

**" Programme basé sur l'approche de
l'enseignement différencié pour développer
les compétences de l'écriture critique en
langue française FLE "**

Recherche présentée par

Fatma Ali AbdElaal

Maître de conférences au département de Curricula
et de Méthodologie

Faculté de Pédagogie, Université de Béni-Suef

**Programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié
pour développer les compétences de l'écriture critique en langue
française FLE**

Fatma Ali AbdElaal Ali

**Maître de conférences au département de Curricula, et de
Méthodologie, Faculté de Pédagogie, Université de Béni-Suef**

Email:fatma.ali90@yahoo.com

Résumé:

Cette recherche étudie l'enseignement différencié en tant qu'approche pour répondre à la nécessité d'enseigner dans des classes hétérogènes en menant tous les apprenants vers des objectifs communs. La recherche en cours vise à mesurer l'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié pour le développement des compétences de l'écriture critique chez les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français. Pour atteindre les objectifs de la recherche, la chercheuse a élaboré les outils et le matériel de la recherche: une liste des compétences de l'écriture critique, le pré/post test de l'écriture critique et le programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié. Nous avons choisi les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français comme un échantillon ciblé. Nous avons eu recours à un seul groupe expérimental. Après avoir appliqué les outils et le matériel de la recherche sur les membres de l'échantillon (35 étudiants), on a effectué l'analyse statistique quantitativement. Les résultats ont confirmé qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré/post test de l'écriture critique au seuil de 0.01 en faveur du post test. Ce qui prouve l'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié pour développer les compétences de l'écriture critique chez les membres de l'échantillon. Une série de recommandations et de suggestions ont été noté à la fin de la recherche à la lumière de ses résultats.

Mots clés: L'approche de l'enseignement différencié- l'écriture critique, l'écriture- la critique.

برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الناقدة في اللغة الفرنسية
كلغة اجنبية

فاطمة علي عبد العال علي

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر.

البريد الالكتروني: fatma.ali90@yahoo.com

ملخص البحث:

يُعد التعليم المتمايز أحد المداخل التي يتم استخدامها استجابة للحاجة إلى طرق تدريس تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، لهذا استهدف البحث الحالي قياس فاعلية برنامج قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الناقدة لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة الفرنسية، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد أدوات ومواد البحث المتمثلة في قائمة بمهارات الكتابة الناقدة، اختبار قبلي بعدي للكتابة الناقدة والبرنامج القائم على مدخل التعليم المتمايز، وقد تم اختيار عينة البحث بشكل قصدي التي تمثلت في (35) طالب بكلية التربية شعبة اللغة الفرنسية تم الاعتماد عليها كمجموعة تجريبية واحدة، وبعد تطبيق أدوات ومواد البحث على عينة البحث، قامت الباحثة بالمعالجة الإحصائية كماً. وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الناقدة عند مستوي (0.01) لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج القائم على مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الناقدة لدى عينة البحث، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى الإجراءات التدريسية المستخدمة وفق البرنامج القائم على مدخل التعليم المتمايز وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بالنتائج السابقة.

الكلمات المفتاحية: مدخل التعليم المتمايز، الكتابة الناقدة، الكتابة، النقد.

Introduction

De nos jours, le mouvement de l'éducation a connu récemment une mutation radicale pour optimiser le développement global d'apprenants. De même, le fait de favoriser l'apprentissage critique des apprenants prend de l'ampleur dans le processus éducatif. Il s'avère donc nécessaire d'exploiter des méthodes qui donnent à penser, analyser, interpréter et à porter des jugements, etc.

La production écrite est sans doute l'une des quatre compétences linguistique indispensable à qui voudrait apprendre une langue étrangère et grâce à laquelle l'élève pourrait développer ses capacités linguistiques et intellectuelles. Celle-ci exige que l'apprenant s'exprime dans un français élaboré tant que possible.

Et pour ce faire, l'apprenant devrait maîtriser non seulement des compétences scripturales mais aussi leur aptitude d'examiner, interpréter et de réfléchir. Pour mieux aider les apprenants à avoir un potentiel linguistique leur permettant de mettre des idées noir sur blanc, les enseignants doivent concevoir des activités de production écrite et leur proposer de faire un travail collaboratif pour mettre en valeur les divers éléments qui contribueront à la qualité de leur écriture.

