploi du temps traditionnel représente un obstacle. Différencier les contenus et les processus exigent de structurer le temps autrement pour l'adapter aux apprentissages proposés en modulent plus librement la durée des cours»*. (Prezesmycki, 2008 : 17)

4.4.L'information régulière des partenaires :

Les parents des élèves doivent être informés du déroulement de la vie scolaire de leurs enfants pour garantir une meilleure scolarisation aux élèves et éviter toutes sortes d'incompréhension mutuelle et de malentendu entre les agents de la scolarisation à savoir le personnel administratif, les enseignants et la parents d'élève *« Il serait plus efficace de les informer par des voies plus personnalisées comme un court bulletin mensuel ou bu/trimestriel sur la vie de l'établissement et les projets pédagogiques spécifiques»*. (Prezesmycki, 2008 : 18)

5. L'évaluation au service de la différenciation

L'évaluation était toujours mal considérée, elle n'a jamais été étudiée pour elle-même (Meirieu, 1987 : 128). On avait tendance de la découper de l'apprentissage ; on apprend d'abord puis on évalue. L'enseignant s'occupe de la prise en charge de ses élèves en leur offrant toutes les méthodes, les moyens et les outils susceptibles d'améliorer leur apprentissage. À la fin de ce processus, il se met à établir des évaluations plus ou moins difficiles en y semant des pièges afin de faire échouer quelques-uns et sélectionner les meilleurs. Aujourd'hui ce n'est plus le cas. L'évaluation est considérée comme un facilitateur

de savoir. Pour Meirieu, l'évaluation pédagogique présente un préalable essentiel à la différenciation. Elle a trois types spécifiques qui sont l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative :

Evaluer signifie donc prélever des informations en retour éclairantes, en ce sens qu'elles vont permettre d'apprécier une situation existante par référence à une situation but. Telle est la fonction première, et centrale, de l'évaluation : permettre d'apprécier la « valeur » d'une situation par rapport à un but, dont un élève ou un groupe d'élèves se sont plus ou moins rapproché(s).. (Hadj, 2015 : 85)

Premièrement, l'évaluation diagnostique se fait au début de l'apprentissage, elle permet de réaliser une synthèse sur les capacités et les compétences acquises ou non acquises de l'élève afin de dresser un bilan sur ses ressources et ses besoins :

Un premier diagnostic en inventoriant, pour chaque élève, ses ressources et ses besoins dans deux domaines bien déterminés, ses capacités (méthodes de travail, familiarité avec tel outil, maîtrise de telle situation) et ses compétence acquises dans la matière qu'il est chargé d'enseigner et dans les secteurs connexes. (Meirieu, 1987 : 128).

Ce type d'évaluation exige la mise en œuvre d'un dispositif évaluatif lourd à l'instar des questionnaires personnalisés, des entretiens individuels et des grilles d'observation. Ce qui impose la perte du temps. L'enseignant a toujours peur de ne pas terminer son programme. A ce problème Meirieu répond par : « *il est souvent nécessaire de perdre du temps pour en gagner* » (1987 : 129). Pour lui, la recherche des points faibles de l'élève mène à multiplier la pertinence d'un travail ultérieur. De plus, l'acte évaluatif se caractérise par la souplesse ; il est possible de remplir les grilles d'observation au cours de l'apprentissage. Par exemple, à l'issue de chaque cours, après une évaluation, noter par un signe ou une couleur sur la fiche de chaque élève, si tel ou tel item est plutôt pour lui une ressource sur laquelle s'appuyer ou un besoin à combler.

Dès que l'évaluation diagnostique est terminée, l'enseignant peut procéder à un travail de différenciation en confrontant le besoin ressenti par l'élève aux ressources dont il dispose. Par exemple, pour un élève qui a un rythme de travail trop lent et qui possède un intérêt pour les nouvelles technologies, l'enseignant lui propose d'utiliser des programmes informatiques comme les jeux qui introduisent la performance de temps.

Deuxièmement, l'évaluation formative prend place pendant l'apprentissage. Elle permet de sélectionner les éléments qui bloquent l'élève et les obstacles qui empêchent la bonne progression de l'apprentissage, « *Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se*

déroule et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés ». (Hadj, 1989 : 59)

Une fois ces éléments sont déterminés, l'enseignant procède à faire des ajustements afin d'assurer la bonne progression de l'apprentissage. Ce type d'évaluation a une fonction régulatrice car il invite l'enseignant à s'arrêter pour observer de près tel ou tel point afin qu'il puisse prendre une décision sur la suite de l'apprentissage :

L'évaluation formative, c'est simplement le fait de prendre régulièrement le pouls des élèves au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment. En ce sens, elle s'oppose à une manière habituelle de procéder, qui ne conçoit l'intervention du pédagogue qu'en début et en fin d'apprentissage. (Meirieu, 1987 : 132).

Néanmoins, cet acte évaluatif impose donc de perdre un temps précieux car la mise en place d'une multitude d'évaluation exige de la part de l'enseignant un travail supplémentaire alors qu'il est déjà surchargé de la correction des copies et de l'accompagnement de l'élève pendant la séance ou en dehors de la classe. A cette question Meirieu répond que l'évaluation formative ne dépend pas d'un matériel évaluatif coûteux :

C'est une simple phrase à compléter, in questionnaire à choix multiple auto correctif, une fiche de bilan, quelques minutes, voir quelques secondes d'entretien, de simples indicateurs comportementaux (une agitation inhabituelle ou une léthargie subite) constituent de précieux indices permettant de réguler un apprentissage. (1987 : 133).

L'évaluation formative est donc une partie intégrante de l'apprentissage et ne construit en aucun cas une activité supplémentaire indépendante de l'apprentissage.

Troisièmement, l'évaluation sommative est un outil pour vérifier à la fin de l'apprentissage si les objectifs fixés au préalable sont atteints ou non. *«L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc. »* . (Landsheere, 1979) (Cité dans Feneyrou et Saux, 1988 : 107)

Au terme de l'apprentissage, elle permet de mesurer de manière plus globale les acquis. Ce type d'évaluation est exigé par l'institution mais est-ce qu'il a vraiment des valeurs pédagogiques ? A cette question, Meirieu (1987 : 134) répond par : *« Il suffit pour cela, qu'elle soit précisément critériée, que l'on distingue dans la notation de différentes exigences faisant chacune l'objet d'une évaluation particulière »*. Autrement dit, l'enseignant est appelé à confectionner une grille d'évaluation dans laquelle il mentionne un ensemble de compétences à partir desquelles l'élève a été évalué, nous citons comme exemples : la

pertinence des arguments, le cheminement des idées, la lisibilité de la feuille de réponse et la cohérence textuelle.

Ainsi, l'évaluation diagnostique, formative et sommative sont des agents incontournables pour la mise en œuvre de la pédagogie différenciée car la première nous permet de dresser un bilan sur le pré requis des élèves alors que la deuxième a une fonction régulatrice pour l'apprentissage et que la troisième étant critériée permet de vérifier si les objectifs pédagogiques sont atteints ou non. Sans ces trois types nous ne pouvons pas répondre au problème de l'hétérogénéité en classe de langues étrangères.

6. Quelques pratiques différenciées favorables à l'apprentissage

La mise en place d'une pédagogie différenciée a pour but de donner l'opportunité à chaque élève de tracer son chemin vers un objectif commun à tous les élèves ou de les encourager d'aller au-delà de leurs capacités. Ce chemin doit correspondre au rythme, au mode d'appropriation du savoir, et au style cognitif de l'élève. La différenciation porte généralement sur quatre domaines que nous citons ci-dessous :

6.1. La différenciation des contenus

Dans son ouvrage *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Caron (2003) (Cité dans Pozza et Massart, 2016 : 32) explique que la différenciation des contenus réfère exclusivement au contenu informationnel souligné par le programme ainsi qu'au matériel utilisé par l'enseignant. Pour lui, La différenciation des contenus réfère au programme de formation et au matériel didactique qui soutient l'apprentissage.

Le programme imposé par l'Etat comprend des contenus variés, des compétences à installer chez l'élève et un ensemble d'objectifs qui doivent être atteints à la fin de l'année scolaire. Cette liste d'objectifs se subdivise en *objectifs essentiels* qui sont les objectifs noyaux par lesquels chaque élève doit passer et d'autres *objectifs accessoires* qui concernent une catégorie restreinte des élèves à savoir ceux qui ont un niveau supérieur. C'est le rôle de l'enseignant de sélectionner ces objectifs-noyaux afin d'être atteints par l'ensemble des élèves : « la différenciation doit porter sur ces éléments de base qui sont les objectifs ou concepts noyaux afin de pouvoir soumettre des contenus différents à des sous-groupes différents d'élèves. » (Perrenoud, 1997 : 123)

On se demande alors comment différencier les contenus ? L'enseignant doit dans ce cas :

- Varier les supports textuels qui traitent une même tâche ;
- varier les logiciels qui favorisent la réalisation d'une même tâche ;
- confectionner des contrats d'apprentissage pour certains élèves ;
- utiliser des manuels scolaires variés qui porte sur le même cycle ;
- adapter les travaux aux niveaux réels des élèves.

6.2. La différenciation des structures

Pour Caron (2003), la structure présente l'ensemble de manières que l'enseignant utilise pour organiser le cheminement de l'apprentissage à partir de la bonne maîtrise du temps. Pour lui « *On entend par structure la manière dont on organise le déroulement d'une situation d'apprentissage par l'organisation du temps, des lieux, des regroupements d'élèves et par le choix des ressources matérielles.* » (Cité dans Pozza et Massart, 2016 : 33)

La mise en place de la pédagogie différenciée exige la répartition de l'ensemble d'élèves en sous-groupes ayant des tâches différentes à réaliser au cours de l'apprentissage. Afin qu'il y ait une interaction enrichissante entre les membres des groupes ainsi que l'émergence des conflits cognitifs, il faut que la structuration du groupe favorise l'échange entre ces membres. Ainsi la disposition des tables doit être bien étudiée et l'environnement de la classe doit être propice au partage des informations.

Ainsi, comment l'enseignant doit-il différencier les structures ? En réponse à cette question, Perrenoud (1997: 102) met l'accent sur la différenciation des groupes. Pour lui la structuration des groupes prend plusieurs formes :

- Les paires construites spontanément par un choix réciproque de la part des élèves ;
- les paires structurées de la part de l'enseignant selon des critères de formation. Dans ce type de pair l'enseignant doit veiller à ce que l'écart entre les deux membres ne soit pas large afin de pouvoir travailler en équipe ;
- le travail en équipe où les membres sont déterminés par les élèves eux-mêmes ;
- le travail en équipe où les membres sont choisis par l'enseignant ;
- le travail en groupe-classe.

A cette répartition des groupes on peut ajouter également la construction d'un groupe de besoins des élèves provenant de différents cycles. Ces sous-groupes doivent être reconstruits régulièrement afin de maximiser le partage entre tous les éléments de la classe.

6.3. La différenciation des processus

Les processus présentent pour Caron l'ensemble des stratégies exploitées ainsi que les rythmes d'apprentissage fournis pour l'appropriation du savoir. Pour lui : « *Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu de cheminements différents qui reposent, entre autres, sur les rythmes d'apprentissage et les stratégies* ». (Caron, 2003) (Cité dans Pozza et Massart, 2016: 33)

L'élève doit multiplier donc, les manières dont il va organiser son propre apprentissage. Alors que l'enseignant doit développer les stratégies adoptées afin de les adapter au niveau des élèves selon sa connaissance des intérêts et des besoins de ces derniers. Avant l'apprentissage l'enseignant doit repérer les élèves qui sont oubliés dans la classe et plus précisément ceux qui sont en discrète ou qui sont rejetés par leurs partenaires afin de les réintégrer dans des nouveaux groupes en leurs créant de nouveaux centres d'intérêt.

Pendant l'apprentissage l'enseignant doit :

- Réduire la complexité du travail demandé en le décomposant sous forme de petites tâches afin que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage puissent l'accomplir à temps ;
- commencer la réalisation de la tâche par l'étape qui présente une source de motivation réelle pour les élèves ;
- accorder plus de temps pour les élèves qui ont besoin de manipuler le matériel didactique afin de le savoir utiliser ;
- donner aux élèves plusieurs types d'exercice à réaliser de manière que les activités les plus difficiles soient destinées aux plus forts et que les activités plus ou moins faciles soient adressées aux élèves en difficulté ;
- charger les élèves les plus rapides de ramasser les cahiers ou d'autres missions afin de les motiver
- proposer des cartes mentales, des schémas, des diagrammes ou des tableaux explicatifs pour structurer les contenus ;
- mettre les élèves dans des situations problèmes en leurs fournissant des manières de résolution pour mobiliser leurs pré requis.

Une fois l'apprentissage est terminé l'enseignant se procède à un contrôle des acquis dans lequel il doit :

- Proposer des grilles d'évaluation personnelles afin que les élèves puissent s'auto-corriger ;
- opter pour la correction collective du travail ;
- fournir aux élèves, pendant la correction, un retour sur la qualité des réponses ainsi que l'ensemble de difficultés que ces élèves ont confronté ainsi que les stratégies et les démarches adoptées par l'enseignant.

Bref, la différenciation des processus développe l'autonomie de l'élève.

6.4. La différenciation des productions

On désigne par les productions, l'ensemble de travaux réalisés par les élèves. Pour Carond elles présentent la manière dont l'élève veut véhiculer son apprentissage : « *C'est le choix du véhicule de communication pour démontrer l'apprentissage des élèves.* » (Caron, 2003) (Cité dans Pozza et Massart, 2016 : 35). Ces productions prennent plusieurs formes : une exposition, une maquette, un diaporama, un exposé, une expérimentation, une recherche documentaire, un carnet scientifique, un journal web, une bande dessinée, une vidéo, etc.

Conclusion

Comme nous venons de montrer, la pédagogie différenciée est un processus complexe qui favorise la transmission des savoirs et qui exige la différenciation des contenus, des structures, des processus et des productions. Elle implique la mise en pratique de deux types différents de la pédagogie différenciée et que les élèves soient répartis en groupes restreints ainsi que la nécessité de suivre un déroulement unique pour toutes les séances afin de structurer les apprentissages. La mise en place de la pédagogie différenciée demande aussi la satisfaction de certaines conditions importantes, à savoir : le travail d'équipe, la concentration, la gestion souple de l'emploi du temps et l'information régulière des partenaires.

Chapitre 02 :

**Des styles d'apprentissage à l'amélioration de la
production écrite**

Introduction

Pour améliorer la production écrite des élèves, les enseignants sont appelés à mettre en œuvre des théories d'apprentissage visant à faciliter la transmission des savoirs et à assurer une bonne acquisition. Quant aux apprenants, pour bien percevoir et traiter les informations, ils sont appelés à s'appuyer sur des stratégies et à respecter leurs styles d'apprentissage. L'enseignant doit aussi préciser le processus d'écriture pour dépasser les difficultés confrontées par ses élèves lors de la rédaction.

1. Autour de l'apprentissage

Entre l'enseignant et l'apprenant, il y a toujours des rapports établis explicitement ou implicitement visant la transmission des savoirs à l'apprenant à travers un système éducatif bien précis. Brousseau (1986) considère que ces rapports sont organisés dans un contrat didactique qu'il définit comme :

Une relation qui détermine, explicitement pour une petite partie, mais surtout implicitement ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable d'une manière ou d'une autre devant l'autre. Ce système d'obligation réciproque ressemble à un contrat. "

1.1. Qu'en est-il de l'apprentissage ?

Il est encore difficile de donner une définition exacte au concept "apprentissage" car il peut se définir à partir de nombreux points de vue. Pour De Landsheere, l'apprentissage est défini comme étant « *un processus plus ou moins durable par lequel des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement. L'apprentissage implique pour l'apprenant l'utilisation de sa mémoire* » (1992 : 125). Dans ce sens l'apprentissage est vu comme un processus d'interaction qui favorise le travail de la mémoire de l'élève.

De sa part, De Ketele et al. présente l'apprentissage comme « *un processus systématique et intentionnellement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir* » (1989: 216). Dans cette acception l'apprentissage est un processus d'acquisition des connaissances générales, procédurales et conditionnelles.

Autre définition trouve sa place dans la didactique de FLE. En effet, Cuq (2003 : 22) déclare que l'apprentissage n'est qu'un engagement volontaire qui vise à l'appropriation des savoirs :

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini

comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.

1.2. Les théories d'apprentissage

Le processus d'enseignement/apprentissage ne peut être effectué qu'à partir des théories et des stratégies servant à faciliter la tâche pour son producteur (l'enseignant) et son récepteur (l'apprenant).

1.2.1. Le modèle behavioriste ou comportementaliste

Cette théorie ne prend pas en considération le prérequis de l'élève mais elle s'appuie sur tout ce qui est observable comme les comportements. C'est ce qu'expliquent Foulin et Mouchon dans leur ouvrage intitulé *Psychologie de l'éducation* : «Pour les behavioristes, les apprentissages sont régis par un certain nombre de lois générales qui peuvent être découvertes à partir des seules faits observables par l'expérience et l'étude des apprentissages comme une science du comportement» (2000 : 01)

L'acte d'apprentissage ne se fait que par un renforcement qui résulte par obligation d'une réaction stimulée guidant l'apprenant à la réponse visée. Donc, c'est l'enseignant qui définit les finalités d'une leçon et qui doit accompagner les élèves, jugés faibles, en leur simplifiant les savoirs tant que possible par la répétition ou en découpant ces savoirs en petites unités pour les rendre plus accessibles à acquérir. Ce modèle se centre sur l'apprenant et lui favorise l'autonomie mais il ne considère pas l'erreur comme un acte positif à l'apprentissage.

1.2.2. Le modèle cognitiviste

Ce modèle anglo-saxon s'oppose au premier en s'appuyant sur la pensée comme système de traitement de l'information. Il est apparu vers l'année 1948, le cognitivisme est une théorie d'apprentissage qui s'inspire du mode de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire humaine traite, préserve et réutilise l'information.

Certains auteurs ont appliqué les principes théoriques du cognitivisme aux sciences de l'éducation à l'instar de Tardif (1992) qui a créé les quatre principes du processus d'apprentissage :

- L'apprentissage est une démarche de regroupement des connaissances, l'élève est relativement actif et motivé.
- L'apprentissage se porte sur l'accord des nouvelles informations avec celles qui sont déjà acquises.

- L'apprentissage entraîne le développement organisé des savoirs.
- L'apprentissage exige le réinvestissement des stratégies cognitives, métacognitives et la mobilisation des savoirs disciplinaires.
- L'apprentissage comprend trois types de connaissance : déclaratif, procédural et conditionnel.

Ces principes représentent le premier modèle théorique de l'accumulation des savoirs, il met en exergue l'importance de l'aspect cognitif et affectif (motivation scolaire) dans le traitement de l'information.

1.2.3. Le modèle constructiviste :

Le constructivisme, daté de 1950 est fondé à partir des œuvres de Piaget. En s'opposant au modèle comportementaliste, cette théorie s'intéresse à la construction des connaissances chez les apprenants et à la manière dont ils traitent l'information tout en prenant en considération leurs prérequis disciplinaires. Elle sous-estime les programmes valables pour tous parce que chaque apprenant apprend selon son propre rythme. Ce modèle rend l'apprenant actif et conscient de son apprentissage. Selon Piaget (2001)(Cité dans Perraudau, 2009 : 19), deux mécanismes influent sur la pensée humaine:

- **L'assimilation** : est décrite par Perraudau comme étant : «intégration de l'objet par le sujet. Dans ce cas, le schème, peu ou pas conscientisé, intègre la donnée externe pour être enrichi.» (2009 : 19). Elle vise à activer les connaissances antérieures de l'apprenant et l'aide à être conscient de ce qu'il apprend. Elle l'incite également à faire le lien entre ses prérequis et les nouvelles connaissances. Ces dernières sont placées dans des « schèmes » déjà existants.
- **L'accommodation** : est présentée par Perraudau comme suit «est, complémentirement, la modification profonde du schème initial ou la création d'un nouveau schème.» (2009 : 19). En effet, l'accommodation est le processus qui consiste à transformer le connu pour intégrer des nouvelles informations. Ainsi, le connu se développe et s'accommode.