Les différents types d'écriture ont de multiples objectifs tels que l'écriture expressive, persuasive, créative et critique. Cette dernière qui est de nature spéciale nécessite de multiples capacités et compétences. L'écriture joue un rôle vital dans le développement des compétences de critique des étudiants. Cela s'explique par le lien étroit qui existe entre l'écriture et la réflexion, en particulier si les enseignants cherchent à créer le bon environnement en utilisant diverses activités pédagogiques qui encouragent les étudiants à réfléchir.

Ainsi, Diane Halpern (2014) a signalé qu'il existe une certaine relation entre le langage et l'esprit critique. Ceux-ci constituent ensemble le processus de communication sociale où l'aspect intellectuel de la langue représente les deux tiers de l'acte linguistique, tandis que l'activité linguistique représente un tiers de cet acte. Lorsque l'étudiant apprend la langue, il apprend à exprimer ses capacités de réflexion au travers de compétences linguistiques. Ainsi, le langage est-il au cœur de nombreux processus mentaux tels que l'analyse, la déduction, l'exploration, l'évaluation, etc.

En outre, intégrer la pensée critique en tant qu'objectif d'enseignement s'avère urgent. Ce type de pensée mène les

apprenants à exploiter et à appliquer les idées impliquées dans un certain programme éducatif de façon à augmenter leur degré de satisfaction et de motivation et comme suite logique, leur niveau d'apprentissage. Les étudiants qui apprennent de façon passive ou transmissive sont moins motivés à comprendre ce qu'ils ont lu que ceux qui ont analysé, interprété, appliqué ou évalué de manière critique cette information. Quant aux informations qui se présentent sous forme d'une problématique, elles font que les étudiants soient plus motivés pour mieux les saisir. Comme le confirme Richard Paul: les étudiants peuvent acquérir des connaissances uniquement par l'intermédiaire de la pensée. (Richard Paul, 1993, 32-33). Ainsi, les enseignants peuvent aider leurs étudiants à mieux comprendre le sujet d'étude sous forme de problème ou d'enjeu, plutôt qu'en leur demandant de l'apprendre par coeur.

D'autre part, Hunsaker (2006) a montré que l'écriture est étroitement liée à la pensée critique. Elle oblige les étudiants à prendre des décisions, à construire, organiser leurs idées et à investir les caractéristiques du langage dans la critique. Autrement dit, développer des compétences d'écriture critique suppose de développer des capacités de pensée critique dans lesquelles des activités langagières sont utilisées pour atteindre cet objectif.

En outre, Wade (1999) a démontré que lorsqu'il enseigne l'écriture critique aux étudiants, l'enseignant se trouve obligé les guider vers trois points: 1. le processus de critique n'est pas une chasse aux erreurs ou une dégradation de la valeur d'un certain thème. 2. porter un jugement (positif ou négatif) sur un sujet nécessite qu'on illustre ses causes et ses justifications. 3. le processus de critique dépend dans une large mesure de la base d'informations des étudiants sur le sujet de la critique et il faut rassembler et organiser toutes ses informations nécessaires avant de commencer l'activité critique.

De sa part, Lynne Young (1992) a souligné que l'enseignement des compétences de l'écriture critique ne dépend pas d'une stratégie unique. Par conséquent, les meilleurs procédés pour améliorer le niveau de performance des étudiants sont d'une part l'utilisation de diverses stratégies, d'activer leur rôle dans les situations pédagogiques, de les former afin d'utiliser les résultats de l'apprentissage de l'écriture et ensuite de transférer son impact sur d'autres situations d'apprentissage. Faire de l'écriture critique par le biais d'activités variées et intégrées, aide l'apprenant à acquérir des compétences mentales qui permettent de réagir et de participer de manière appropriée aux mutations de sa société.

Plusieurs didacticiens ont tenté de définir l'écriture critique parmi lesquels Larry Wright (2012) indiquant que celle-ci incite les étudiants à développer leur indépendance en pensant, en leur permettant de se prendre en charge et en leur donnant l'occasion de débattre de problèmes, d'exprimer leurs points de vue et d'apprendre à faire le lien entre les spécificités et les généralités tout en reliant les parties à l'ensemble afin de prendre des décisions et de porter des jugements.

Calkin (1990) a montré que l'écriture critique n'a pas seulement pour objectif de critiquer les autres pour fournir un texte. Par contre, son objectif ultime est de parvenir à une compréhension commune pourvu que l'apprenant s'y habitue et la pratique constamment. Elle ouvre également la voie aux apprenants pour analyser et posséder de multiples outils d'écriture qui leur permettent de s'exercer courageusement à travers le processus de structuration du sujet de l'étude.

De son côté, John chaffee (1999) a mis en relief l'importance de l'enseignement de l'écriture critique. En fait, elle permet d'apprendre et de clarifier des idées qui sont discutables, de contribuer à convaincre le lecteur grâce à des preuves solides et intégrées, d'illustrer les sens implicites d'un sujet, d'habituer les étudiants à présenter leurs arguments et leurs jugements de manière cohérente. L'écriture critique dans son sens vise à mettre en évidence les avantages ou les inconvénients du sujet d'étude. Comme le confirment Jérôme Grondeux (2017) et Diane Halpern (2014): il importe d'accorder de la priorité à l'apprentissage critique des apprenants. L'écriture critique aide les étudiants, avec la pratique continue, à prendre des décisions, à développer les compétences de la résolution de problème et encore de tirer une conclusion valide de manière déductive.

En passant en revue les études antérieures (Tag Al Din & Saifulislam, 2017; Storch, 2005 ; Xiang, 2004 ; Thompson, 2001) portant sur les compétences de l'écriture critique, ils soulignent que l'écriture critique repose sur la mobilisation de certaines aptitudes mentales visant à développer la capacité à argumenter et à débattre telles que l'analyse, l'interprétation, la comparaison, l'évaluation, etc. Elle permet aux apprenants d'exprimer leurs points de vue de manière justifiée et même d'avoir diverses capacités linguistiques afin de présenter ces arguments de manière cohérente.

En dépit de l'importance de l'écriture critique en tant que compétence linguistique, on peut signaler qu'il existe quelques difficultés concernant son développement en classe: elle n'est pas explicitement incorporée au programme d'étude ; la méthodologie

adoptée par le professeur repose sur la mémorisation par cœur; le manque des activités critiques en classe et en outre la majorité des professeurs néglige son importance, ses compétences, comment l'enseigner et comment l'évaluer en classe et cela a été confirmé par des interviews effectués par la chercheuse .

Par conséquent, nous pouvons signaler que les apprenants souffrent d'un manque dans les compétences d'écriture critique qui exige des spécialistes en didactique du FLE de prendre en considération des stratégies permettant de prendre soin de l'étudiant et d'activer son rôle dans le processus d'apprentissage en coopérant avec son enseignant et ses collègues dans l'élaboration des activités éducatives. Elles oeuvrent à développer des compétences de l'écriture critique dans une ambiance de liberté, de respect et de coopération entre les étudiants et parmi ces stratégies modernes qui peuvent permettre d'atteindre cet objectif sont les stratégies de l'enseignement différencié telles que l'apprentissage coopératif, penser- comparer- partager, les activités progressives, etc.

En effet, L'enseignement différencié, c'est adapter tout ou partie des aspects suivants: l'enseignement, l'environnement d'apprentissage, les contenus, l'évaluation et les ressources. Les adaptations à ces aspects ont pour objectif de rendre l'apprentissage pertinent et approprié afin de soutenir la réussite des apprenants. Tomlinson (1999, 14) a déclaré « La différenciation est, une façon organisée, mais flexible, d'harmoniser l'enseignement et l'apprentissage pour rejoindre les enfants au point où ils en sont et les aider à réaliser leur croissance maximale en tant qu'apprenants». Ce concept de différenciation est abordé grâce à la pédagogie différenciée qui permet à chaque enseignant de tenir compte de la diversité de ses apprenants, leurs forces et leurs besoins, leurs champs d'intérêt, leur origine, leur vécu et leurs motivations.