1.3. Les stratégies d'apprentissage

Pour rendre les nouvelles informations plus compréhensibles et accessibles, l'apprenant a besoin de suivre certaines stratégies qui lui facilitent l'accès à l'information. Auzou (Cité dans Chaif, 2015 : 174) définit les stratégies d'apprentissage comme «un art de diriger certaines opérations dans un but précis.» (2005 : 1986)

Wenden et Rubin les définissent comme étant : *«l'ensemble d'opérations, d'étapes, de plans, de routines employé par l'apprenant pour faciliter l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation de l'information.»* (1987 : 19)

De sa part, Oxford (1990) définit les stratégies dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère en tant que *«mesures prises par des apprenants d'une langue étrangère afin d'améliorer leur propre apprentissage»* (Cité dans Pezhman, 2012 :164). Elles sont décrites aussi par O'Malley et Chamot (1990 : 01) comme des *«manières spéciales de traiter l'information qui assurent la compréhension, l'apprentissage, ou la conservation des informations.»* (Cité par Hanachi-Ferhoune, 2008 : 24)

Enfin, selon Cyr (1998 : 05) une stratégie d'apprentissage en langue étrangère représente *« un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir ; intégrer et réutiliser la langue cible.»*

2. Les styles d'apprentissage en question

Nombreux sont les auteurs qui ont écrit sur les styles d'apprentissage selon des optiques diverses, ce qui implique inévitablement qu'il y en a plusieurs. Dans ce cadre, nous allons définir le style d'apprentissage et préciser la typologie des styles d'apprentissage selon Kolb et Fleming.

2.1. Qu'est-ce qu'un style d'apprentissage ?

Il est communément admis que les styles d'apprentissage sont la manière distincte et propre à chaque personne par laquelle, elle interagit lors d'un acte d'apprentissage. Néanmoins, les définitions proposées par les spécialistes se distinguent car chacun d'eux rajoute sa propre vision en accordant des petites nuances à leurs définitions.

Reinert (1976) déclare que le style d'apprentissage est : *«la manière dont cette personne est programmée pour apprendre le plus efficacement, c'est-à-dire pour recevoir, comprendre, retenir et être capable d'utiliser une nouvelle information.»* (Cité dans, Page-Lamarche, 2004 : 34). Pour lui un style c'est une réponse particulière à un stimulus qui déclenche l'apprentissage. De sa part Keefe propose une autre définition plus détaillée :

les styles d'apprentissage sont des comportements cognitifs, affectifs et physiologiques caractéristiques des individus et qui servent comme indicateurs relativement stables de la manière dont les apprenants perçoivent, interagissent et répondent dans un environnement d'apprentissage. (Keefe, 1987 : 01)

Dans cette acception le style d'apprentissage est défini comme indice immuable qui peut renseigner sur la façon dont l'élève réagit dans une situation d'apprentissage.

2.2. Typologie des styles d'apprentissage selon Kolb⁶ et Fleming⁷

Pour Kolb (1984, cité par, Page-Lamarche, 2004 : 82), le style d'apprentissage est défini en quatre phases:

- Phase (1) : Expérience concrète où l'apprenant agit pour la réalisation d'une tâche, sans trop réfléchir (Je réponds à la question demandée par mon enseignant) ;
- Phase (2) : Observation réfléchie où l'apprenant est attentif et réfléchit sur son action, ce qu'il fait en faisant référence à ses croyances et à ses convictions (Est-ce que ma réponse sera acceptée par mon professeur ?) ;
- Phase (3) : conceptualisation abstraite où l'apprenant réfléchit sur ce qu'il va faire (Est-ce que je peux réfléchir encore sur ma réponse pour qu'elle soit acceptée par mon professeur ?) ;
- Phase (4) : l'expérimentation active où l'apprenant réalise la tâche à la lumière de la réflexion et de l'expérience passée. (Je réponds après avoir amélioré ma production).

De ce fait, il a distingué le type d'apprenant selon la phase qu'il préfère :

- le divergent : ce type préfère les phases (1) et (2). Il apprend à travers ses expériences et il aime observer et imaginer ;
- l'assimilateur : ce type préfère les phases (2) et (3). Il est théorique et il aime les cours théoriques ;
- le convergeant : ce type préfère les phases (3) et (4). Il est pratique et il préfère le travail du projet ;
- l'accommodateur : ce type préfère les phases (1) et (4) Il s'adapte facilement à des nouvelles situations et il essaie toujours pour apprendre.

En revanche, pour Neil Fleming(1980), l'apprentissage se fait à travers quatre styles à savoir : *visuel, auditif, lire/écrire et kinesthésique*(le modèle VARK). Cette typologie constitue le vif de notre travail de recherche qui va être détaillé dans l'intitulé suivant.

Voici un tableau récapitulatif résumant la typologie des styles d'apprentissage au cours des siècles passés :

⁶Un théoricien américain qui a développé le modèle d'apprentissage par l'expérience

⁷Un enseignant néo-zélandais qui a développé le modèle VARK

Tableau 01 : Typologie des styles d'apprentissages.

CENTRATION BALAYAGE	BRUNER 1956
IMPULSIFS REFLEXIFS	J. KAGAN and PEARSON 1966
HOLISTES SERIALISTES	PASK et SCOTT 1976
INTUITIFS - RECEPTIFS ou NORMATIFS MÉTHODIQUES - RECEPTIFS ou NORMATIFS	KEEN et Mc KENNEY 1976
DÉPENDANTS DU CHAMP INDÉPENDANTS DU CHAMP	A. WITKIN 1978
AUDITIFS VISUELS	A. de la GARANDERIE 1980
VISUEL AUDITIF ECRIRE/LIRE KENESTHESIQUEUR	NEIL FLEMING 1980
DIVERGENTS CONVERGENTS ACCOMODATEURS ASSIMILATEURS	KOLB 1985
CERVEAU GAUCHE CERVEAU DROIT	B. McCARTHY 1986

3. Le modèle VARK dans la détermination des styles d'apprentissage

Il est incontestable que tout le monde a sa façon d'interagir. Un style d'apprentissage d'une personne peut se définir comme étant le secret qui l'aide à apprendre le mieux. De plus, la façon d'apprentissage ne peut être jamais jugée bonne ou mauvaise car on est tout différent. Le fait de connaître son style d'apprentissage permet à l'élève d'améliorer sa performance face aux apprentissages.

3.1. La conception du VARK

VARK est un acronyme qui regroupe quatre styles d'apprentissage. **V**isuel, **A**uditif, lecture écriture et **K**inesthésique. Développé par Neil Fleming en 1987, le modèle VARK a été créé pour répondre à la question « Comment plusieurs apprenants traitent les mêmes informations différemment ? ». Selon cette théorie, chaque apprenant préfère traiter l'information à partir de l'un des quatre styles cités. Certains trouvent que le modèle visuel est le plus adéquat pour eux, d'autres préfèrent le style auditif par exemple.

Le modèle VARK est un questionnaire qui vérifie les préférences des élèves quant aux moyens sensoriels qu'ils préfèrent adopter pour acquérir l'information :

VARK questionnaire: it is used for determining the preferred learning style by students. It consists of 16 multiple choice items and provides information about the ways that student's take-in and give-out information, and creates a profile of their learning preferences... (Hessam Moayyeri, 2015 : 135)

Ce modèle peut aider les personnes à se comprendre les uns les autres. Une fois vous identifiez votre style d'apprentissage préféré vous serez capable d'améliorer votre acte d'apprentissage. De plus, il constitue un outil didactique précieux pour les enseignants car il les incite à diversifier leurs stratégies pour rejoindre tous les élèves.

3.2. Ce qui cache derrière l'acronyme V.A.R.K

Premièrement, *le style visuel* où l'apprenant préfère recueillir les nouvelles informations et les traiter d'une manière visuelle. Ce genre utilise beaucoup de diagrammes, de vidéos, d'images et de graphiques. Lors de l'apprentissage, il aime utiliser les couleurs pour marquer les passages les plus intéressants. Il possède une très bonne mémoire visuelle.

Deuxièmement, *le style auditif* où l'apprenant préfère recueillir les nouvelles informations présentées oralement (enregistrements, podcasts, conférences, etc.) par l'écoute attentive et les traiter par la suite d'une manière auditive. Ce genre ne s'intéresse pas à la prise de notes et aime apprendre à haute voix. Il possède une très bonne mémoire auditive.

Troisièmement, *Le style lecture&écriture* où l'apprenant préfère recueillir les informations écrites (documents, livres, etc.). Ce genre apprécie beaucoup l'écriture et la lecture dans le but de maximiser son apprentissage ; c'est le style préféré par la majorité des femmes.

Quatrièmement, *Le style kinesthésique* où l'apprenant préfère recueillir les nouvelles informations à l'aide des expériences concrètes et la mise en pratique (projets scientifiques,

expériences, etc.). Il s'exprime par les comportements physiques et aime manipuler les objets. Ce style d'apprentissage est apprécié notamment par les hommes.

4. Style d'apprentissage Vs Style cognitif Vs style d'enseignement

Comme nous venons d'expliquer, le style d'apprentissage de l'élève représente le mode personnel du traitement des données. Autrement dit, c'est la manière dont l'élève préfère résoudre une situation problème. Néanmoins, ce concept se confond souvent avec celui de style cognitif et de style d'enseignement. Quelle est, alors, la différence entre ces deux derniers ?

D'une part, **le style cognitif** est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer et de mémoriser l'information. En effet, Huteau (1987) déclare que « *le style cognitif ne caractérise pas le niveau d'efficacité, mais rend compte de la cohérence entre fonctionnement cognitif et personnalité [...]* ». (Cité dans Olry-Louis, 1995 : 320) Autrement dit, le style cognitif ne s'attache pas aux ressources utilisées pour aboutir aux résultats souhaités, c'est plutôt le rôle du style d'apprentissage qui détermine la procédure à adapter pour atteindre ces résultats. De plus, le style cognitif est stable et inné alors que le style d'apprentissage résulte de l'inné et de l'acquis comme il peut évoluer par l'expérience.

D'autre part, **le style d'enseignement** renvoie à la manière dont l'enseignant établit une relation avec ses élèves, dont il gère sa classe ou un groupe d'apprentissage. Voici une grille réalisée par THERER-WILLEMART dans laquelle il décrit quatre styles d'enseignement différents en se basant sur deux attitudes de l'enseignement : la concentration sur l'apprenant et la concentration sur la matière.

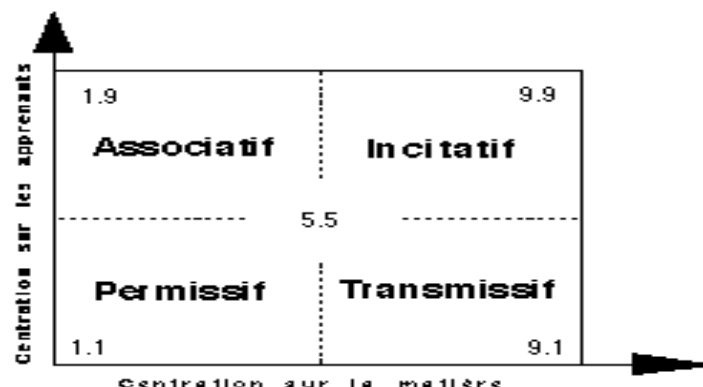


Figure 01: Grille de THERER - WILLEMART (1983)⁸

⁸Cette grille est inspirée des travaux de BLAKE et MOUTON (1964).

- Dans le style permissif, *"le formateur reste passif, voir laxiste. Il se contente de meubler le temps qui lui est imparti sans considération réelle pour les apprenants et pour les objectifs."*(Therer-Willemart, 1983)(Cité dans De Peretti, Boniface, et Legrand, 2015 : 115)
- Dans le style transmissif, *"Le formateur communique un maximum d'informations dans le temps imparti. Son exposé transpose directement un texte écrit sans l'adapter aux circonstances et au public."*(Therer-Willemart, 1983)(Cité dans De Peretti, Boniface, et Legrand, 2015 : 115)
- Dans le style associatif, *"Le formateur n'accorde qu'une confiance relative aux apprenants. Il entend les faire travailler, mais n'attend pas grand chose de cette collaboration, il ne promet pas d'aide effective, il "corrige" et "rectifie."* (Therer-Willemart, 1983)(Cité dans De Peretti, Boniface, et Legrand, 2015 : 115)
- Dans le style incitatif, *"Le formateur a le souci constant de faire participer les individus, il sollicite des réponses ponctuelles, mais sans exploitation effective (questions "devinettes")."*(Therer-Willemart, 1983)(Cité dans De Peretti, Boniface, et Legrand, 2015 : 115)

5. La compétence de la production écrite en question

L'enseignement de la production écrite fait l'objet de plusieurs méthodes d'enseignement à l'instar de la méthodologie traditionnelle et de l'approche communicative. Nous parlons dans ce cadre de la compétence de la production écrite, le processus de l'écriture ainsi que les difficultés auxquelles les élèves font face lors de la rédaction.

5.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Nous visons la compétence linguistique que Cuq (2003 : 48) présente comme suit :

Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaitre les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue.

De sa part le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues rapporte que : *« les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir »*. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Dans leur ouvrage intitulé "*Cour de didactique du français langue étrangère et seconde*" Cuq et Gruca définissent la compétence comme étant :

Le concept de compétence est difficile à définir en termes didactiques, que ce soit en extension ou en compréhension, et on se contente le plus souvent de quasi tautologies comme « ce qu'un individu est capable de réaliser », [...] ou plus concrètement devant une liste de tâches à réaliser que les compétences ne définissent que partiellement. C'est, ce qu'on appelle l'apprentissage par les tâches, aujourd'hui préconisé par le Conseil de l'Europe". (2003 : 48)

De ce qui précède, nous pouvons déduire que la compétence n'est qu'un savoir-faire particulier pour accomplir une tâche demandée. Autrement dit c'est ce que l'élève est capable de produire oralement ou par le biais de l'écrit.

5.2. Qu'est-ce qu'un écrit ?

Cuq définit l'écrit par opposition à l'oral comme étant une apparence distincte de la langue inscrite dans un morceau de papier. Pour lui, c'est *« terme qui désigne dans son sens large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »*. (Cuq, 2003 : 78)

Le rôle de l'écrit, selon le même auteur, est purement communicationnel. En effet, il aide à relier un scripteur à son lecteur :

Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici-et- maintenant ou dans l'ailleurs,[...] dans les lieux où la parole est interdite.(Cuq,2003 : 78)

5.3. La compétence de la production écrite

Selon Dabène, la compétence scripturale se compose de trois éléments constitutifs qui sont : les savoirs, les savoir-faire et les représentations de l'élève qui rendent possibles la production et la réception de l'écrit. Pour lui, c'est *« un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentations, qui en sont les éléments constitutifs »* (1987 : 39).

D'abord, les éléments constitutifs des savoirs qui regroupent quatre composantes que nous résumons dans les points suivants :

- ✓ la composante linguistique : c'est l'ensemble de connaissances en matière de la syntaxe, de la morphologie et du lexique, ainsi que l'orthographe et la ponctuation ;
- ✓ la composante sémiotique : elle désigne à l'association (signifiant- signifié) ;

- ✓ la composante sociologique : elle renvoie à l'usage du terme dans une situation ayant un cadre géographique particulier ;
- ✓ la composante pragmatique : elle renvoie au savoir relatif à la situation de communication.

Ensuite, les éléments constitutifs du savoir-faire qui, selon Lord (2008 : 26), « renvoie à la capacité de produire ou de recevoir des ensembles structurés constituant des textes ». Dabène (1987 : 53) explique que ces éléments sont : « cet aspect de la compétence qui fait qu'une suite de mots et de phrases inscrits sur une aire scripturale est conçue comme autre chose que la somme de ses éléments constitutifs ».

Enfin, les représentations du scripteur ou son rapport à l'écrit. Pour (Chartrand et Prince, 2008) (Cité dans Lord, 2008 : 27), l'écrit est constitué de quatre dimensions observables:

- ✓ La dimension affective : les sentiments du scripteur concernant l'écrit ;
- ✓ la dimension axiologique : renvoie aux valeurs que le scripteur attribue à l'écrit pour s'ouvrir sur le monde extérieur ;
- ✓ la dimension conceptuelle : renvoie à la place de l'écrit dans la société et de son rôle dans l'apprentissage ;
- ✓ la dimension praxéologique : renvoie au moment, à la manière, au contexte, mais aussi l'activité méta procédurales qu'ils mettent en œuvre lors de la rédaction.

5.4. Le processus d'écriture

Selon le modèle de Hayes et Flower⁹(1980) (Cité dans Garcia-Debanc, 1986 : 27), la rédaction en langue étrangère représente une activité complexe qui passe par trois phases :

Écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer (Cuq et Gruca, 2003 : 104)

La première étape engendre des opérations de planification. Pendant cette phase, l'élève note les idées qui lui viennent à l'esprit. Il mobilise tous ses savoirs, savoir-faire et savoir-être enregistrés sur sa mémoire à long terme pour élaborer un plan de travail. « Elles consistent à définir le but du texte (j'écris pour quoi? Pourquoi faire ? Quelles représentations je postule

⁹Ce modèle représente le processus d'écriture à l'aide de boîtes qui sont en interaction. Le modèle est à consulter dans l'annexe trois.

chez mon lecteur ?) et à établir un plan guide de l'ensemble de la production".(Garcia-Debanc, 1986 : 27).C'est à dire, l'élève met en ordre son discours, ses objectifs et ses intentions de communication pour réaliser le cheminement de sa rédaction. Cette phase s'intéresse à l'aspect textuel de la production écrite. Elle se divise en trois opérations :

- La conception : Il s'agit de chercher dans la mémoire à long terme des éléments pertinents pour la tâche ;
- l'organisation : Il s'agit de choisir l'ordre général de la présentation globale de ces éléments. Pour Hayes et Flower, les élèves peuvent sélectionner un ordre, sélectionner l'élément à placer en premier plan et ordonner la suite en fonction de ce choix, hiérarchiser les divers éléments, ou regrouper les éléments en catégories.
- le recadrage : Il s'agit d'assurer l'adéquation du texte à l'auditoire. L'élève doit vérifier ses transitions comme il doit être simple.

La deuxième phase englobe les opérations de mise en texte. L'apprenant à cette étape exploite son bagage linguistique pour bâtir son texte. Dans cette phase, il est appelé à mobiliser ses acquis en matière de la syntaxe, de la morphologie et de la lexicologie pour rédiger un texte grammaticalement et orthographiquement correcte. Comme il doit vérifier les types de son texte et sa cohérence.

Les activités liées à la production proprement dite. Le sujet doit gérer une suite d'énoncés, cette fois sous la forme d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables. Pour cela le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots...) et des contraintes globales(types de texte, cohérence macrostructurelle).(Garcia-Debanc, 1986 : 28).

De plus, dans cette phase, l'élève ne fait pas de retour pour avoir une vision globale de son texte.

La troisième phase correspond aux opérations de révision : c'est une phase de diagnostic. Il s'agit d'un retour en arrière pour voir le texte dans sa globalité. L'élève corrige ses fautes d'orthographe et de grammaire tout au long de sa lecture. Selon Hayes et Flower, elle se subdivise en deux opérations :

- Lecture critique : qui vise à
 - ✓ Repérer les fautes d'orthographe ou les constructions syntaxiques défaillantes ;
 - ✓ détecter les éléments implicites mais qui sont nécessaires à la compréhension, les contradictions et les termes inexacts ;
 - ✓ vérifier l'adéquation du texte aux buts communicationnels soulignés au départ.