Watts – Taffe et al. ont souligné que l'enseignement différencié répond aux besoins des élèves et prend en compte leurs différences individuelles, leurs intérêts et leurs capacités. Celui-ci s'efforce d'adapter les méthodes d'enseignement aux styles d'apprentissage et de tenir compte des désirs des élèves. Il mène également l'enseignant à concevoir, à mettre en œuvre des leçons et à répondre aux exigences pédagogiques des élèves et l'encourage par conséquent à prendre de bonnes décisions. (Watts – Taffe & et al., 2013, 12)

En outre, d'après Jarvis et Tomlinson (2009), l'enseignement différencié a pour objectif d'améliorer le niveau de tous les apprenants par le biais de stratégies et de méthodes

d'enseignement variées. Il vise également à varier les tâches et les objectifs pédagogiques pour s'adapter aux caractéristiques et aux acquis préalables des apprenants. Dans les cours d'enseignement différencié, les enseignants élaborent leurs cours progressivement afin qu'ils correspondent aux niveaux des apprenants et, par suite, éviter l'ennui et la frustration qui peuvent en découler.

Tomlinson a ajouté que l'enseignement différencié représente une philosophie basée sur la conviction que les enseignants doivent enseigner en tenant compte des différences existant entre les élèves au niveau de leurs intérêts et leurs désirs. (Tomlinson, 2005, 263)

De son côté, Ferrier a déclaré que puisque l'enseignement différencié répond aux besoins des élèves de la même classe, les enseignants doivent alors schématiser leur travail et expliquer comment faire pour le mettre à exécution. (Ferrier, 2007, 30)

Par ailleurs, de nombreuses stratégies découlent de l'enseignement différencié en tant qu'approche d'enseignement. En d'autres termes, il s'agit d'un enseignement réactif conçu pour prendre en compte les besoins de tous les apprenants au moyen d'autres stratégies incorporées. Par conséquent, il leur permet d'effectuer des tâches et d'atteindre des objectifs adaptés à leurs préférences éducatives. (Watts – Taffe & et al., 2013, 303)

De leur part, Wilson & Papadonis (2006) ajoutent que l'importance de la pédagogie différenciée réside dans la prise en compte des différents modes d'apprentissage des étudiants sous forme auditive, visuelle, kinesthésique, logique, mathématiques et sociale. Elle leur donne également l'opportunité de satisfaire leurs préférences dans le processus d'apprentissage. La chercheuse, à son tour, a indiqué les différentes activités et stratégies d'enseignement qui correspondent aux niveaux d'apprentissage des membres de l'échantillon de la recherche.

Dans ce sens, plusieurs études antérieures telles que (Abdel Nasser Chérif, 2018), (Wafaa Seyame, 2015), (Emilie Bernard, 2012), (Goodnough, 2010) ont confirmé l'importance d'exploiter l'enseignement différencié pour tenir compte des différences individuelles entre les étudiants par le biais de stratégies telles que la stratégie du remue-méninges, les questions à réponses multiples, la discussion, etc.

De ce qui précède, nous pensons que la recherche actuelle peut contribuer à mener les apprenants à développer leurs compétences de l'écriture critique et à être autonomes lors de leur apprentissage. Elle peut démontrer également aux enseignants de FLE l'importance pédagogique de l'approche de l'enseignement

différencié et son rôle dans le développement de différentes compétences de français notamment celles de l'écriture critique. La recherche en cours peut, en plus, sensibiliser les spécialistes dans la planification et le développement de curricula et de méthodologies en FLE à la nécessité de suivre des approches et des stratégies nouvelles par rapport au développement des compétences de l'écriture critique. Cette recherche se veut susceptible d'attirer l'attention des chercheurs sur le domaine du développement de l'écriture critique par le biais d'autres approches et attitudes modernes et en outre sur l'étude de l'impact de l'approche de l'enseignement différencié sur les divers aspects de l'enseignement de français. Ils peuvent profiter encore des outils présentés dans cette recherche: liste des compétences de l'écriture critique, test de l'écriture critique et le programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié.

Comme nous avons remarqué auparavant que l'enseignement différencié a des caractéristiques qui le distinguent d'autres approches de l'apprentissage de FLE. En ce sens, la recherche actuelle s'efforce d'employer l'enseignement différencié pour développer les compétences de l'écriture critique. Le problème s'est posé pour une multitude de raisons:-

1- Observation de la chercheuse sur le terrain: Lors des cours d'enseignement/apprentissage de Français Langue Étrangère, nous avons constaté que les étudiants affrontent des difficultés lors de l'écriture: ils ne sont pas capable d'analyser, interpréter, déduire ou évaluer un texte; ils ne peuvent pas soutenir ou s'opposer à un autre point de vue; ils ne peuvent pas exprimer profondément leurs opinions car ils n'ont pas les compétences de l'écriture critique.

2- Les résultats de l'étude exploratoire: La chercheuse a effectué une étude sur les étudiants de section de français, formé de (20) étudiants pour étudier minutieusement le problème et pour enregistrer le degré de possession de compétences de l'écriture critique. Cette étude exploratoire a comporté un test qui avait deux questions principales suivies d'un ensemble de sous-questions ayant pour but d'enquêter sur le niveau des compétences de l'écriture critique chez les étudiants. Les résultats de cette étude exploratoire démontre que la majorité des étudiants ont obtenu moins que la moitié de la note totale du test (note totale: 30). Le tableau suivant illustre le résultat des étudiants comme suit:

Tableau (1) Résultats de l'étude exploratoire

N	Compétences principales	Note totale	Nombre des étudiants qui réussissent	Taux de réussite
1	La forme	10	6	30%
2	Le contenu	10	8	40%
3	Le style	10	5	25%

D'après le tableau précédent, il apparaît que tous les taux de réussite des étudiants étaient entre (25%, 40%). Cela indique évidemment la faiblesse des niveaux des étudiants en ce qui concerne les compétences de l'écriture critique.

3- Les résultats des études antérieures: Plusieurs études antérieures récemment achevées dans le domaine de la didactique de FLE, telles que les études de (Tag Aldin et Saifulislam, 2017); (Zeinab HeImy, 2009); (Storch, 2005); (Xiang, 2004) ; (Thompson, 2001), pour développer les compétences de l'écriture critique ont confirmé que les étudiants souffrent d'une faiblesse remarquable dans les compétences de l'écriture critique. Elles recommandent encore de poursuivre les recherches afin de développer ces compétences vu leur importance dans l'acquisition de la langue française. En outre, les études antérieures portant sur l'enseignement différencié telles que: Abdel Nasser Chérif (2018), Wafaa Seyame (2015), Robinson, L. et al. (2014), Ismail Younis, M.H. (2013), (Luc Prud'homme, 2007) ont assuré l'importance de son exploitation dans l'enseignement des compétences de français.

Problématique de la recherche:

Le problème de la recherche en cours réside dans la faiblesse des compétences de l'écriture critique chez les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français ainsi que dans les procédures d'enseignement nécessaires pour développer ces compétences. La recherche actuelle tente de répondre à la question clé suivante:-

Quelle est l'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié pour le développement des compétences de l'écriture critique chez les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français?

Trois questions s'en dégagent:

1. Quelles sont les compétences de l'écriture critique que les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français doivent maîtriser?

2. Quel est le programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié en vue de développer les compétences de l'écriture critique chez les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français?

3. Quelle est l'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié pour le développement des compétences de l'écriture critique chez les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français?

Objectif de la recherche: -

La recherche actuelle vise à: -

1. Mesurer l'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié pour le développement des compétences de l'écriture critique chez les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français.

Délimites de la recherche: -

La recherche actuelle a été réalisée à la lueur des limites suivantes:

- 1. La faculté de Pédagogie, Université de Béni-Suef où travaille la chercheuse.**
- 2. Les étudiants de la deuxième année de la faculté de pédagogie, section de français. La chercheuse a choisi cet échantillon parce que l'apprenant s'est familiarisé avec la langue française, ce qui lui a permis de poursuivre le programme et de réussir durant les années universitaires ultérieures.**
- 3. Le développement de quelques compétences de l'écriture critique.**
- 4. L'emploi de l'approche de l'enseignement différencié.**

Méthodologie de la recherche: -

La recherche actuelle a suivi: -

(1) l'approche descriptive et analytique: la chercheuse l'a utilisée pour: -

- La revue des résultats des études antérieures pertinentes pour le sujet.
- La préparation du cadre théorique de la recherche.
- La préparation des outils de la recherche.

(2) l'approche quasi-expérimentale: -

La chercheuse l'a utilisée pour mesurer l'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié pour le développement des compétences de l'écriture critique chez les étudiants de la faculté de pédagogie. Nous avons adopté le système d'un seul groupe expérimental.