- La mise au point : Il s'agit d'élaborer la version finale du travail. Elle a pour but de :
 - ✓ Corriger les erreurs syntaxiques, orthographiques et de vocabulaire ;
 - ✓ rétablir des éléments d'information pour être plus expressif ;
 - ✓ réécrire tout ou une partie du texte.

Ces opérations ne sont pas linéaires. Cependant, l'élève fait des allers et des retours permanents entre les différentes phases. De plus, certaines opérations dominent le processus de la rédaction. En effet, la planification occupe plus des 2/3 du temps d'écriture :

Le modèle se présente sous la forme d'un système, dont tous les éléments sont interdépendants. En aucun cas le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement.[...]Elles se renouvellent de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture.(Garcia-Debanc, 1986 : 28).

5.5. Les difficultés rencontrées pendant la rédaction

Dans cette partie du travail, nous essayons de développer certaines difficultés omniprésentes pendant la rédaction.

- **Un temps de rédaction plus long**

A l'instar de la rédaction en langue maternelle, la rédaction en langue étrangère prend plus de temps. En effet, lors d'une production écrite, l'élève doit mobiliser ses ressources linguistiques, grammaticales et orthographiques pour s'assurer de l'adéquation du lexique utilisé ainsi que les règles grammaticales exploitées .Pour ce faire, l'élève marque plusieurs pauses de révision pour vérifier sa production. A ce propos Hall (1990) déclare que l'élève : *« s'arrête souvent après chaque mot pour vérifier ce qu'il vient d'écrire : l'orthographe d'un mot ou une règle de grammaire »*(Cité dans Tameur, 2012 : 51).Cela oblige l'élève à perdre plus de temps que celui fourni lors d'une production en langue maternelle.

- **Des stratégies limitées**

Selon Flower (1990), Lors d'une rédaction en langue étrangère, l'élève passe par trois phases à savoir, la planification, la mise en texte et la révision. Ces opérations ont leurs propres stratégies de réalisation. En effet, vers le début l'élève doit générer et compiler alors que la révision exige plus d'édition et de mise en scène. Ces procédures ne sont pas accessibles à tous les élèves car, ils ont des capacités disciplinaires et des stratégies tout à fait différentes voir limités. (Cité dans Tameur, 2012 : 51)

- **Des compétences linguistiques modestes**

La maîtrise de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire influe considérablement sur la qualité du texte réalisé. Utiliser un bagage linguistique pauvre rend notre texte dépourvu de sens et par conséquent, moins attirant aux yeux de lecteurs. En effet, Jones et Tetroe affirment que le niveau de compétence affecte la qualité des textes écrits. (Cité dans Tameur, 2012 : 52)

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous disons que nous avons montré que chaque apprenant a sa propre façon pour approprier les savoirs. Ainsi, l'enseignant doit varier ses stratégies pour répondre aux multiples styles d'apprentissage de ses élèves. De plus nous avons mis l'accent sur la compétence de la production écrite, le processus de la rédaction ainsi que les difficultés rencontrées par l'élève lors d'une situation de production écrite.

Chapitre 03 :

**Vers une application de la pédagogie différenciée à l'ère
du VARK**

Introduction

Découvrir le style d'apprentissage des élèves représente un atout incontournable pour faciliter l'acte d'enseignement et assurer la réussite du processus d'apprentissage. En effet, l'émergence d'un possible lien entre style d'apprentissage et réussite scolaire nous mène certainement à proposer des processus d'apprentissage différenciés et adaptés aux différents profils d'apprentissage des élèves. Dans le présent chapitre, nous tenons d'expliquer la démarche d'application d'un test de vérification des styles d'apprentissage qui est le VARK. Puis, nous exprimons comment se servir des résultats de ce questionnaire dans l'établissement d'une véritable série de cours différenciée afin d'améliorer la production écrite des élèves.

1. Tester son style d'apprentissage *via* le VARK

En adoptant la méthode d'enquête nous visons un prélèvement qualitatif qui garantit la crédibilité de notre recherche. Dans cette optique, nous voulons préciser le rôle du questionnaire VARK¹⁰ dans l'identification des styles d'apprentissage pour des élèves du cycle primaire. De plus, nous tentons de clarifier quelle est la spécificité de ces styles quant à la perception des informations.

1.1. Méthode et collecte des données

Afin de concrétiser notre recherche de terrain, nous avons opté pour la méthode d'enquête via un questionnaire qui est l'une des techniques directes importantes de l'investigation scientifique (Angers, 2015 : 180). Il paraît nécessaire pour notre recherche car il nous aide à interroger de façon directive nos élèves qui vont se soumettre plus tard à une expérimentation.

Nous souhaitons entrer en communication avec nos informateurs via ce questionnaire pour pouvoir dégager leurs traits comportementaux plus précisément leurs styles d'apprentissage préférés quant à l'acquisition du savoir. L'adoption de la méthode analytique semble être pratique pour pouvoir décoder la langue chiffrée du questionnaire.

1.2. Sélection du public

Afin de pouvoir bien maintenir notre expérimentation, nous avons choisi de travailler avec nos propres élèves ; plus précisément les élèves de 4^e année primaire à l'école Dahda

¹⁰ Deux versions du questionnaire VARK (arabe/française) sont à consulter dans l'annexe quatre.

Bachir-Hassi khalifa- El Oued. Nous choisissons ce public absolument hétérogène pour pouvoir appliquer les principes de la pédagogie différenciée au sein de notre classe. En effet, La classe se compose de 30 sexes différents (21 filles et 09 garçons) alors que l'âge de ces élèves varie entre 10 et 13 ans.

Tableau 02 : Nombre et fréquence des élèves

Sexe	Garçon	Fille	Total
Nombre	09	21	30
Fréquence	30%	70%	100%

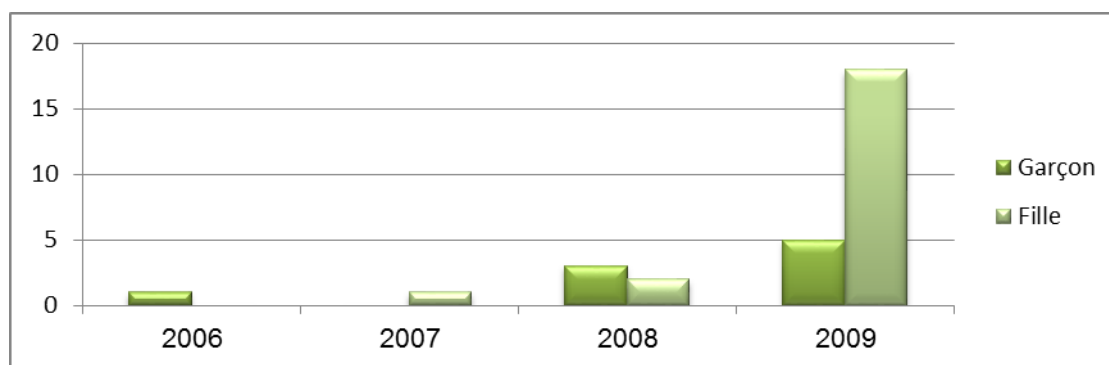


Figure 02 : Pyramide des âges

1.3. Description du questionnaire

Pour étayer notre travail de recherche, nous avons opté pour le questionnaire VARK qui a été développé par Neil Fleming à la fin des années 1980. A travers ce questionnaire, Neil Fleming vise l'évaluation de la manière préférée des apprenants lors de la perception et l'acquisition des informations nouvelles. Nous avons choisi le questionnaire VARK car il permet de préciser le style d'apprentissage dominant de chaque élève via des questions simples et plausibles. En effet, Le questionnaire VARK contient une série de 16 questions et il propose 4 possibilités de réponse pour chaque question. Chaque réponse indique un de ces styles d'apprentissage : *Visuel*, *Auditif*, *Ecrire/Lire* et *Kinesthésique*. Ce questionnaire va nous renseigner sur le style d'apprentissage de chaque apprenant pour bien appliquer la pédagogie différenciée lors de l'expérimentation. Alors, il est considéré comme une phase préparatoire à notre expérimentation.

Pour faciliter la tâche à notre échantillon et pour qu'ils répondent honnêtement à notre investigation. Nous avons opté pour la version arabe du questionnaire comme nous avons divisé notre questionnaire en une série de 04 questions distribué pendant 4 séances

distinguées. Afin de garder l'anonymat nous avons opté pour la numérotation du questionnaire.

Tableau 03 : découpage du questionnaire

Les séances	16/02/2019	19/02/2019	23/02/2019	26/02/2019
Les questions	De 01 à 04	De 05 à 08	De 09 à 12	De 12 à 16

1.4. Présentation et analyse des résultats

Pour pouvoir déterminer les styles d'apprentissages dominants dans notre classe, nous avons procédé à l'analyse des résultats de notre questionnaire. Ces derniers sont expliqués en trois tableaux distincts, chacun d'entre eux renvoie à une phase d'analyse indépendante. En effet, l'analyse du questionnaire VARK se fait à travers un *Scoring Chart*¹¹ et elle passe par trois étapes successives.

1.4.1. Tableautage et exposition des réponses

Dans cette phase, nous avons entamé l'analyse au sens propre du terme. Chaque élève dispose de quatre copies numérotées du questionnaire qui renvoient à son découpage temporal. Nous avons tout d'abord regroupé ces copies par ordre numéral. Puis, nous avons rempli le tableau ci-dessous en indiquant la lettre choisie par les élèves pour chaque question.

Tableau 04 : Résultat du questionnaire VARK

Les questions	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
Elève1	c	c	d	c	d	b	c	c	d	b	a	b	c	b	c	b
Elève 2	a	b	d	c	c	a	d	c	b	d	d	a	c	c	d	d
Elève 3	b	b	c	a	c	b	d	c	b	d	d	c	b	b	c	b
Elève 4	a	b	c	c	d	b	d	c	d	d	a	c	c	b	b	b
Elève 5	b	c	c	a	b	a	a	d	b	b	a	b	b	a	b	b
Elève 6	a	b	d	c	c	d	a	c	b	d	c	a	c	c	c	c
Elève 7	b	d	c	c	d	a	a	d	d	d	c	a	b	b	c	b
Elève 8	c	b	d	a	c	a	c	c	d	d	c	c	c	c	b	c

¹¹Le *Scoring Chart* est un outil qui permet de comptabiliser les choix de réponses au questionnaire VARK afin de préciser le style final. Un modèle de *Scoring Chart* est à consulter dans l'annexe cinq.

Elève 9	c	a	d	c	c	a	c	b	d	d	a	c	c	c	d	c
Elève 10	b	d	a	a	c	d	c	c	d	d	d	a	c	c	b	b
Elève 11	c	c	d	c	c	d	d	c	d	b	c	a	c	b	c	a
Elève 12	a	d	d	c	d	a	a	c	b	b	a	a	b	c	b	b
Elève 13	b	b	a	a	a	b	c	a	d	d	a	c	b	a	b	c
Elève 14	b	a	d	a	d	b	d	c	b	d	c	a	c	a	b	c
Elève 15	b	d	c	a	a	a	c	a	d	b	a	b	c	c	c	b
Elève 16	c	d	d	a	c	b	c	b	b	d	c	c	c	c	d	c
Elève 17	b	c	c	c	a	a	a	a	d	b	a	c	b	b	d	c
Elève 18	a	b	d	c	c	d	d	c	d	b	c	c	c	b	b	c
Elève 19	c	a	d	c	c	b	c	a	d	b	d	c	c	c	b	a
Elève 20	b	d	c	c	d	a	c	c	d	d	a	c	c	a	c	b
Elève 21	a	c	c	a	b	a	c	b	b	d	a	c	c	b	c	a
Elève 22	c	b	c	a	c	d	a	c	b	d	c	c	c	a	b	c
Elève 23	b	a	a	c	d	a	c	a	d	b	a	c	a	a	d	a
Elève 24	b	d	c	c	d	a	c	d	d	d	a	c	c	a	c	b
Elève 25	b	d	d	a	d	b	a	c	b	b	d	c	c	c	c	c
Elève 26	b	a	a	c	a	a	c	a	d	d	d	c	b	a	c	a
Elève 27	c	b	d	a	c	a	c	c	d	d	a	c	c	c	b	c
Elève 28	c	b	d	c	d	a	d	d	b	b	d	c	c	a	c	a
Elève 29	b	d	d	c	c	a	c	d	d	d	a	c	c	c	d	c
Elève 30	a	c	c	c	d	a	c	d	b	d	d	c	c	a	b	b

Nous constatons que pour les réponses de la question :

- N°01, sept ont choisi **a**, 14 ont opté pour **b**, neuf ont préféré **c** et aucun élève n'a choisi **d** ;
- N°02, cinq ont choisi **a**, 10 ont opté pour **b**, six ont préféré **c** et neuf sont allés avec **d** ;
- N°03, trois ont choisi **a**, un a opté pour **b**, 11 ont préféré **c** et 15 sont allés avec **d**
- N°04, 12 ont choisi **a**, aucun élève n'a opté pour **b**, 18 ont préféré **c** et aucun élève n'a choisi **d**
- N°05, quatre ont choisi **a**, deux ont opté pour **b**, 13 ont préféré **c** et 11 sont allés avec **d**

- N°06, 17 ont choisi **a**, huit ont opté pour **b**, aucun élève n'a préféré **c** et cinq sont allés avec **d**
- N°07, sept ont choisi **a**, aucun élève n'a opté pour **b**, 16 ont préféré **c** et sept sont allés avec **d**
- N°8, six ont choisi **a**, trois ont opté pour **b**, 15 ont préféré **c** et six sont allés avec **d**
- N°9, aucun élève n'a choisi **a**, 12 ont opté pour **b**, personne n'a préféré **c** et 18 sont allés avec **d**
- N°10, personne n'a choisi **a**, 11 ont opté pour **b**, aucun élève n'a préféré **c** et 19 ont choisi **d**
- N°11, 14 ont choisi **a**, personne n'a opté pour **b**, huit ont préféré **c** et huit sont allés avec **d**
- N°12, sept ont choisi **a**, trois ont opté pour **b**, 20 ont préféré **c** et personne n'a choisi **d**
- N°13, un élève a choisi **a**, neuf ont opté pour **b**, 20 ont préféré **c** et aucun élève n'a choisi **d**
- N°14, 10 ont choisi **a**, huit ont opté pour **b**, 12 ont préféré **c** et personne n'a opté pour **d**
- N°15, aucun élève n'a choisi **a**, 12 ont opté pour **b**, 10 ont préféré **c** et six sont allés avec **d**
- N°16, six ont choisi **a**, 11 ont opté pour **b**, 12 ont préféré **c** et un élève a choisi **d**

1.4.2. Dénombrement des réponses et classification des styles

Le *Scoring Chart* du questionnaire relie chaque possibilité de réponse avec un style bien déterminé. Dans cette étape nous avons accordé chaque réponse au style d'apprentissage qui lui correspond pour chaque élève. A l'issue de ce travail, nous avons pu dessiner le tableau suivant qui décrit combien de fois ce style a été choisi ainsi que le résultat final (Voir la page suivante) :

Tableau 05 : catégorisation des styles d'apprentissages identifiés.

	Visuel	Auditif	Ecrire/ lire	Kinesthésique	Résultats
Elève1	6	6	3	1	Visuel/Auditif
Elève 2	2	3	7	4	Ecrire/lire
Elève 3	6	4	4	2	Visuel
Elève 4	7	3	4	2	Visuel
Elève 5	6	6	1	3	Visuel/ Auditif
Elève 6	1	2	7	6	Ecrire/Lire
Elève 7	11	3	0	2	Visuel
Elève 8	5	2	9	0	Ecrire/Lire
Elève 9	6	1	6	3	Visuel/Ecrire/Lire
Elève10	6	1	5	4	Visuel
Elève11	2	4	5	5	Ecrire/Lire kinesthésie
Elève12	5	2	4	5	Visuel/Kinesthésique
Elève13	6	3	3	4	Visuel
Elève14	3	5	5	3	Auditif/Ecrire/Lire
Elève15	9	2	2	3	Visuel
Elève16	4	5	6	1	Ecrire/Lire
Elève17	6	3	1	6	Visuel/Kinesthésique
Elève18	3	4	5	4	Ecrire/Lire
Elève19	3	1	6	6	Ecrire/Lire kinesthésie
Elève20	12	1	1	2	Visuel
Elève21	7	7	0	2	Visuel/Auditif
Elève22	3	3	7	3	Ecrire/Lire
Elève23	8	0	0	8	Visuel/Kinesthésique
Elève24	13	0	1	2	Visuel
Elève25	5	3	5	3	Visuel/Ecrire/Lire
Elève26	7	2	0	7	Visuel/Kinesthésique
Elève27	6	1	9	0	Ecrire/Lire
Elève28	5	2	4	5	Visuel/Kinesthésique
Elève29	9	0	5	2	Visuel
Elève30	8	2	2	4	Visuel

Le dénombrement des réponses a prouvé l'absence de trois styles d'apprentissage qui sont : le style Auditif, le style Kinesthésique et le style Auditif/kinesthésique. Néanmoins, sept style d'apprentissage ont été identifiés dans notre classe qui sont : le style *Visuel*, le style *Ecrire/lire*, le style *Visuel/auditif*, le style *Visuel/ écrire/lire*, le style *Visuel/kinesthésique*, le style *Auditif/ écrire/Lire* et le style *Ecrire/lire /kinesthésique*.

1.4.3. Typologie des styles d'apprentissage et regroupement des élèves

A l'issue de cette phase nous sommes arrivés à classer nos élèves dans des groupes homogènes qui se caractérisent par la similitude des styles d'apprentissage. Nous présentons le tableau et la représentation graphique suivants pour montrer les élèves qui ont le même style d'apprentissage, leur nombre et leur pourcentage dans chaque catégorie :

Tableau 06 : regroupement des élèves selon leurs styles d'apprentissage.

Style d'apprentissage	Les élèves concernés	Nombre d'élèves	Pourcentage
Visuel	03, 04, 07, 10, 13, 15, 20, 24, 29, 30	10	33.33%
Auditif		0	0%
Lire et écrire	02, 06, 08, 16, 18, 22, 27	07	23.33%
kinesthésique		0	0%
Visuel/auditif	05, 21, 01	03	10%
Visuel/lire et écrire	09, 25	02	6.66%
Visuel/kinesthésique	17, 23, 26, 28, 12	05	16.66%
Auditif/lire et écrire	14	01	3.33%
Auditif/kinesthésique		0	0%
Lire et écrire/kinesthésique	11, 19	02	6.66%

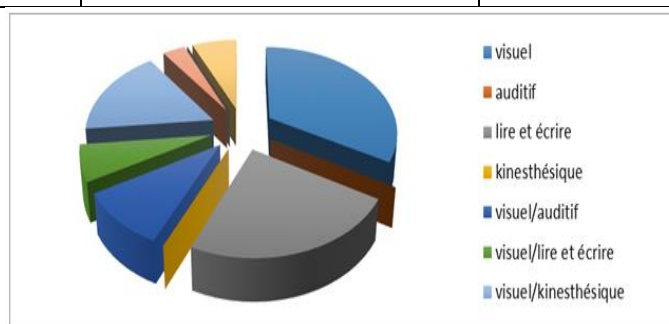


Figure 03 : classement final des styles d'apprentissage

Cette enquête a dévoilé que le style d'apprentissage qui domine notre classe est le style *Visuel* (33.33%). Les apprenants ayant ce style ont souvent une mémoire photographique et apprennent mieux avec des éléments visuels (des diagrammes, des dessins, des cartes graphiques). En revanche, 23.33% des élèves préfèrent apprendre à travers la *lecture et l'écriture*. Ces élèves assimilent plus facilement l'information sous sa forme écrite. De même, ils apprennent mieux en lisant les manuels scolaires et les dictionnaires de langues. Dans cette classe, il y a des élèves ayant le style *Kinesthésiques* comme deuxième style d'apprentissage préféré conjointement avec les styles *Visuel* et le style *Ecrire/lire* (16.66% *Visuel/kinesthésique*, 06.66% *Ecrire/lire/kinesthésique*). Ces élèves sont hyperactifs ; ils aiment bouger, participer, toucher et appliquer leurs apprentissages à des situations vécues. De plus, il y a des élèves qui ont des tendances auditives mais aussi ils préfèrent le style *Visuel* et le style *Ecrire/lire* en parallèle (10% *Visuel/Auditif*, 03.33% *Ecrire/lire/Auditif*). Ces élèves préfèrent apprendre par l'écoute parce qu'ils peuvent répéter et mémoriser ce qu'ils ont entendu. De même, ils aiment discuter avec leurs camarades pour échanger de l'information.