Outils de la recherche: -

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche actuelle, la chercheuse a élaboré les instruments suivants:

A- Instruments éducatifs

- 1- Une liste des compétences de l'écriture critique que les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français doivent maîtriser.**
- 2- Elaboration du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié.**

B- Instruments de mesure

- 1. Un pré/post test pour mesurer le degré du développement des compétences de l'écriture critique.**

Hypothèses de la recherche: -

La recherche actuelle a tenté de valider les hypothèses suivantes:

-

- 1. Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré/post test de l'écriture critique au seuil de 0.01 en faveur du post test.**
- 2. L'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié est plus grand que l'Un correct (tel que mesuré par le gain modifié de Plack) dans le**

développement des compétences de l'écriture critique.

Procédures de la recherche: -

Pour répondre aux questions soulevées, nous procédons selon les démarches suivantes: -

- **Afin de répondre à la première question posée, nous avons adopté les étapes procédurales suivantes:**
 - **Passer en revue les études antérieures, les références et la documentation pédagogique liées à la recherche pour bien préparer le cadre théorique et pour préparer une liste des compétences de l'écriture critique pour être enseignée aux étudiants de la faculté de pédagogie, section de français.**
 - **Présenter cette liste dans sa forme initiale aux didacticiens de FLE pour la valider.**
 - **Préparer la liste dans sa forme finale.**
- **Afin de répondre à la deuxième question posée, nous avons adopté les étapes procédurales suivantes:**
 - **La chercheuse a étudié et analysé les études antérieures relatives à l'approche de l'enseignement différencié et à ses stratégies pour mettre l'accent sur les rôles de l'enseignant, ceux de l'apprenant ainsi que le déroulement du processus d'enseignement adopté lors de son exploitation dans le cadre du développement des compétences de l'écriture critique en élaborant le programme d'enseignement esquissé dans le cadre de la recherche actuelle et également pour préparer le cadre théorique.**
 - **On a esquissé le programme dans sa forme initiale et l'a présenté aux spécialistes de la linguistique de FLE, aux didacticiens de FLE pour le valider.**
- **Pour répondre à la troisième question de la recherche en cours, nous avons adopté les étapes procédurales suivantes:**
 - **La chercheuse a choisi les étudiants de la deuxième année, faculté de pédagogie, section de français comme un échantillon ciblé de la recherche.**
 - **La chercheuse a commencé l'expérimentation par la pré-application du test de l'écriture critique pour contrôler le niveau des apprenants avant la tentative.**
 - **Elle a travaillé le programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié avec les membres de l'échantillon pour mesurer son efficacité.**

- La chercheuse a effectué une évaluation formative tout au long de notre intervention à travers des exercices portant sur les compétences précisées pour s'assurer de façon qualitative du progrès des étudiants.
- Elle a effectué la post-application du test de l'écriture critique pour évaluer le niveau des étudiants après la tentative.
- Nous avons traité les résultats obtenus de façon quantitative pour s'assurer de l'efficacité de l'approche de l'enseignement différencié dans le développement des compétences de l'écriture critique chez les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français.
- La chercheuse a présenté les recommandations en proposant certains thèmes de recherche.

Terminologie de la recherche: -

L'enseignement différencié

Halina Przesmycki a défini la pédagogie différenciée « c'est mettre en oeuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire ». (Halina Przesmycki: 2004, 159)

La chercheuse adopte la définition opérationnelle suivante: -

C'est un éventail de stratégies d'enseignement centrées sur les apprenants tout en prenant en compte leur hétérogénéité afin de répondre à leurs besoins divers à travers des stratégies de groupes flexibles, des activités progressives, de l'apprentissage coopératif, du remue-méninges et penser –comparer- partager pour développer les compétences de l'écriture critique.

L'écriture critique:

Thierry Méranger a indiqué que l'écriture critique est un processus consistant à intégrer cinq qualités: l'information, l'analyse, le style, l'évaluation et l'enthousiasme. (Thierry Méranger, 2007, 6)

La chercheuse adopte la définition opérationnelle suivante: -

C'est une activité scripturale complexe au cours de laquelle l'étudiant comprend, analyse, interprète, déduit pour porter des jugements sur un document en ce qui concerne la forme, le

contenu et le style. L'étudiant, en fin, doit présenter ses jugements dans une production écrite claire, rigoureuse et cohérente, en suivant surtout la structure de toute rédaction en introduction, développement et conclusion.