Quant au reste, ceux ayant le style *Visuel/écrire/lire* (6.66%), ils préfèrent apprendre à travers la lecture et l'écriture comme ils aiment les illustrations photographiques.

A l'issue de ce questionnaire, nous pouvons constater que cette classe se subdivise en deux groupes majeurs : les élèves ayant le style visuel et ceux ayant le style *Ecrire/lire*. Ces deux styles vont être pris en considération lors de la mise en scène de notre expérience.

Pour conclure, nous disons que le modèle VARK nous a permis d'identifier les styles d'apprentissage des élèves car il représente un questionnaire simple, court et plausible. En effet, ces styles d'apprentissage jouent un rôle important dans l'apprentissage du FLE car ils permettent aux élèves d'apprendre en mettant en valeur leurs propres préférences cognitives ; autrement dit, ils assurent une appropriation didactique particulière qui est propre à chaque élève.

2. Expérimenter la différenciation au cours de la production écrite

Nous optons dans ce cadre pour la technique expérimentale en vue d'assurer une recherche de qualité qui pense aux particularités de la situation d'enseignement /apprentissage. Cette partie est réservée au rôle de la pédagogie différenciée dans l'amélioration de la compétence écrite chez les élèves. Elle décrit une recherche comparative basée sur les observations réalisées pendant l'année scolaire 2018/2019.

2.1. Cadre général de l'expérimentation

Notre expérimentation se déroule à l'école Dahda Bachir à la commune de Hassi Khalifa dans la wilaya d'El Oued. Dans une première étape nous avons réalisé un pré-test et demandé à notre échantillon d'y répondre. Le pré-test était sous forme d'une production écrite à réaliser où les consignes à respecter étaient bien déterminées. Il faut mentionner que la production écrite proposée figure dans le programme de la 4^e AP et traite la même thématique du projet éducatif, à savoir la fête. En adoptant cet outil d'investigation, à savoir l'expérimentation, nous tentons de faire un test diagnostique afin de relever des informations à propos de leurs productions écrites.

Dans une deuxième étape nous avons procédé à la présentation de huit séances expérimentales¹². L'expérimentation se fait en 4 jours qui s'étendent sur 2 semaines sous le rythme de 2 séances par jour. Chaque séance est destinée exclusivement à un groupe restreint portant le même style d'apprentissage et elle se déroule en 45 min. Les séances visent à appliquer les principes de la pédagogie différenciée en tenant compte des styles d'apprentissages variés des élèves. Les styles d'apprentissage dominants dans notre classe sont le style visuel et le style écrire et lire selon le questionnaire VARK effectué au préalable.

Finalement, nous avons réalisé un post test dont la thématique est similaire au pré-test mais qui porte sur un thème différent. Il faut mentionner que les deux tests réalisés sont adressés au groupe ayant le style visuel et à celui ayant le style écrire et lire à la fois. Pendant les séances qui se trouvent au milieu de ces deux tests nous avons procédé à présenter des leçons qui traitent la structuration de la phrase et ses composantes au groupe visuel et au groupe écrire et lire de façon dissemblable vu leurs différences en matière des styles d'apprentissages.

Tableau 07 : déroulement de l'expérimentation

Le style s'apprentissage	03-03-2019	05-03-2019	09-03-2019	12-03-2019	16-03-2019	20-03-2019
Visuel	Prés test	Séance01	Séance03	Séance05	Séance07	Post test
Ecrire et lire		Séance02	Séance04	Séance06	Séance08	

¹² Huit fiches pédagogiques ont été créées par nos soins à fin de piloter ces séances. Ces fiches sont à consulter dans l'annexe six.

Pour traiter les données recueillies lors de notre expérience, nous avons opté pour la méthode analytique afin d'analyser les productions écrites des élèves à l'aide d'une grille d'observation modèle. Puis nous nous sommes servis de la méthode comparative, dans le but de comparer les résultats des deux tests diagnostiques réalisés.

2.2. Motif de choix du public

Notre échantillon de recherche est une classe de 4^e année primaire. Le choix de ce niveau renvoie au fait que la 4^e année scolaire représente une première étape dans laquelle l'élève prend conscience de la structure de la phrase et ses composantes. Si cette étape réussit, l'élève n'aura jamais des difficultés lors de la production écrite. De plus, la 4^e année se situe avant la section finale du cycle primaire alors, il faut préparer les élèves à l'examen final en leur soumettant à des situations de production écrite exemplaire.

Pour notre classe, deux styles d'apprentissage dominants sont à mettre en exergue dans le tableau suivant :

Tableau 08 : les styles d'apprentissage et leurs fréquences chez les élèves.

Le style d'apprentissage	Garçon	Fille	Total	Fréquence
Visuel	04	14	18	60%
Ecrire/Lire	05	05	10	33.33%
Visuel/Ecrire/lire	0	2	2	6.67%

2.3. Spécificité des supports et des fiches pédagogiques utilisés

Nous avons réalisé un ensemble de fiches pédagogiques qui nous ont accompagnées tout au long des séances expérimentales. La spécificité de nos fiches pédagogiques réside dans le fait qu'elles sont extrêmement personnelles et authentiques. Nous avons réalisé ces fiches en tenant compte des styles d'apprentissage de nos élèves. Chaque fiche décrit quatre phases essentielles de la leçon, à savoir l'éveil d'intérêt, le moment de découverte, le moment d'observation méthodique et le moment d'évaluation. Elle est relativement liée à l'intitulé du projet éducatif fixé par le programme comme elle comprend des objectifs spécifiques bien déterminés.

Les supports didactiques choisis sont également authentiques. IL sont les résultats d'une recherche longue et continue. En effet, toutes les activités proposées sont les fruits d'un travail de transposition didactique personnel. Ces fiches concrétisent exclusivement les

principes de la pédagogie différenciée. En effet, elles permettent aux élèves de travailler en groupe comme elles leur attribuent des moments de productions individuelles. Elles proposent des activités variées et des jeux ludiques motivants (Petit bac, dé de terminaison, rébus...) ¹³. Les outils didactiques utilisés sont également diversifiés (Data-show, Tableaux, Vignettes...).

2.4. Déroulement pédagogique de l'expérimentation

Notre expérimentation se déroule en dix séances ; deux séances sont réservées au pré-test et au post test alors que les autres séances comprennent des leçons de FLE. Le découpage des séances est mis en exergue dans le tableau suivant :

Tableau 09: découpage des séances expérimentales

Le style s'apprentissage	03-03-2019	05-03-2019	09-03-2019	12-03-2019	16-03-2019	20-03-2019
Visuel	Prés test (la fête de	Le GNS	Le verbe	Le COD	L'accord Adj-nom	Post test (la fête de
Ecrire et lire	l'Aïd Eladha)	Le GNS	Le verbe	Le COD	L'accord Adj-nom	l'indépendance)

2.5. Grille d'observation

La grille d'observation adoptée est confectionnée par nous-mêmes. En effet, plusieurs de grilles modèles existent dans le monde éducatif mais aucune grille d'entre elles ne peut cerner les savoirs faire qui sont censés être maîtrisés par les élèves et qui figurent dans notre grille comme étant des aspects observables à analyser. La grille en question regroupe sept aspects qui mettent en évidence la nécessité de manipuler un ensemble de savoirs syntaxiques, morphologiques et lexicaux. Elle exige une connaissance approfondie en matière des éléments para textuels. C'est un moment d'observation indispensable qui permet par la suite de faire une comparaison entre les variables dépendants et ceux qui sont indépendants au cours de notre recherche expérimentale. C'est donc une sorte de récapitulatif des compétences en morphologie, en syntaxe, et en lexicologie mobilisés par les élèves lors de la production écrite. (Voir la page suivante).

¹³ Les jeux ludiques proposés sont à consulter dans l'annexe neuf.

Tableau 10 : Grille d'observation utilisée lors de l'expérimentation

La grille d'observation			
Aspect observé	acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Choisir le titre adéquat			
Exploiter l'expression d'ouverture			
Exploiter la boîte à mots			
Respecter la structure de la phrase (S-V-COD)			
Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif			
Accorder l'adjectif avec le nom			
Utiliser la ponctuation			

2.6 L'analyse comparative des productions écrites

Notre grille d'observation nous a permis de faire une étude comparative entre le pré-test diagnostic réalisé au début de l'expérimentation et le post test qui suit les leçons différenciées présentées. Afin de vérifier nos hypothèses nous avons recueilli des données utiles pour notre recherche ces données sont présentées statistiquement par le biais des tableaux et des graphiques.

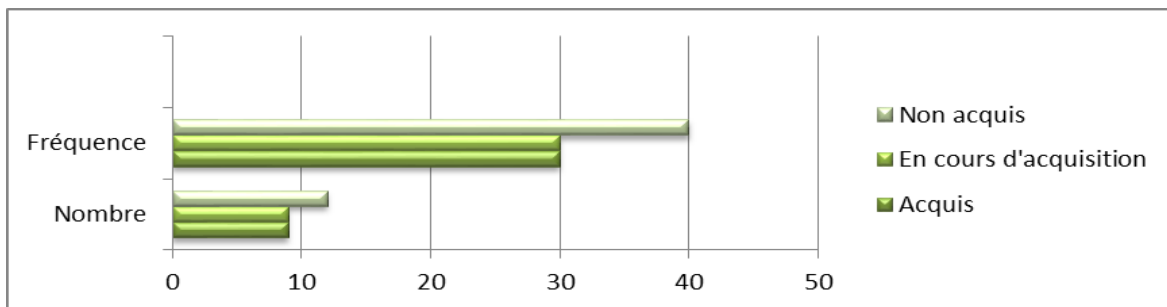
2.6.1. Pré-test¹⁴

Ce test permet de faire un diagnostic initial afin de relever des informations sur le niveau réel des élèves en matière de la production écrite.

- **Aspect observé N° 01 : Choisir le titre adéquat**

	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	9	9	12
Fréquence	30%	30%	40%

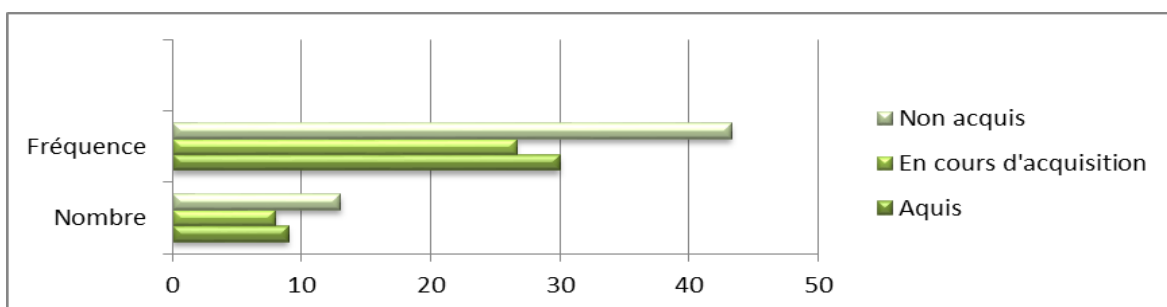
¹⁴ Quelques copies de pré-test sont à consulter dans l'annexe sept.



Le choix du titre implique une connaissance approfondie et précise des idées traitées dans le texte. Pour un élève de 4AP il s'agit de connaître ce qui est vraiment important dans le texte et le décrire en un ou deux mots. Les taux de (en cours d'acquisition 30% et non acquis 40%) expliquent la méconnaissance de l'élève des caractéristiques spécifiques des éléments du paratexte.

- **Aspect observé N° 02 : Exploiter l'expression d'ouverture**

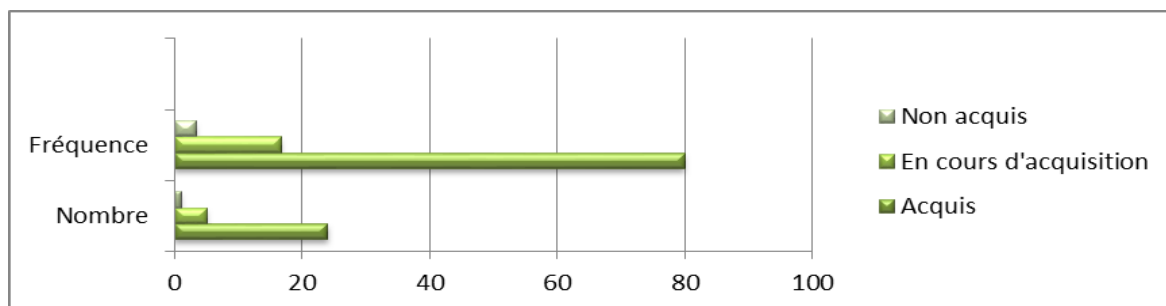
	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	09	08	13
Fréquence	30%	26.67%	43.33%



L'expression d'ouverture est un énoncé de mots qui décrit grosso modo le sujet en question. Ne pas savoir placer cet élément introducteur dans le texte expliqué par les taux de (en cours d'acquisition 26.67% et non acquis 43.33%) renvoie à une faible formation en matière de la schématisation du texte ainsi que ses composantes.

- **Aspect observé N° 03 : Exploiter la boîte à mots**

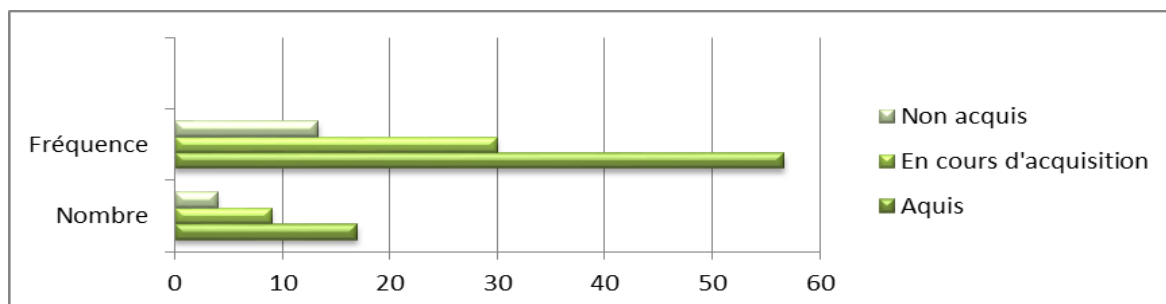
	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	24	05	01
Fréquence	80%	16.67%	03.03%



La boîte à mots est un atout indispensable pour la réussite de toute production écrite réalisée par l'élève. En effet, l'élève de 4AP n'a pas un stock lexical suffisant pour rédiger un texte expressif et orthographiquement correct. Savoir se servir de tous les mots proposés dans la boîte à outils correctement, démontré par le taux de (acquis 80%) explique que les élèves ont eu une bonne formation lexicale.

- **Aspect observé N° 04 : Respecter de la structure de la phrase (S-V-COD)**

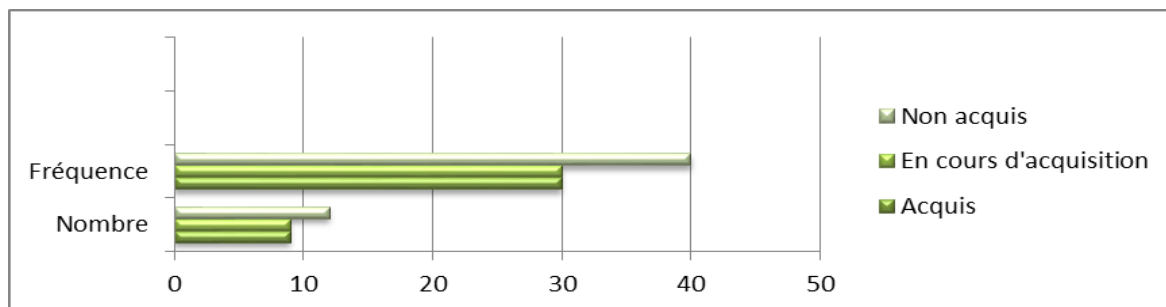
	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	17	09	04
Fréquence	56.67%	30%	13.33%



Le texte est un ensemble de phrases. Cette dernière représente le noyau de la langue. Pour le 4AP il s'agit de connaître la structure basique de la phrase simple (S-V-COD). Les taux de (acquis 56.67% et en cours d'acquisition 30%) montrent que la majorité des élèves arrivent à mettre en ordre les composantes de la phrase convenablement, cela renvoie aux efforts fournis par leur enseignant en matière de la grammaire.

- **Aspect observé N° 05 : Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif**

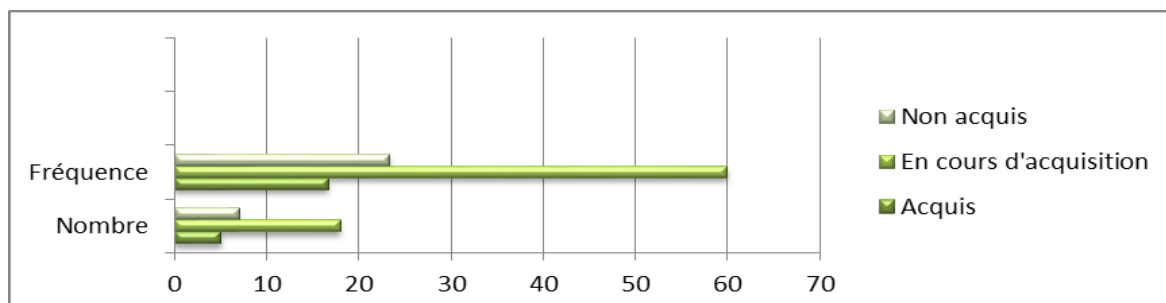
	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	9	09	12
Fréquence	30%	30%	40%



Le présent de l'indicatif est le temps le plus simple en français il est censé être maîtrisé par les élèves dans un temps record. Néanmoins les taux de (en cours d'acquisition 30% et acquis 40%) montrent une faible assimilation de la conjugaison des verbes du premier groupe. Cela renvoie à la méconnaissance de l'accord du verbe avec son sujet. En effet, les élèves apprennent la conjugaison sous forme des blocs rythmés.

- **Aspect observé N° 06 : Accorder l'adjectif avec le nom**

	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	05	18	07
Fréquence	16.67%	60%	23.33%

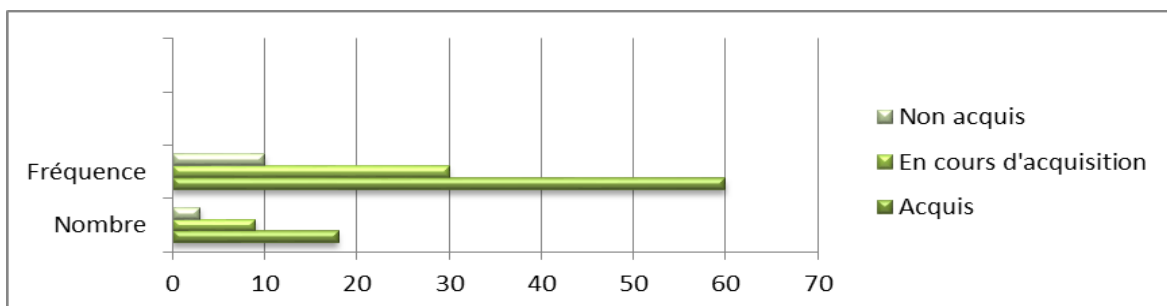


L'accord du nom avec l'adjectif exige une compréhension approfondie du sens des mots qu'on veut accorder car il s'agit d'accorder un nom avec une qualité qui lui est propre. Cet acte exige aussi une connaissance du genre et du nombre de ces deux derniers. Ne pas

savoir accorder entre eux renvoie certainement à la méconnaissance de la règle en question. Les taux de (en cours d'acquisition 60% et non acquis 23.33%) démontrent ces propos.

Aspect observé N° 07 : Utiliser la ponctuation

	acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	18	09	03
fréquence	60%	30%	10%

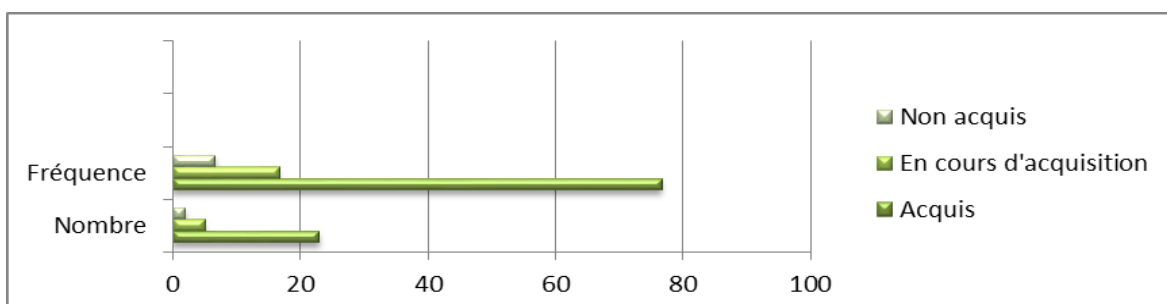


La ponctuation est un élément indispensable pour comprendre le sens de la phrase. Avec les taux de (acquis 60% et en cours d'acquisition 30%) les élèves démontrent qu'ils connaissent les caractéristique de la phrase déclarative qui commence avec une majuscule et se termine par un point.

2.6.2. Post test¹⁵

• **Aspect observé N° 01 : Choisir le titre adéquat**

	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	23	05	02
Fréquence	76.67%	16.67%	6.67%

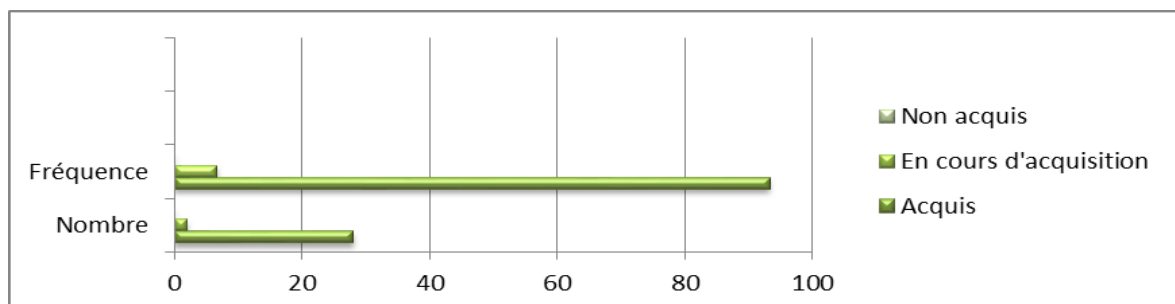


¹⁵ Quelques copies de post-test sont à consulter dans l'annexe huit.

L'augmentation du taux de (acquis 76.67%) et la dégradation du taux de (non acquis 6.67%) montre l'influence positive de la pédagogie différenciée en matière du choix du titre. En effet, le travail en petit groupe permet aux élèves de partager des informations particulières sur la nature du titre et ses caractéristiques.

Aspect observé N° 02 : Exploiter l'expression d'ouverture

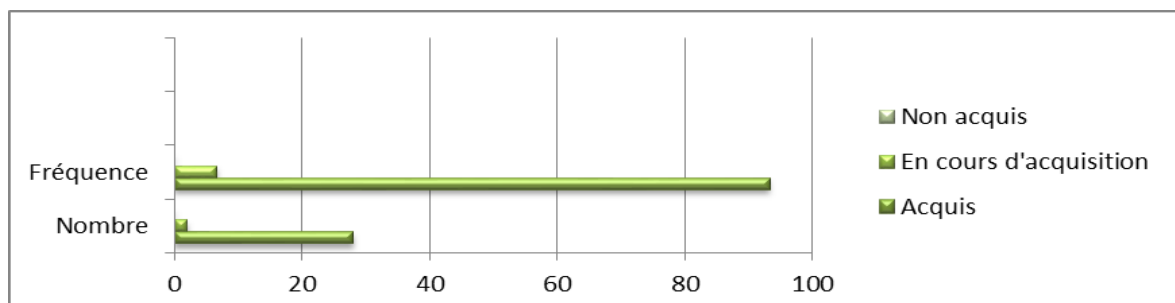
	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	28	02	00
Fréquence	93.33%	06.67%	00%



Le sujet de l'expérimentation a compris l'utilité de l'expression d'ouverture comme étant un élément introducteur qui doit être placé au début du texte ce qui explique l'augmentation du taux de (acquis 93.33%) et la disparition du taux de (non acquis 00%).

Aspect observé N° 03: Exploiter la boîte à mots

	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	28	02	00
Fréquence	93.33%	06.67%	00%

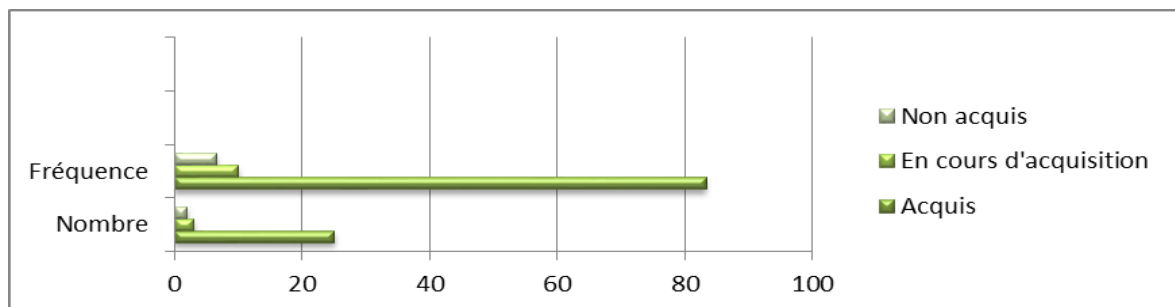


Une amélioration est détectée en matière de la bonne utilisation des mots d'aide proposés avec le taux de (acquis 93.33%) et la disparition du taux de (non acquis 00%). Cela renvoie

au rôle de la pédagogie différenciée dans le développement des compétences lexicales chez l'élève.

- **Aspect observé N° 04 : Respecter la structure de la phrase (S-V-COD)**

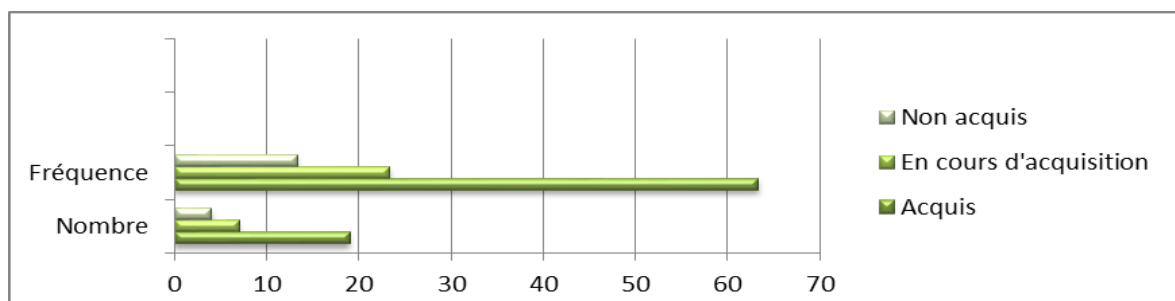
	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	25	03	02
Fréquence	83.33%	10%	06.67%



Travailler avec la pédagogie différenciée en tenant compte des styles d'apprentissages variés des élèves a permis de rendre l'apprenant capable de pouvoir organiser ses propres phrases ce qui explique l'augmentation du taux de (acquis 83.33%). En travaillant en petit groupe interactif l'apprenant partage son savoir-faire avec ses camarades et améliore sa compétence écrite.

- **Aspect observé N° 05 : Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif**

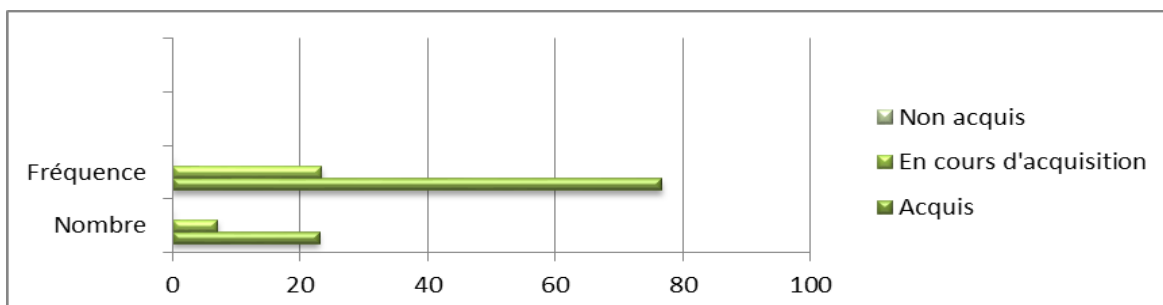
	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	19	07	04
Fréquence	63.33%	23.33%	13.33%



Avec les activités ludiques proposés lors de l'expérience qui tiennent compte du style cognitif de chaque élève plus de 63.33% des élèves arrivent à bien conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.

• Aspect observé N° 06 : Accorder l'adjectif avec le nom

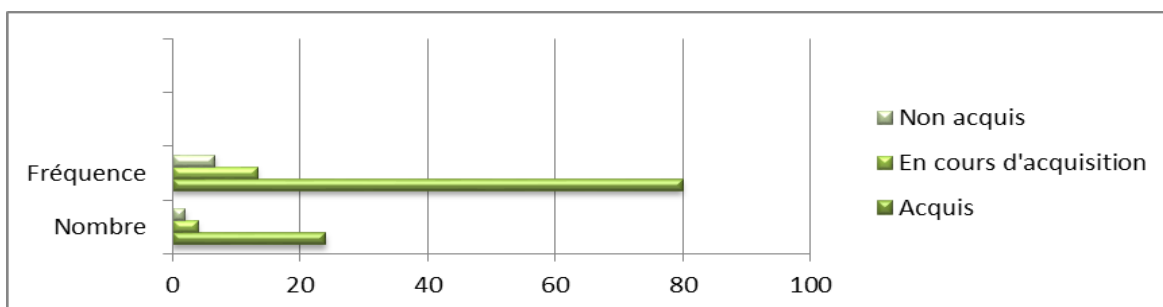
	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	23	07	00
Fréquence	76.66%	23.33%	00%



Travailler avec la pédagogie différenciée implique une diversification du matériel didactique utilisé. La variation de ces supports permet de renforcer les règles grammaticales étudiées. Ce qui justifie l'augmentation du taux de (acquis 76.66%) et la disparition du taux de (non acquis 00%)

• Aspect observé N° 07 : Utiliser la ponctuation

	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Nombre	24	04	02
Fréquence	80%	13.33%	06.67%



Maîtriser la ponctuation de la phrase simple qui se voit avec l'augmentation des taux de (acquis 80% et en cours d'acquisition 13.33%) est dû certainement à la spécificité des activités interactives proposées aux élèves en effet, l'élève réalise plus de succès lorsqu'il

se trouve dans son propre zone proximale de développement¹⁶ en partageant ses idées avec ses paires.

2.6.3. Confrontation des résultats

Pour synthétiser notre expérimentation, nous pouvons inférer que l'application de la pédagogie différenciée en tenant compte des styles d'apprentissages des élèves favorise l'amélioration de la compétence écrite chez eux.

La détermination des styles d'apprentissage de notre échantillon afin de le soumettre à une expérience qui vise à améliorer ses compétences rédactionnelles, tout en tenant compte de sa particularité cognitif en matière du mode d'appropriation du savoir . Elle nous a permis d'atteindre notre objectif général qui est l'intégration de la pédagogie différenciée dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit production et la clarification du rôle que joue le style d'apprentissage dans l'appropriation des savoirs.

Voilà les aspects observés qui confirme la réussite de la pédagogie différenciée quant au développement des compétences rédactionnelles des élèves.

- ✓ La capacité des élèves de définir leurs styles d'apprentissages donc d'améliorer leurs stratégies quant au savoir étudié.
- ✓ Le développement du sens de la collaboration et de l'entraide par le biais des activités interactives.
- ✓ L'augmentation du taux de la motivation grâce aux activités ludiques.
- ✓ Le travail de groupe qui favorise la contribution des conflits sociocognitifs¹⁷ dans la vérification des points de vue des autres afin de reconstruire les siens.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de discuter l'influence de la pédagogie différenciée dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves tout en se servant du test VARK. Ce questionnaire simple, aisé et admis par la majorité des spécialistes (Leite, Svinicki, et Shi, 2009) nous a permis de classer nos élèves en deux groupes majeurs à fin de les préparer à notre expérience différenciée. Dans ce cadre nous nous sommes chargés d'élaborer des séances expérimentales conformes aux modes d'appropriation des élèves, autrement dit, leurs styles d'apprentissage. L'application de cet outil peu exploité nous a

¹⁶Notion crée par le psychologue russe Lev Vygotski (1997) pour designer la zone qui se trouve entre ce que l'apprenant peut apprendre seul et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'une personne.

¹⁷C'est la confrontation à un problème entre plusieurs élèves, il permet à l'élève de prendre conscience du point de vue d'autrui et de reformuler le sien

permis d'aboutir à des taux de réussite considérables qui confirment notre hypothèse centrale : l'amélioration de la compétence de l'écrit production à partir de la différenciation pédagogique en classe est possible dès qu'on prend en considération les styles d'apprentissages des élèves.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Pour conclure, nous disons que cette étude scientifique nous a permis de retracer le lien indéniable entre l'application d'une pédagogie différenciée réussite et l'amélioration de la compétence de l'écrit production chez l'élève de FLE.

En étant des enseignants au cycle primaire à la région d'El oued pendant l'année scolaire 2018/2019, il nous a été donné de constater que nos élèves de 4AP ont des difficultés considérables quant aux exercices qui impliquent la maîtrise de la compétence de l'écrit production et ses enjeux.

Nous pensons que cette anomalie digne d'être résolue le plus tôt possible, nécessite une réflexion approfondie en matière d'une organisation des leçons de consolidation qui prend en considération la particularité cognitive de chaque élève à part. Et qui suscite sa motivation intrinsèque à fin qu'il participe à l'amélioration de sa compétence rédactionnelle sincèrement.

Nous comprenons que l'enseignant doit assurer un apprentissage équivalent au près de chaque élève pour garantir l'égalité de chance dans l'apprentissage du FLE. Néanmoins l'application d'une pédagogie différenciée a toujours permis le développement et l'ouverture sur plusieurs champs de recherche pédagogiques.

Notre préoccupation majeure était de répondre à l'interrogation de départ : Comment appliquer la pédagogie différenciée de façon à assurer un apprentissage équivalent au près de chaque élève ? Et quelle particularité cognitive à prendre en considération afin d'assurer l'égalité de chance dans l'apprentissage pour améliorer la compétence rédactionnelle chez l'élève ?

Nous avons pu formuler un ensemble d'hypothèses pour répondre à la problématique citée ci-dessus :

- L'application de la pédagogie différenciée contribuerait à l'amélioration de la compétence écrite chez l'élève car elle favoriserait le travail en groupe qui privilégie l'inculcation des conflits sociocognitifs.
- Le modèle VARK permettrait d'identifier les styles d'apprentissage des élèves car il représente un questionnaire simple, court et plausible.
- Les styles d'apprentissage joueraient un rôle important dans l'apprentissage du FLE car ils permettraient une appropriation didactique particulière qui est propre à chaque élève.

Nous avons distribué une version traduite du questionnaire VARK (disponible en ligne) auprès de notre échantillon afin de pouvoir déterminer leurs styles d'apprentissages. Cette

Conclusion Générale

étape préparatoire nous a permis de décomposer nos élèves en deux groupes distincts. En effet, le modèle VARK représente un outil fabuleux car il est facile à utiliser par l'enseignant et l'élève ne trouve pas de difficultés à y répondre commodément.

L'objectif final du questionnaire : la détermination des styles d'apprentissage a été annoncée aux élèves afin d'assurer l'honnêteté des réponses fournies. Nos élèves ont répondu en toute sincérité comme ils ont mis en jeu un taux de concentration considérable. Nous avons pu constater également qu'ils étaient prodigieusement motivés pour participer à notre expérimentation qui a succédé l'acte préparatoire de l'identification des styles d'apprentissage.

Par la suite, nous avons procédé à présenter des leçons expérimentales qui renforcent les prérequis des élèves à propos des règlements rédactionnels de la compétence écrite. L'expérimentation nous a permis de traité plusieurs aspects rédactionnels chez l'élève qui concernent la structure de la phrase ainsi que la nature de ses composantes.

L'étude comparative entre les résultats de prés-test et ceux de post-test a été effectuée à l'aide d'une grille d'observation confectionnée par nos soins. Nous avons pu arriver lors du dépouillement des données aux résultats suivants : l'application de la pédagogie différenciée permet à l'élève de prendre son apprentissage en main et de participer activement dans la classe car elle suscite sa motivation intrinsèque. En effet, la Pédagogie différenciée implique l'utilisation des activités ludiques qui attirent les élèves. Cette motivation joue un rôle primordial dans l'amélioration des compétences générales des élèves notamment la compétence écrite.

Le travail de groupe représente une astuce pédagogique magique car elle permet à l'élève de faire des recours quant à ses prérequis et de les confronter aux points de vue des autres afin de pouvoir confirmer les informations justes et abolir celles qui sont fausses. Ce conflit sociocognitif permet à l'élève d'améliorer ses performances rédactionnelles.

La pédagogie différenciée favorise l'émergence des activités interactives où les élèves sont appelés à collaborer pour accomplir des tâches éducatives qui impliquent une production écrite rigoureuse. Le sentiment de l'entraide ressenti par les élèves leur pousse à comprendre l'utilité de la collaboration dans l'exploitation du timing et la construction interne des groupes. Les élèves vont donc terminer la tâche demandée dans un temps record.

Conclusion Générale

La diversification de toute sorte de support, de matériel et d'activité permet aux élèves de renforcer leurs acquis disciplinaires. En effet, la variation des situations d'apprentissage confrontées lors des évaluations formatives tout au long du processus d'enseignement /apprentissage du ELE permet aux élève de construire un répertoire permanent des notions figées de la matière mais aussi un stock d'exercices modèles.

Compte tenu de ce qui précède, nous avons pu répondre à notre problématique : la prise en charge des styles d'apprentissages des élèves entraîne une différenciation réfléchie et vraisemblable qui permet une meilleur appropriation des savoirs donc, la pédagogie différenciée représente un outil favorable à l'amélioration de toute sorte de compétence notamment la compétence écrite.

La différenciation que la pédagogie différenciée considère comme la seule solution à adopter pour répondre à la complexité de toute sorte de situation d'apprentissage fait l'objet d'étude de plusieurs approches d'enseignement du FLE plus précisément l'approche pluri méthodologique ou éclectique que **Richer** présente comme étant:

L'éclectisme en didactique du F.L.E. est à l'opposé du n'importe quoi méthodologique : il implique de pratiquer des choix méthodologiques reposant sur un critère : l'efficacité ; il impose de délaissé une cohérence globale pour des cohérences locales ; enfin, il requiert pour sa mise en pratique des enseignants dotés d'une formation didactique approfondie » (Richer, 2011 : 27)

En effet, cet approche vise à diversifier les méthodologies pédagogiques utilisées pour tenir compte de la complexité de toute situation d'enseignement/ apprentissage des langues.