Étude Théorique

Cette section présente les éléments théoriques sur lesquels repose la recherche en cours. La première partie porte sur l'enseignement différencié. De diverses définitions de cette pratique sont proposées, les principes de base sont décrits et d'autres points théoriques sont explicités ci-après. La deuxième partie porte sur l'écriture critique. On y retrouve de multiples définitions de ce concept et une description de ses divers aspects.

Le premier axe: l'enseignement différencié

Nous avons consacré cette partie du cadre théorique aux apports sous-jacents de l'enseignement différencié et au processus de l'enseignement du FLE du point de vue de l'approche de l'enseignement différencié afin d'exploiter ses activités et ses stratégies dans l'objectif de développer des compétences de l'écriture critique. Il importe premièrement de désigner le concept de l'enseignement différencié et ses objectifs, d'indiquer deuxièmement ses principes afin de bien gérer les groupes hétérogènes de FLE ainsi que ses dispositifs et de signaler en fin ses formes qu'on peut utiliser pour développer les compétences de l'écriture critique et les types de différenciation.

A savoir que le concept de la pédagogie différenciée a été abordé par plusieurs auteurs. Astolfi déclare que la pédagogie différenciée est un concept plus contraint. Elle mobilise les enseignants dans un cadre unique d'interventions pédagogiques. Pour ce faire, celle-là met en exergue l'adaptation de la tâche d'apprentissage à la diversité des étudiants. (Astolfi, 2007, 18). Perraudau, de sa part, ajoute que cette différenciation porte sur l'utilisation des démarches pédagogiques adaptées et impliquées à l'intérieur d'un processus pédagogique plus conventionnelle. Elles sont utilisées de façon à rejoindre certains élèves ayant des besoins spécifiques. La pédagogie différenciée est donc un moyen et non un but à réaliser. (Perraudau, 1997, 157)

Par conséquent, il est à noter que les enseignants peuvent mettre en oeuvre des outils et des démarches pédagogiques adaptées. Ainsi, peuvent-ils recenser les étudiants d'après leurs différences.

La pédagogie différenciée, c'est un concept né d'une vieille idée qui est apparu en 1971, elle se considère comme un outil

puissant pour remédier aux difficultés de l'apprentissage. En classe, chacun des enseignants constate que ses élèves sont différents au niveau de l'âge, du niveau scolaire, du rythme, etc. Il existe de nombreuses définitions de cette notion mais toutes sont dirigées à la même idée: celle d'adapter les pratiques d'enseignement à la diversité des élèves.

Différencier tout d'abord signifie « avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité, s'appuyer sur la singularité pour permettre l'accès à des outils communs, en un mot: être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir » (Meirieu, P. et Rouche, N., 1987, 76)

La pédagogie différenciée a été conçue d'après le ministère de l'éducation de la Saskatchewan comme un concept qui adapte l'environnement d'apprentissage, l'enseignement, les contenus, l'évaluation et les ressources pour répondre aux besoins de tous les apprenants. La pédagogie différenciée représente aussi un soutien approprié répondant aux différences individuelles dans la classe. Les décisions se rapportant à ce concept doivent être prises par les enseignants qui travaillent au quotidien avec les étudiants. La pédagogie crée un environnement favorisant la collaboration interpersonnelle. Elle ne change rien aux résultats d'apprentissage des programmes. (Le ministère de l'éducation de la Saskatchewan, 2017, 2)

Selon Halina Przesmycki et André de Péretti (1991, 203), la pédagogie différenciée se définit comme "Une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches s'opposant ainsi au fait que tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires". En plus, Halina Przesmycki (2004, 159) confirme que la pédagogie différenciée « met en oeuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicites et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire ». Ceci signifie qu'elle intègre les étudiants dans un cadre souple où le processus d'apprentissage se fait de façon diversifiée afin que les étudiants apprennent selon leur propre itinéraire et selon l'appropriation, les savoirs et les savoir-faire.

Quant à Jean-Michel Zakhartchouk, il définit la pédagogie différenciée comme "un moyen de réduire l'hétérogénéité lorsque celle-ci est un obstacle et une source d'inégalité, et un moyen de la prendre en compte lorsqu'elle est richesse et élargissement" (Zakhartchouk, 2001, 24). Autrement dit, il pense que la pédagogie différenciée oblige l'enseignant à adapter les processus d'enseignement aux besoins spécifiques de ses étudiants afin de favoriser les apprentissages de chacun.