Références bibliographiques

1. Angers, M. (2015). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Alger : Casbah Editions,
2. Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. Actes de la recherche en sciences sociales, 30(4), 197-211.
3. Charles-Pauvers, B., Comeiras, N., Peyrat-Guillard, D., & Roussel, P.(2006). Les déterminants psychologiques de la performance au travail. halshs-00096949. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00096949/document>
4. Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Université Paris Ouest Nanterre La Défense , 1-34. Repéré à https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
5. Chaif, I. (2015). L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage. Synergies Algérie, (22), 171-177. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Algerie22/chaif.pdf>
6. Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
7. Cuq J.-P., & Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.
8. Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE International
9. Cyr, P. (1998), Les stratégies d'apprentissage, Paris : CLE International.
10. Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Paris : De Boeck Université.
11. De Ketele, J.M. & al. (1989). Guide du formateur, Pédagogie en développement. Paris : De Boeck Université.
12. De Landsheere, V. (1992). L'éducation et la formation. France : Edition PUF France
13. De peretti, A., Boniface, J., & Legrand, J. A. (2015). Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Paris : ESF
14. Hay, L. (1986). Écrire ou communiquer ? Littérature, (62). Le réel implicite. 116-123.
15. Feneyrou, R. & Saux, J. (1988). Les professions de l'éducation, recherches et pratiques en formation. Paris : Recherche & Formation.
16. Foulin, J. N., & Mouchon, S. (2000). Psychologie de l'éducation. Paris : Nathan.
17. Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture, Pratiques : linguistique, littérature, didactique.France :Les activités rédactionnelles.

- Repéré à https://www.persee.fr/doc/prati_0338_2389_1986_num_49_1_2449#prati_0338-2389_1986_num_49_1_T1_0029_0000
18. Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques. Grenoble : La Pensée Sauvage.
 19. Hadji, C. (1989). L'évaluation, règles du jeu. Paris : ESF Éditeur.
 20. Hadji, C. (2015). L'évaluation à l'école. Paris : Catherine Bourges.
 21. Hanachi-Ferhoune, N. (2008). Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue. (Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister en linguistique et didactique, Université Mentouri, Canstantine). Repéré à <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/HAN1000.pdf>
 22. Hessam, M. (2015). The impact of undergraduate student' s learning preferences (VAR K Model) on their language achievement. Journal of Language Teaching and Research, 06(01).132-139. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/e8f8/90a610e0e01a972b110101096fb1187080fe.pdf>
 23. Keefe, J-W. (1987). Learning Style Theory and Practice. : National Association of Secondary School Principals
 24. Leite, W., Svinicki, M., & Shi, Y. (2009) Attempted Validation of the Scores of the VARK: Learning Styles Inventory With Multitrait–Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models. Educational and Psychological Measurement, (XX(X) 1–17. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Marilla_Svinicki/publication/247728858_Attempted_Validation_of_the_Scores_of_the_VARK_Learning_Styles_Inventory_With_Multitrait-Multimethod_Confirmatory_Factor_Analysis_Models/links/55b3e00708ae092e9653b277.pdf
 25. Lord, M-A. (2008). Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19972>
 26. Legrand, L. (1995). Les différenciations de la pédagogie. Spirale :Revue de recherches en éducation. 40(12). 01-62.
 27. Meirieu, P. (1987). Apprendre...oui,mais comment. Paris: ESF
 28. Olry-Louis, I. (1995). Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures. L'année psychologique. 95(10), 35-46. Repéré à https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1995_num_95_2_28827

29. Page- Lamarche, V. (2004). Styles d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne.(Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D), Université de Montréal, Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17802/Page-Lamarche_Violaine_2004_these.pdf?sequence=1
30. Perraudeau, M. (2009). les stratégies d'apprentissage,comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs. France: Armand Colin.
31. Perrenoud, P. (1997). Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action. Paris : ESF.
32. Pezhman, Z. (2012). Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature.International Journal of Humanities and Social Science. 02(05). 01-08.
33. Pozza, N., & Massart, D. (2016). La pédagogie différenciée influence-t-elle la représentation stéréotypée des enseignants vis-à-vis des élèves à haut potentiel ? (mémoire de mastère, Université Catholique Louvain, Bruxelles). Repéré à [https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-fopes/documents/memoires-enligne/M%C3%A9moire%20Nadine%20Pozza%20-%20Daniel%20Massart%20\(Version%20finale\).](https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-fopes/documents/memoires-enligne/M%C3%A9moire%20Nadine%20Pozza%20-%20Daniel%20Massart%20(Version%20finale).)
34. Przesmycki, H. (2008). La pédagogie différenciée. Paris : Hachette Education
35. Richer, J .J. (2011). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du F.L.E. Université de Bourgogne : Gerflint. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Chine2/richer.pdf>
36. Tameur, S. (2012) . Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit (Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister en linguistique et didactique, Université Ferhat Abbas, Sétif). Repéré à <https://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF32.pdf>
37. Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive. Revue Vie pédagogique. (134). 19-24. Repéré à <https://docplayer.fr/47580217-Jacques-tardif-l-apprentissage-cognitif-ou-conception-cognitivist-de-l-enseignement-apprentissage.html>
38. Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. Revue vie pédagogique. (115). 5-8. Repéré à <http://barhaoui.e-monsite.com/medias/files/la-motivation-en-contexte-scolaire-les-resultats-de-la-recherche-en-quinze-questions.pdf>.

Références bibliographiques

39. Viau, R. (2003). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
Repéré à <http://terment.ru/fr2/?q=La+motivation+en+contexte+scolaire+-+Rolland+Viau>.
40. Vygotsky, L.S. (1980). Mind in society: The development of higher psychological processes : Harvard university press. Repéré à <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
41. Wenden, A. et Rubin, J. (1987). Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice-Hall . Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813048179>.
42. Zakhartchouk, J.M. (2015). Enseigner en classes hétérogènes. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Annexes

Annexe 01 :

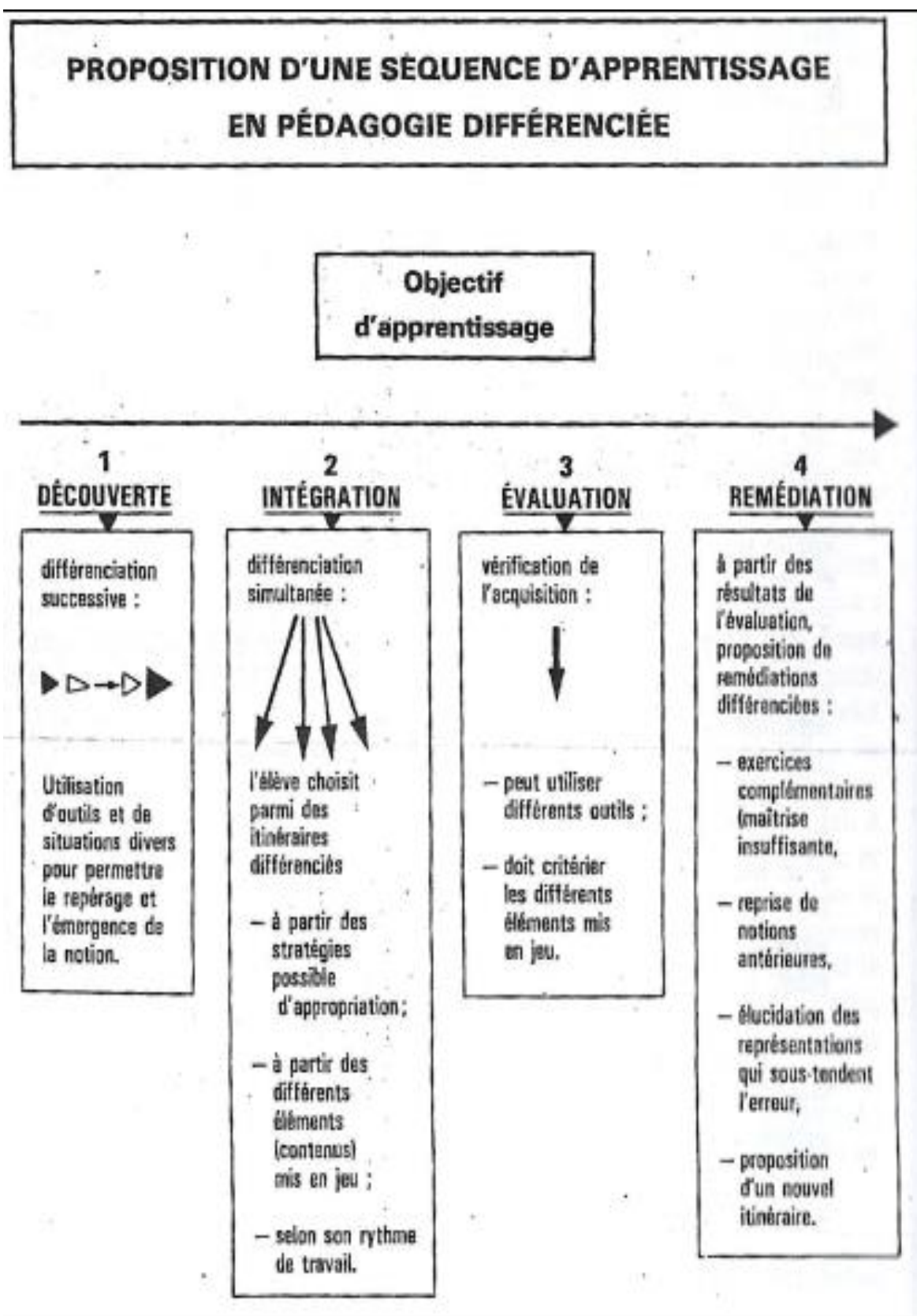
Liste de tableaux

Tableau 01: Typologie des styles d'apprentissages.	34
Tableau 02 : Nombre et fréquence des élèves.....	45
Tableau 03 : découpage du questionnaire	46
Tableau 04: Résultat du questionnaire VARK.....	46
Tableau 05: catégorisation des styles d'apprentissages identifiés.	49
Tableau 06: regroupement des élèves selon leurs styles d'apprentissage.	50
Tableau 08 : les styles d'apprentissage et leurs fréquences chez les élèves.	53
Tableau 09: découpage des séances expérimentales	54
Tableau 10 : Grille d'observation utilisée lors de l'expérimentation	55

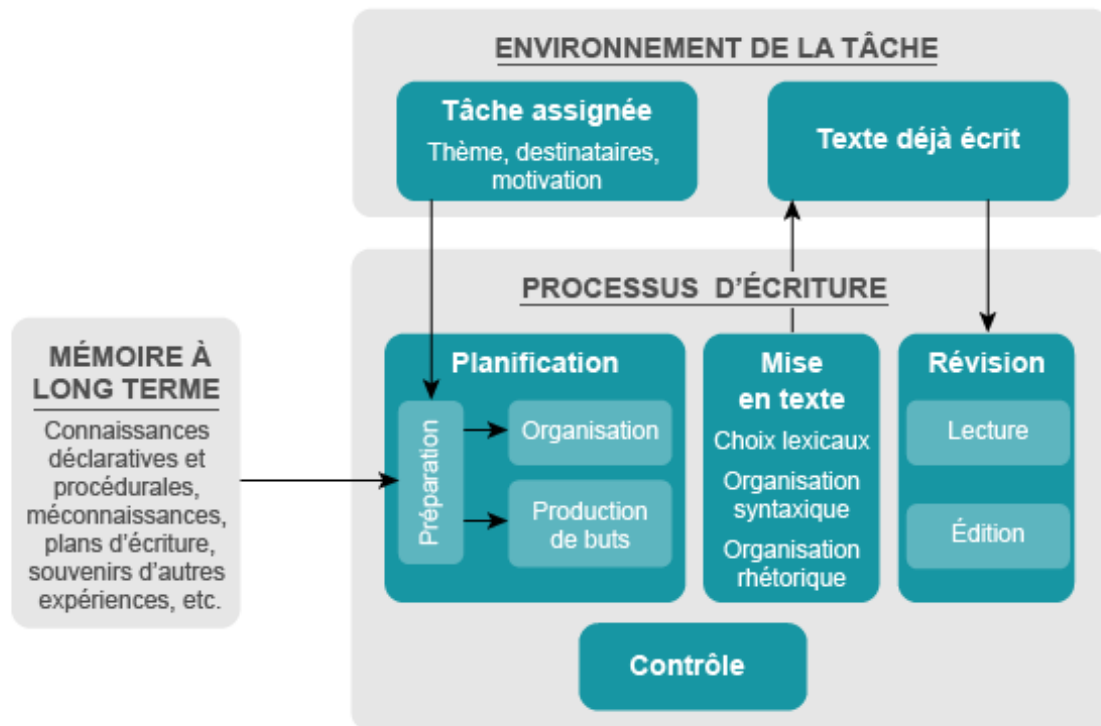
Liste de figures

Figure 01: Grille de THERER - WILLEMART (1983).....	36
Figure 02 : Pyramide des âges.....	45
Figure 03 : classement final des styles d'apprentissage	50

Annexe 02 : Découpage d'une séance proposée par Meirieu :



Annexe 03 : le modèle de Hayes et Flower (1980)



Annexe 04 :

1. La version arabe du VARK distribuée auprès de notre échantillon de recherche.


 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
 وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
 جامعة الشهيد حمزة لخضر بالوادي
 كلية الآداب و اللغات
 قسم اللغة الفرنسية

السلام عليكم، نحن طلبة سنة ثانية ماستر لغة فرنسية، نرجو من حضرتكم المساعدة في انجاز بحثنا الذي يتمحور حول النمط التعليمي للتلميذ وذلك عبر الإجابة على الاسئلة التالية، لانتسو أن تضعوا رقم تسلسلكم في الخانة المخصصة لذلك، شكراً.

كيف أتعلم بشكل أفضل

ضع علامة (x) أمام الإجابة التي تشرح اختيارك الأفضل. يمكنك اختيار أكثر من إجابة. كما يمكنك ان تترك السؤال الذي لا ينطبق عليك دون إجابة.

1. أنا أحب المواقع الإلكترونية التي تحتوي على:

- ☐ قنوات سمعية، حيث يمكنني الاستماع للموسيقى وبرامج الإذاعة، والمقابلات.
- ☐ تصاميم شائقة ومواصفات مرئية، من رسومات وألوان وغيرها.
- ☐ أشياء يمكن أن أضغط عليها وأنقلها وأجربها.
- ☐ تفسيرات ولوائح وصفية مكتوبة وشائقة.

2. أنهيت اختباراً أو منافسة، وتريد أن تعرف خلفية عن ذلك، فانت تود أن تكون الخلفية:

- ☐ استعمال رسوم بيانية وصور عن ما أنجزته.
- ☐ استخدام وصف خطي عن نتائجك.
- ☐ شخص يتحدث معك عنها.
- ☐ استخدام أمثلة مما فعلته.

3. انت بصدد أن تحضر وليمة مميزة لعائلتك. فانت يمكن أن:

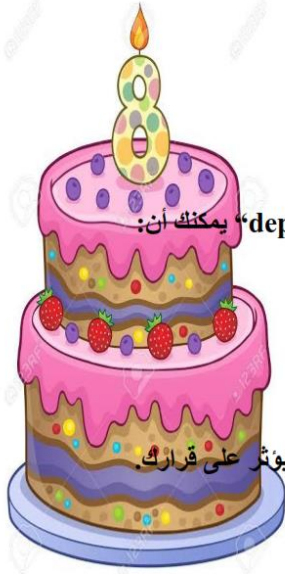
- ☐ تطبخ شيئاً تعرفه دون الحاجة إلى تعليمات.
- ☐ تسأل الأصدقاء لتزويدك باقتراحات.
- ☐ تنتظر في كتاب الطبخ لتأخذ أفكاراً من الصور.
- ☐ تستخدم كتاب فن الطبخ حيث تعلم أن هناك وصفات جيدة.

4. مجموعة من السياح تود التعرف على المنتزهات ومحميات الحياة البرية في منطقتك. فانت يمكن أن:

- ☐ تتحدث عنها أو تنسق لتحضير من يلقي عليهم كلمة حول الموضوع.
- ☐ تزيهم صوراً على شبكة الإنترنت، أو رسوماً من كتاب الصور.
- ☐ تعطيههم كتاباً أو كتيبات عن المنتزهات، ومحميات الحياة البرية.
- ☐ تاخذهم إلى المنتزة ومحميات الحياة البرية وتسير معهم.

الرقم التسلسلي :

16/02/2019



5. عليك اختيار طعام في مطعم أو مقهى. فأنت:

- ☐ تختار من الوصف الموجود في قائمة الوجبات.
- ☐ تتطلع إلى ما يأكله الآخرون أو تنتظر إلى صور الطعام.
- ☐ تستمع للنادل أو تسأل أصدقاءك لطرح اختيارات.
- ☐ تختار شيئاً أكلته سابقاً.

6. أنت غير متأكد ما إذا كانت تهجئة الكلمة "dependent" أو "dependant" يمكنك أن:

- ☐ تبحث عنها في القاموس.
- ☐ تكتب الكلمتين على الورقة وتختار واحدة.
- ☐ تتخيل الكلمات في عقلك وتختار حسب الشكل الذي تراه.
- ☐ تفكر بصوت كل كلمة وتختار واحدة.

7. أنت بصدد شراء آلة تصوير رقمية أو هاتفاً خلوياً، بعيداً عن السعر ما الذي يؤثر على قرارك:

- ☐ قراءة تفاصيل عن مواصفاته.
- ☐ هو تصميم حديث ومظهره جيد.
- ☐ تجربته واختباره .
- ☐ البائع أخبرني عن مواصفاته.

8. أنت تساعد شخصاً يريد الوصول إلى المطار أو وسط المدينة، أو محطة السكة الحديدية. فأنت يمكن أن:

- ☐ تخبره عن الاتجاهات.
- ☐ تذهب معه.
- ☒ تكتب له الاتجاهات (بدون خريطة)
- ☐ ترسم أو تعطيه خريطة.



الرقم التسلسلي:.....

19/02/2019

9. أنت تريد أن تتعلم برنامجاً أو مهارة أو لعبة جديدة في الحاسوب، فأنت:

- ☐ تتبع الرسم الموجود في الكتاب المرفق به.
- ☐ تستخدم لوحة المفاتيح.
- ☐ تقرأ التعليمات المكتوبة المرفقة بالبرنامج.
- ☐ تتحدث مع أناس يعرفون هذا البرنامج.



10. عندك مشكلة في ركبتك فأنت تفضل الطبيب الذي:

- ☐ يصف لك ما المشكلة.
- ☐ يعطيك اسم موقع على الإنترنت أو شيئاً لتقرأه عن الموضوع.
- ☐ يريك رسماً عن المشكلة.
- ☐ يستخدم نموذجاً بلاستيكيًا لشرح لك المشكلة.

11. بعيداً عن السعر، ما الذي يؤثر فيك أكثر عندما تشتري كتاباً واقعياً:

- ☐ يحتوي على قصص حياتية واقعية، وتجارب وأمثلة.
- ☐ الشكل الخارجي للكتاب.
- ☐ رفيق تحدث عنه وأوصى به.
- ☐ قراءة سريعة لأجزاء منه.

12. تذكر مرة تعلمت فيها شيئاً جديداً. حاول عدم اختيار مهارات جسدية كركوب الدراجة، فأنت تعلمت أفضل بواسطة:

- ☐ مشاهدة عرض.
- ☐ رسوم بيانية ومساعدات مرئية.
- ☐ تعليمات مكتوبة، مثل دليل الاستعمال أو كتاب.
- ☐ الاستماع إلى شرح أحدهم وطرح أسئلة.



الرقم التسلسلي:

23/02/2019



13. عليك إلقاء كلمة مهمة في مؤتمر أو مناسبة خاصة، فانت:
- ☐ تجمع العديد من الأمثلة والقصص لتجعل كلامك واقعياً وعملياً.
 - ☐ تكتب رؤوس أقلام عن الموضوع وتندرب على قولها مرة بعد أخرى.
 - ☐ تستخدم رسوماً بيانية وصوراً تساعدك على شرح الأشياء .
 - ☐ تكتب الكلمة وتتعلمها عن طريق قراءتها عدة مرات.
14. من تفضل المدرس أو المقدم الذي يستخدم:
- ☐ أوراق عمل، أو كتب، أو قراءات.
 - ☐ عروضاً ونماذج، أو جلسات تطبيقية.
 - ☐ أسئلة وأجوبة، حديثاً، أو مناقشة جماعية، أو استضافة متحدث.
 - ☐ رسوماً بيانية، مخططات، أو خرائط بيانية وصوراً.
15. أنت تستخدم كتاباً، أو أسطوانة مغطاة، أو موقعاً إلكترونياً لتتعلم كيف تأخذ صوراً بآلة تصويرك الرقمية، فانت تفضل أن تكون عندك:
- ☐ الرسوم البيانية التي تظهر آلة التصوير وكيفية عمل كل جزء منها.
 - ☐ التعليمات المكتوبة والواضحة واللوائح والنقاط المحددة عما يجب أن تفعله.
 - ☐ الفرصة لطرح الأسئلة والتحدث عن آلة التصوير ومواصفاتها.
 - ☐ أمثلة كثيرة عن صور جيدة وأخرى رديئة والطريقة لتحسينها.
16. أنت تخطط لرحلة لمجموعة وتريد أن تعرف رأيهم حول المخطط. فانت يمكن أن:
- ☐ تتصل بهم هاتفياً أو ترسل رسالة قصيرة أو بريداً إلكترونياً.
 - ☐ تصف النقاط المهمة للمخطط.
 - ☐ تستعمل خريطة أو موقع إنترنت لترتيبهم الأمكنة.
 - ☐ تعطيمهم نسخة من دليل الرحلة.



الرقم التسلسلي:

26/02/2019

2. La version française du VARK



Le questionnaire VARK (Version 7.0)

De quelle façon j'apprends le mieux?

Ce questionnaire vous renseignera sur le style d'apprentissage que vous favorisez pour acquérir et utiliser les idées et les informations. Choisir la réponse qui décrit le mieux votre préférence et encrer la lettre correspondante. Vous pouvez encrer plus d'une lettre si une réponse unique ne vous suffit pas. Ne pas répondre à la question si aucune solution ne vous convient.

1. Vous aidez une personne qui souhaite se rendre à l'aéroport, à la gare ou en centre-ville.
 - a. vous allez avec elle
 - b. vous lui indiquez oralement la direction
 - c. vous lui écrivez sur une feuille les directions (sans carte)
 - d. vous lui dessinez une carte
2. Vous êtes incertain de l'orthographe du mot « dépendant » ou « dépendent ». Que faites vous ?
 - a. vous visualisez le mot mentalement et choisissez l'orthographe selon l'apparence
 - b. vous les répétez mentalement et choisissez
 - c. vous cherchez le mot dans un dictionnaire
 - d. vous écrivez les deux versions sur un papier et choisissez.
3. Vous organisez un séjour de vacances pour un groupe de touristes et souhaitez avoir leur avis sur le programme.
 - a. vous décrivez quelques uns des hauts lieux touristiques ou culturels
 - b. vous utilisez une carte ou un site Web pour leur montrer les sites
 - c. vous leur donner une copie imprimée de l'itinéraire
 - d. vous les contactez par téléphone ou e-mail.
4. Vous voulez cuisiner un plat spécialement pour votre famille.
 - a. vous cuisinez un plat que vous connaissez sans recette
 - b. vous demandez des suggestions à des amis
 - c. vous feuilletez un livre de cuisine et choisissez la recette d'après les illustrations
 - d. vous cherchez une recette bien précise dans un livre de cuisine.
5. Un groupe de touristes souhaiteraient connaître les parcs et réserves naturels existant dans votre région.
 - a. vous leur faites ou organisez une présentation spécialement pour eux
 - b. vous leur montrez des sites Internet ou des livres sur ces réserves
 - c. vous les emmenez vous-même visiter ces lieux
 - d. vous leur donnez les brochures et documentations sur ces réserves
6. Vous voulez acheter un appareil photo numérique ou un téléphone mobile. Mis à part le prix, qu'est qui vous influencera dans votre choix ?
 - a. le fait de l'essayer ou de le tester
 - b. la lecture détaillée de ses caractéristiques et performances
 - c. son design et son look modernes
 - d. l'avis du vendeur sur ce produit
7. Rappelez vous le temps où vous appreniez des nouveautés (pas de celles qui font intervenir des performance physiques !). Vous appreniez mieux
 - a. en regardant une démonstration
 - b. en écoutant quelqu'un expliquer et en posant des questions
 - c. en utilisant des diagrammes, des tableaux et des images
 - d. en lisant un manuel d'instructions.

8. Vous avez un problème au genou. Vous préférez que le docteur
 - a. vous donne une adresse Web ou un document où vous trouverez des explications
 - b. utilise un modèle en plastique du genou et vous montre ce qui ne va pas
 - c. vous décrive simplement ce qui ne va pas
 - d. vous montre sur un schéma ce qui ne va pas.
9. Vous devez apprendre un nouveau programme ou jeu sur un ordinateur.
 - a. vous lisez le manuel d'instructions fourni avec le programme
 - b. vous discutez avec des personnes qui connaissent déjà le programme
 - c. vous utilisez l'aide du programme ou l'aide en ligne
 - d. vous suivez sur le schéma fourni avec le manuel d'utilisation
10. Vous aimez les sites Web avec
 - a. des choses sur lesquelles on peut cliquer
 - b. un joli design et des jolies images
 - c. d'intéressantes descriptions et explications
 - d. des animations, des vidéos, etc..
11. A part le prix, qu'est ce qui pourrait influencer votre décision d'acheter un ouvrage de non-fiction ?
 - a. son aspect est attractif
 - b. vous en avez lu rapidement quelques paragraphes
 - c. un ami vous en a parlé et vous le recommande
 - d. il relate des histoires et des expériences vraies.
12. Vous utilisez un manuel, un site ou un CD pour apprendre à utiliser votre nouvel appareil photo numérique. Vous aimeriez avoir
 - a. une possibilité de poser des questions à propos de cet appareil précis
 - b. des instructions claires sur toutes ses possibilités
 - c. des diagrammes décrivant l'appareil, ses différentes parties et leurs fonctions
 - d. de nombreux exemples de bonnes et mauvaises photos et les méthodes pour les améliorer
13. Préférez vous un enseignant ou un exposant qui utilise
 - a. des démonstrations, des modèles et des sessions pratiques
 - b. des discussions et échanges avec questions-réponses
 - c. des extraits de manuels, ouvrages et autres lectures
 - d. des diagrammes, graphiques, figures...
14. Vous avez terminé un test ou une compétition. Vous désirez avoir un retour de ce que vous avez fait
 - a. sous forme d'exemples
 - b. sous forme de description écrite de vos résultats
 - c. de la part qu'une personne qui vous détaille toutes vos réponses
 - d. sous forme de graphiques qui vous montrent ce que vous avez accompli.
15. Vous choisissez ce que vous allez manger dans un restaurant
 - a. vous choisissez un plat que vous avez déjà consommé dans ce restaurant
 - b. vous écoutez les recommandations du serveur ou de vos amis
 - c. vous choisissez d'après le descriptif du plat
 - d. vous jetez un coup d'œil à ce que les voisins mangent
16. Vous devez faire un conférence ou un important discours lors d'une occasion spéciale.
 - a. vous faites des diagrammes ou des graphiques pour expliquer chaque point de votre discours
 - b. vous écrivez quelques mots clés et répéter votre discours à de nombreuses reprises
 - c. vous écrivez tout votre discours et l'apprenez en le lisant plusieurs fois
 - d. vous rassemblez de nombreux exemples ou anecdotes qui rendront votre discours concret et réaliste

Annexe 05 : The Scoring Chart



The VARK Questionnaire Scoring Chart

Use the following scoring chart to find the VARK category that each of your answers corresponds to. Circle the letters that correspond to your answers

e.g. If you answered b and c for question 3, circle V and R in the question 3 row.

Question	a category	b category	c category	d category
3	K	V	R	A

Scoring Chart

Question	a category	b category	c category	d category
1	K	A	R	V
2	V	A	R	K
3	K	V	R	A
4	K	A	V	R
5	A	V	K	R
6	K	R	V	A
7	K	A	V	R
8	R	K	A	V
9	R	A	K	V
10	K	V	R	A
11	V	R	A	K
12	A	R	V	K
13	K	A	R	V
14	K	R	A	V
15	K	A	R	V
16	V	A	R	K

Calculating your scores

Count the number of each of the VARK letters you have circled to get your score for each VARK category.

Total number of V s circled =	
Total number of A s circled =	
Total number of R s circled =	
Total number of K s circled =	

Annexe 06 : Fiches pédagogiques des séances expérimentales

Séance 01 :

<u>Le style d'apprentissage:</u> visuel	Séance01:GNS
<u>Eveil d'intérêt :</u>	
<i>Rappel de: les pronoms personnel, les noms propres et les noms communs.</i>	
<u>Moment de découverte : (mise en situation)</u>	
Lés élèves regardent une vidéo sur le GNS dans la phrase simple et qui porte sur les points suivants:	
• Qu'est ce qu'un GNS. • Que fait le GNS. • Comment trouver le GNS dans la phrase simple.	
<u>Moment d'observation méthodique : (analyse/production).</u>	
Faire observer les phrases suivantes	
• Massinissa écrit une carte de vœu. • Elle fait un dessin. • Le pâtissier prépare des gâteaux	
La consigne: (copies d'exercice).	
• Demander aux élèves de relever tous les GNS . • Travail par groupes de 3 à 4 élèves pour confronter leurs travaux et faire une synthèse.	
La réponse: Yacine, Il, Le pâtissier.	
Ecriture de la règle sur le tableau:	
le GNS peut être un nom propre, un pronom personnel ou un nom commun. Il vient généralement au début de la phrase simple.	
<u>Moment d'évaluation :</u> jeu ludique Petit Bac.	

Séance 02 :

Le style d'apprentissage : écrire et lire

Séance02 : GNS

Eveil d'intérêt :

Rappel de: les pronoms personnel, les noms propres et les noms communs.

Moment de découverte : (mise en situation)

Faire observer les phrases suivantes:

1. Yacine écrit une carte de vœu.
2. Il écrit une carte de vœu.
3. Le garçon écrit une carte de vœu.
4. Lina prépare des gâteaux.
5. Elle prépare des gâteaux.
6. La fille prépare des gâteaux.

✓ Lecture magistrale des phrases en marquant le temps de la lecture et la ponctuation.

Moment d'observation méthodique : (analyse/production)

La consigne: (copies d'exercice01).

- Demander aux élèves de relever:
 - Qui écrit une carte de vœu dans les phrases 1 et 2 et 3.
 - Qui prépare des gâteaux dans les phrases 4 et 5 et 6.
- Travail par groupes de 3 à 4 élèves pour confronter leurs travaux et faire une synthèse.

La réponse :

1. **Yacine**
2. **Il**
3. **Le garçon**
4. **Lina**
5. **Elle**
6. **La fille**

✓ Annoncer aux élèves que ces mots sont le GNS de la phrase simple, le GNS est celui qui fait l'action

Ecriture de la règle sur le tableau:

le GNS peut être un nom propre, un pronom personnel ou un nom commun. Il vient généralement au début de la phrase simple.

Moment d'évaluation: Jeux ludique "petit BAC"

Séance 03 :

Le style d'apprentissage : visuel

Séance03 : le verbe

Eveil d'intérêt :

Rappel de:

- le sujet dans la phrase simple
- L'axe du temps: Passé $\longrightarrow$ Présent $\longrightarrow$ futur

Moment de découverte : (mise en situation)

Lés élèves regardent une vidéo sur les verbes du 1^{er} groupe dans la phrase simple et qui porte sur les points suivants:

Qu'est ce que le verbe?

La terminaison du verbe change avec le temps et la personne.

Moment d'observation méthodique : (analyse/production)

Faire observer les vignettes suivantes: Elles-décorons- Elle - dessinent- Je- chantez- Nous - Tu - aimes Il - invite - Ils - Vous- préparer.

Le pronom personnel						
Le verbe						

La consigne: (copies d'exercice).

- Demander aux élèves de compléter le tableau en reliant chaque pronom avec le verbe qui porte la même couleur que lui .
- Travail par binôme pour confronter leurs travaux et faire une synthèse.

La réponse:

Le pronom personnel		Elles Ils	Nous	Je Elle Il	Vous	Tu
Le verbe	préparer	dessinent	décorons	invite	chantez	aimes

Ecriture de la règle sur le tableau:

Le verbe qui se termine par er " préparer "est à l'infinitif(avant la conjugaison). Les terminaisons des verbes de 1^{er} groupes sont: e,es,e,ons,ez,ent. Le verbe préparer se conjugue ainsi au présent de l'indicatif: je prépare, tu prépares, il/elle prépare, nous préparons, vous préparez, ils/elles préparent

Moment d'évaluation : jeux ludique dé de terminaison des verbes.

Séance 04 :

Le style d'apprentissage: écrire et lire

Séance04:le verbe

Eveil d'intérêt :

Rappel de:

- le sujet dans la phrase simple
- L'axe du temps: Passé $\xrightarrow{\hspace{1cm}}$ Présent $\xrightarrow{\hspace{1cm}}$ futur

Moment de découverte : (mise en situation)

Faire observer les mots suivants: chantons- aimez- chante- aiment - dessinent - chantent - dessines - aimes – aime - dessine - chantes - dessinons-dessinez-chantez-aimons.

- ✓ Lecture individuelle des mots par les élèves.

Moment d'observation méthodique : (analyse/production)

La consigne: (copies d'exercice01).

- Demander aux élèves de compléter le tableau par:
 - a) les mots de la même famille(les familles sont: aimer, chanter, dessiner).
 - b) Le radical de la famille et les suffixes.
- Travail en binôme pour confronter leurs travaux et faire une synthèse.

La réponse:

<i>La famille</i>	<i>chanter</i>	<i>aimer</i>	<i>dessiner</i>
<i>Les mots de la même famille</i>	-chantons -chante -chantent -chantes -chantez	-aimez -aiment -aimes -aime -aimons	-dessinent -dessines -dessine -dessinons -dessinez
<i>Le radical</i>	-chant	-aim	-dessin
<i>Les suffixes</i>	ons/e ent/es ez	ez/ent es/e ons	ent/es e/ons ez

- Annoncer aux élèves que :ces familles sont des verbes. le verbe qui se termine par **er** est à la forme infinitif, les suffixes sont les terminaisons du verbe conjugué avec les pronoms personnels.

Ecriture de la règle sur le tableau:

Le verbe qui se termine par **er** "**préparer**" est à l'infinitif (avant la conjugaison). Les terminaisons des verbes de 1^{er} groupes sont: **e,es,e,ons,ez,ent**. Le verbe **préparer** se conjugue ainsi au présent de l'indicatif: je prépare, tu prépares, il/elle prépare, nous préparons, vous préparez, ils/elles préparent

Moment d'évaluation : jeu ludique (bataille navale des verbes).

Séance 05 :

Le style d'apprentissage: visuel

Séance05:le COD

Eveil d'intérêt :

Rappel de:

- La phrase déclarative commence par une majuscule et se termine par un ".".
- Le sujet et le verbe de la phrase simple.

Moment de découverte : (mise en situation)

Faire observer les vignettes suivantes:





- Que représentent ces images?

Réponse: élève 1: la tarte
 élève 2: le salon
 élève 3: les camarades

Moment d'observation méthodique : (analyse/production)

Consigne : (copies d'exercice01).

- Demander aux élèves de:
 - a) relier chaque phrase à l'image qui lui correspond .
 - b) Remplacer l'image par son nom.
 - c) Répondre aux questions suivantes
 - 👉 Maman prépare quoi?
 - 👉 Ma sœur décore quoi?
 - 👉 Il invite qui?
- Travail par groupes de 3 à 4 élèves pour confronter leurs travaux et faire une synthèse.

Réponse:

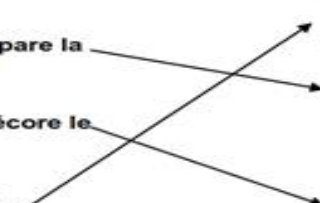
Réponse:

a)

✓ Maman prépare la

✓ Ma sœur décore le

✓ Il invite ses







b)

✓ Maman prépare la **tarte**.

✓ Ma sœur décore le **salon**.

✓ Il invite ses **camarades**.

c)

✓ la tarte

✓ Le salon

✓ Ses camarades

- Annoncer aux élèves que: **la tarte, le salon, ses camarades** présentent le Complément d'objet direct pour ces phrases.

Ecriture de la règle sur le tableau:

-Le COD peut être un nom propre ou un nom commun

- il vient après le verbe.

-on retrouve le complément en posant la question qui? ou quoi? (Il invite qui? Maman prépare quoi?).

-on ne peut pas supprimer le COD.

Moment d'évaluation : Jeu ludique "rébus"

Séance 06 :

Le style d'apprentissage: écrire et lire

Séance06:le COD

Eveil d'intérêt :

Rappel de:

- La phrase déclarative commence par une majuscule et se termine par un ".".
- Le sujet et le verbe de la phrase simple.

Moment de découverte : (mise en situation)

Faire observer les phrases suivantes:

- Yacine dessine une carte.
- Vous mangez du couscous.
- Elles portent des habits.
- J'aime la musique.
- Tu décores le sapin.
- Le garçon invite ses amis.

✓ Lecture individuelle des phrases par les élèves.

Moment d'observation méthodique : (analyse/production)

La consigne: (copies d'exercice01).

c) découpez les phrases en S/V.
d) Quels sont les mots qui restent?
e) Quel est la nature de ces mots?

Verbe ☐ Nom ☐ Adjectif ☐

Cochez la bonne réponse.

f) Répondez aux questions suivantes

- ✚ Yacine dessine quoi?
- ✚ Elles portent quoi?
- ✚ Le garçon invite qui?

- Travail par groupes de 3 à 4 élèves pour confronter leurs travaux et faire une synthèse

La réponse:

✓ **R1:**

a) Yacine/ dessine /une carte.
 S V

b) Vous/ mangez/ du couscous.
 S V

c) Elles/ portent /des habits.
 S V

d) J'aime/ la musique.
 S V

e) Tu/ décores /le sapin.
 S V

f) Le garçon/ invite/ ses amis.
 S V

✓ **R2 :**une carte/du couscous/la musique/des habits/le sapin/ ses amis.

✓ **R3** Verbe ☐ Nom ☒ Adjectif ☐

✓ **R4**

- ✚ Une carte
- ✚ Des habits
- ✚ Ses amis

- Annoncer aux élèves que: **la carte, des habits, ses amis présentent le Complément d'objet direct pour ces phrases.**

Ecriture de la règle sur le tableau:

-Le COD peut être un nom propre ou un nom commun.
- il vient après le verbe.
-on retrouve le complément en posant la question qui? ou quoi? (le garçon invite qui? Yacine dessine quoi?).
-on ne peut pas supprimer le COD.

Moment d'évaluation: jeu ludique "le tarot des phrases"

Séance 07 :

Le style d'apprentissage: visuel

Séance07:l'accord(adj-nom)

Eveil d'intérêt : utilisation de PLM

Rappel de:

- Le féminin des adjectifs qualificatifs en (**e**, **euse** et **ive**)
- le pluriel des adjectifs qualificatifs en **s**

Moment de découverte : (mise en situation)

Faire observer le tableau suivant:

A:les noms	B:les adjectifs
	
	
	
	

Moment d'observation méthodique : (analyse/production)

Consigne :

- Demander aux élèves de:
 - d) relier chaque image de la colonne A à l'image qui lui correspond dans la colonne B.
 - e) compléter les phrases par: **bleue**, **jaune**, **vertes**, **marron**
Des citrons.....
Du chocolat.....
Des voitures.....
La mer.....
 - f) Répondez par vrai ou faux: dans la phrase
 1. le nom et l'adjectif sont au pluriel.....
 2. le nom est au singulier et l'adjectif est au pluriel.....
 3. Le nom est au féminin pluriel et l'adjectif est au féminin singulier.....
 4. Le nom et l'adjectif sont au féminin.....
- Travail par binôme pour confronter leurs travaux et faire une synthèse.

La réponse:

a)

A: les noms	B: les adjectifs
	
	
	
	

b)

Des citrons jaunes

Du chocolat marron

Des voitures vertes

La mer bleue

c)

1. le nom et l'adjectif sont au pluriel **vrai**
2. le nom est au singulier et l'adjectif est au pluriel **faux**
3. Le nom est au féminin pluriel et l'adjectif est au féminin singulier **faux**
4. Le nom et l'adjectif sont au féminin **vrai**

✓ Annoncer aux élèves que l'adjectif suit le nom qui le précède.

Écriture de la règle sur le tableau:

L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom ex:

Un gâteau délicieux **une** tarte délicieuse

Une chemise blanche **des** chemises blanches

Moment d'évaluation : jeu ludique(puzzle)

Séance 08 :

Le style d'apprentissage: écrire et lire
nom)

Séance08:l'accord (adj-

Eveil d'intérêt : utilisation de PLM

Rappel de:

- féminin des adjectifs qualificatifs en (**e, euse et ive**)
- le pluriel des adjectifs qualificatifs en **s**

Moment de découverte : (mise en situation)

Faire observer les phrases suivantes:

1. **Des** cartables **neufs**
2. **Une** bête **dangereuse**
3. **Une** femme **sportive**
4. **Un** plat **savoureux**

✓ lecture individuelles des phrases *par les élèves.*

Moment d'observation méthodique : (analyse/production)

Consigne : (copies d'exercice01).

- Demander aux élèves de:
 - a) Encadrer l'adjectif
 - b) Répondre par vrai ou faux: dans la phrase
 1. le nom et l'adjectif sont au pluriel.....
 2. le nom est au singulier et l'adjectif est au pluriel
 3. Le nom et l'adjectif sont au féminin
 4. Le nom est au féminin et l'adjectif est au masculin
- Travail par binôme pour confronter leurs travaux et faire une synthèse.
- **La réponse:**
 - a)
 1. **Des** cartables neufs
 2. **Une** bête dangereuse
 3. **Une** femme sportive
 4. **Un** plat savoureux
 - b)
 1. VRAI
 2. FAUX
 3. VRAI
 4. FAUX

Ecriture de la règle sur le tableau:

L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom ex:

Un gâteau délicieux → **une** tarte **délicieuse**

Une chemise blanche → **des** chemises **blanches**

Moment d'évaluation : (travail en binôme))

je complète le tableau pour accorder l'adjectif à son nom.

Annexe 07 : Quelques copies de Pré-test

Exercice:

Ecris 3 phrases dans lesquelles tu expliques ce que tu fais avec ton père et ta mère avant l'Aïd El Adha (les préparatifs de la fête).

Consigne à respecter

- Donne un titre au texte.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- N'oublie pas la majuscule.
- Commence ton texte par: Nous préparons la fête de l'Aïd Eladha.
- Aide toi de la boîte à mots suivante:

acheter	un mouton - Papa	Grand
préparer	Maman - le salon	délicieuse
décorer	Je - une tarte	



Le numéro:.....3.....
03/03/2019

La réponse:

Nous préparons la fête de l'Aïd Eladha.
Papa achète un mouton grand.
Maman décore le salon.
Je prépare une tarte délicieuse.

Exercice:

Ecris 3 phrases dans lesquelles tu expliques ce que tu fais avec ton père et ta mère avant l'Aïd El Adha (les préparatifs de la fête).

Consigne à respecter

- Donne un titre au texte.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- N'oublie pas la majuscule.
- Commence ton texte par: Nous préparons la fête de l'Aïd Eladha.
- Aide toi de la boîte à mots suivante:

acheter	un mouton - Papa	Grand
préparer	Maman - le salon	délicieuse
décorer	Je - une tarte	



Le numéro:.....2.....
03/03/2019

La réponse:

Nous préparons la fête de l'Aïd Eladha.
Papa achète un mouton grand.
Maman prépare une tarte délicieuse.
Je décore le salon.

Exercice:

Ecris 3 phrases dans lesquelles tu expliques ce que tu fais avec ton père et ta mère avant l'Aïd El Adha (les préparatifs de la fête).

Consigne à respecter

- Donne un titre au texte.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- N'oublie pas la majuscule.
- Commence ton texte par: Nous préparons la fête de l'Aïd Eladha.
- Aide toi de la boîte à mots suivante:

acheter préparer décorer	un mouton - Papa Maman - le salon Je - une tarte	Grand délicieuse
--------------------------------	--	---------------------



Le numéro:.....95.....

03/03/2019

La réponse:

la fête de l'Aïd Eladha

Nous préparons la fête de l'Aïd Eladha. Papa achète un mouton. Grand Maman prépare délicieuse. Je décore le salon une tarte.

Exercice:

Ecris 3 phrases dans lesquelles tu expliques ce que tu fais avec ton père et ta mère avant l'Aïd El Adha (les préparatifs de la fête).

Consigne à respecter

- Donne un titre au texte.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- N'oublie pas la majuscule.
- Commence ton texte par: Nous préparons la fête de l'Aïd Eladha.
- Aide toi de la boîte à mots suivante:

acheter préparer décorer	un mouton - Papa Maman - le salon Je - une tarte	Grand délicieuse
--------------------------------	--	---------------------



Le numéro:.....27.....

03/03/2019

La réponse:

la fête de l'Aïd

Nous préparons la fête de l'Aïd Eladha. Papa achète un mouton. Maman décore le salon grand une tarte préparer délicieuse.

Exercice:

Ecris 3 phrases dans lesquelles tu expliques ce que tu fais avec ton père et ta mère avant l'Aïd El Adha (les préparatifs de la fête).

Consigne à respecter

- Donne un titre au texte.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- N'oublie pas la majuscule.
- Commence ton texte par: Nous préparons la fête de l'Aïd Eladha.
- Aide toi de la boîte à mots suivante:

acheter	un mouton - Papa	Grand
préparer	Maman - le salon	délicieuse
décorer	Je - une tarte	



Le numéro:.....2.9.....

03/03/2019

La réponse:

l'Aïd Eladha.
 (préparer / S/COD / adjectif)
 et
 Nous préparons la fête de l'Aïd Eladha.
 Papa (un mouton) achète un mouton.
 Maman prépare le salon.
 Je décore une tarte délicieuse.

Annexe 08 : Quelques copies de Post-test

Exercice:

Ecris 3 phrases dans lesquelles tu expliques ce que ta famille fait pendant la fête de l'indépendance.

Consigne à respecter

- Donne un titre au texte.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- N'oublie pas la majuscule.
- Commence ton texte par: Nous préparons la fête de l'indépendance
- Aide toi de la boîte à mots suivante:

organiser	le drapeau	belle
chanter	Nous	nationale
porter	une fête	
	Je	
	l'hymne	
	Mon frère	



Le numéro:.....2.....
20/03/2019

La réponse:

la fête de l'indépendance -
Nous préparons la fête de l'indépendance. Nous organisons une fête belle. Je porte le drapeau (national) mon frère chant l'hymne nationale.

Exercice:

Ecris 3 phrases dans lesquelles tu expliques ce que ta famille fait pendant la fête de l'indépendance.

Consigne à respecter

- Donne un titre au texte.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- N'oublie pas la majuscule.
- Commence ton texte par: Nous préparons la fête de l'indépendance
- Aide toi de la boîte à mots suivante:

organiser	le drapeau	belle
chanter	Nous	nationale
porter	une fête	
	Je	
	l'hymne	
	Mon frère	



Le numéro:.....2.....
20/03/2019

La réponse:

la fête de l'indépendance
Nous préparons la fête de l'indépendance. Nous organisons (drapeau) une fête belle. Mon frère chant l'hymne nationale. Je porte le drapeau.

Exercice:

Ecris 3 phrases dans lesquelles tu expliques ce que ta famille fait pendant la fête de l'indépendance.

Consigne à respecter

- Donne un titre au texte.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- N'oublie pas la majuscule.
- Commence ton texte par: Nous préparons la fête de l'indépendance
- Aide toi de la boîte à mots suivante:

organiser chanter porter	le drapeau Nous une fête Je l'hymne Mon frère	belle nationale
--------------------------------	--	--------------------



Le numéro:.....25.....

20/03/2019

La réponse:

la fête de l'indépendance
Nous préparons la fête de l'indépendance. Nous organisons une fête belle. Je chante l'hymne nationale. Mon frère porte le drapeau.

Exercice:

Ecris 3 phrases dans lesquelles tu expliques ce que ta famille fait pendant la fête de l'indépendance.

Consigne à respecter

- Donne un titre au texte.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- N'oublie pas la majuscule.
- Commence ton texte par: Nous préparons la fête de l'indépendance
- Aide toi de la boîte à mots suivante:

organiser chanter porter	le drapeau Nous une fête Je l'hymne Mon frère	belle nationale
--------------------------------	--	--------------------



Le numéro:.....27.....

20/03/2019

La réponse:

la fête de l'indépendance
Nous préparons la fête de l'indépendance. Nous organisons une fête nationale belle. Je chante l'hymne national. Mon frère porte le drapeau.

Exercice:

Ecris 3 phrases dans lesquelles tu expliques ce que ta famille fait pendant la fête de l'indépendance.

Consigne à respecter

- Donne un titre au texte.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- N'oublie pas la majuscule.
- Commence ton texte par: Nous préparons la fête de l'indépendance
- Aide toi de la boîte à mots suivante:

organiser	le drapeau	belle
chanter	Nous	nationale
porter	une fête	
	Je	
	l'hymne	
	Mon frère	



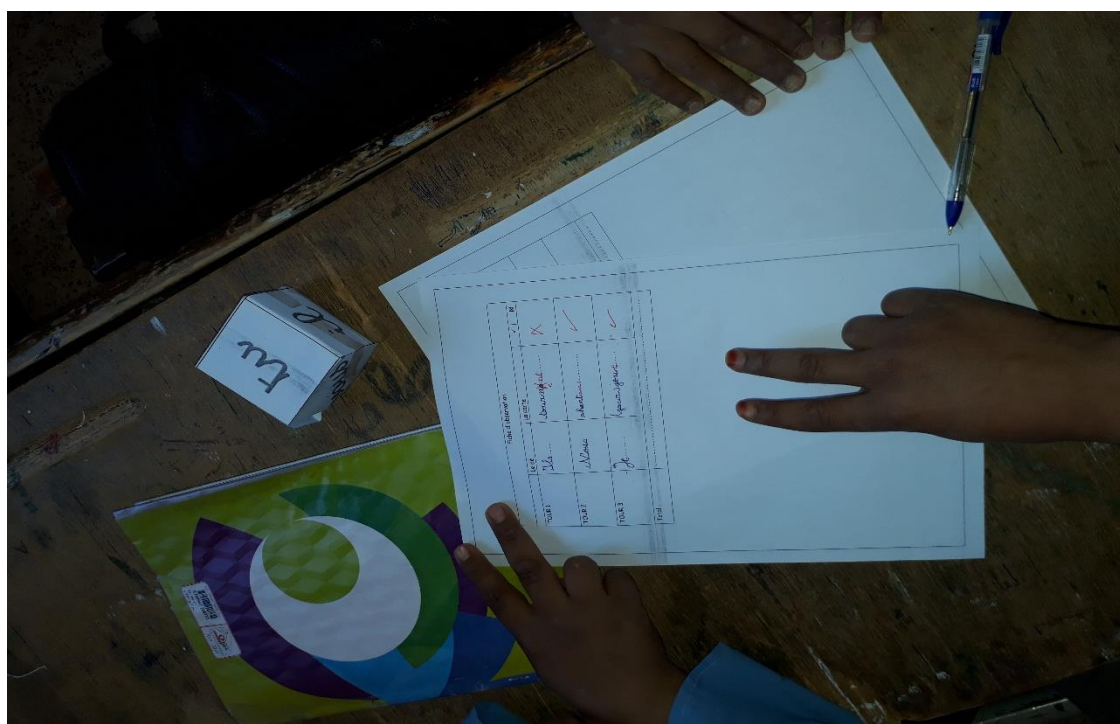
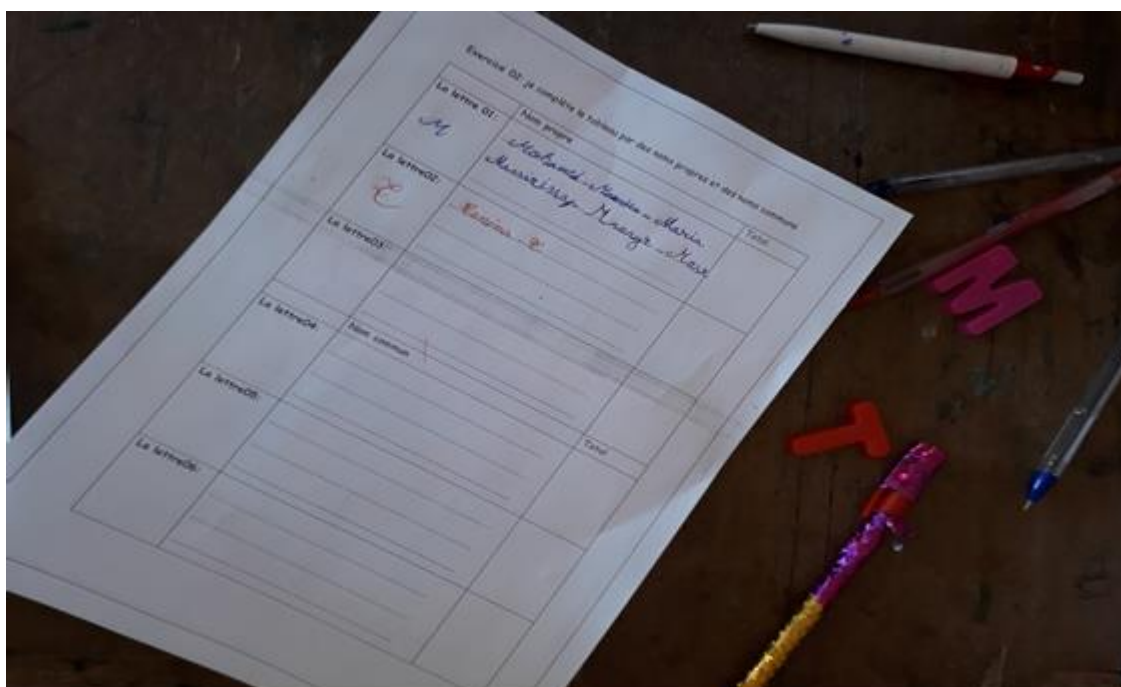
Le numéro:.....2.9

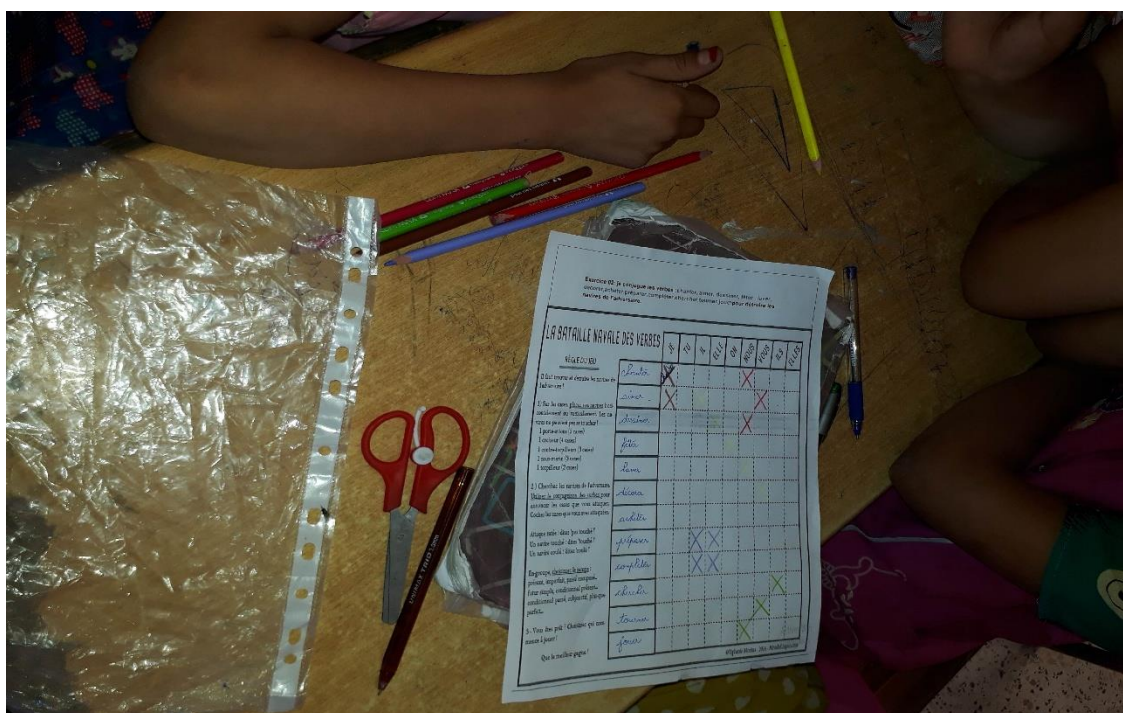
20/03/2019

La réponse:

La fête de l'indépendance.
 Nous préparons la fête de l'indépendance. Nous organisons une fête très belle. Je (l'hymne) chante l'hymne nationale. Mon frère porte le drapeau.

Annexe 09 : Jeux ludiques proposés dans le cadre de notre expérimentation.







Résumée

Au cycle primaire, l'Etat algérien préconise le développement de quatre compétences majeures à savoir, l'oral réception/production et l'écrit réception/production à fin de disposer l'élève d'un répertoire varié des savoir-faire utiles pour favoriser son épanouissement dans la société à long terme.

Dans cette recherche, nous démontrons l'amélioration à laquelle la pédagogie différenciée peut contribuer dans l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère si on prend en considération le style d'apprentissage des élèves. Plus précisément, nous visons l'amélioration de l'écrit production chez nos élèves.

La différenciation pédagogique est basée sur la prise en charge des différences individuelles des élèves en suivant des facteurs de distinction admis par l'ensemble des spécialistes. Le style d'apprentissage est un facteur méconnu qui renvoie au mode d'appropriation de l'information. Ce style est vérifiable via des tests globalement validés.

Le VARK est un outil de vérification des styles d'apprentissages qui domine la scène actuelle. A travers les résultats de ce test nous avons élaboré une série de séances expérimentales portant sur la pédagogie différenciée pour améliorer la compétence de l'écrit production des élèves.

Mots-clés : Pédagogie différenciée -appropriation didactique - facteurs de différenciation - style d'apprentissage - VARK - écriture.

Summary

In the primary cycle, the Algerian State recommends the development of four major skills namely, oral reception / production and written reception / production in order to provide the student with a varied repertoire of know-how useful to promote his or her development in society in the long term.

In this research, we demonstrate the improvement to which differentiated pedagogy can contribute in the teaching / learning of French as a foreign language, taking into account the students' learning style. Specifically, we want to improve writing skills of our students.

Pedagogical differentiation is based on the taking into account of the individual differences of the pupils in relation to the factors of distinction admitted by all specialists. The learning style is an unknown factor that refers to the way in which information is appropriated. This style is verifiable via globally validated tests.

The VARK is a tool for checking learning styles that dominates the current scene. Through the results of this test we have developed a series of experimental sessions on differentiated pedagogy to improve the writing skills of students.

Key words: Differentiated pedagogy - didactic appropriation - differentiation factors - learning style - VARK - writing.