Véronique et Clermont démontrent que la pédagogie différenciée est une pratique pédagogique qui s'organise à partir des élèves, qui se pratique de différentes manières, qui constitue un processus dynamique d'adaptation, qui est centré sur l'apprentissage et qui peut sembler une tâche lourde. (Véronique & Clermont, 2008, 36)

Ainsi, ne s'agit-il pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des modes différents. En d'autres termes, la pédagogie différenciée consiste à organiser la classe en guidant les étudiants à apprendre dans les conditions les plus appropriées. Différencier la pédagogie signifie de même le fonctionnement dans une classe de langue des mesures pour faire face aux difficultés des apprenants pour l'atteinte des objectifs de l'enseignement.

La chercheuse tient à définir l'enseignement différencié ainsi: -

C'est un éventail de stratégies d'enseignement centrées sur les apprenants tout en prenant en compte leur hétérogénéité afin de répondre à leurs besoins divers à travers des stratégies de groupes flexibles, des activités progressives, de l'apprentissage coopératif, du remue-méninges et penser –comparer- partager pour développer les compétences de l'écriture critique.

A partir de ce qui précède, nous pouvons ressortir quelques points qui reviennent dans la plupart des définitions:

- Le processus de l'enseignement doit focaliser sur l'étudiant et son activité.
- La pédagogie différenciée fournit un climat d'apprentissage optimal pour tous les étudiants en s'appuyant sur des voies d'enseignement différentes.
- Elle tient compte des particularités de chaque étudiant par le biais de diverses stratégies qui se rapportent étroitement aux aspects différents: le contenu, la structure, le processus, la chronologie, etc. Ces formes d'enseignement ne s'opposent pas, au contraire elles se complètent.

D'ailleurs, l'enseignement différencié en tant qu'approche d'enseignement ont de différents objectifs qu'on peut détailler ainsi:

- **Répondre aux besoins spécifiques des apprenants:** l'enseignant dès le début doit cibler les besoins, les préférences et les intérêts de ses apprenants afin de pouvoir y satisfaire à l'aide de divers moyens offerts pendant le processus éducatif. D'ailleurs, tout enseignant tente de s'approprier les tâches qui respectent les aptitudes des apprenants, la formation des groupes de base, les types d'évaluation différents.
- **Susciter la motivation à apprendre:** afin de soutenir la motivation des apprenants, il importe de leur présenter un ensemble de conseils dans l'objectif d'assurer une meilleure qualité d'apprentissage comme le signale (Aurélié Tachot, 2016):
 - Exclure tous les facteurs de stress pour fournir un environnement favorable à l'apprentissage.
 - Favoriser l'autonomie qui peut se faire par le biais de leur donner la liberté de sélectionner les outils, les thèmes, le lieu et même les modes d'apprentissage.
 - Créer un état d'addiction: s'il s'agit par exemple d'une tâche complexe, il est préférable de la décomposer afin d'éviter de les décourager et par conséquent éviter le décrochage scolaire.
 - Fournir une rétroaction fréquente et immédiate peut mener les apprenants à un processus d'amélioration de leur niveau éducatif.
 - Mettre en application des tâches authentiques en collaboration avec les apprenants.
- **Assurer la réussite scolaire:** il s'avère nécessaire dans le cadre de l'enseignement différencié de réunir tous les élèves dans une classe. L'enseignant exerce une grande influence sur l'apprentissage de ses apprenants soit par sa gestion de classe, soit par sa gestion du processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

De fait, une bonne gestion de classe favorise l'apprentissage et la réussite scolaire ce qu'affirme Steve Bissonnette (2017) qui a identifié cinq indicateurs pour avoir une gestion de classe efficace:

- Etablir des relations positives avec les apprenants.
- Créer une ambiance sécuritaire, ordonné et prévisible.

- Organiser le groupe d'apprenants, sa position, le matériel didactique et le temps accordé aux tâches scolaires
- Se servir des stratégies et des approches liées à l'enseignement efficace.
- Encadrer et superviser constamment les apprenants.

En outre, Les apprenants doivent être au centre de tout processus d'enseignement. Pour ce faire, l'enseignant planifie des tâches en fonction des niveaux de ses élèves, ce qui peut susciter et maintenir leurs intérêts. En bref, la motivation des apprenants est soutenue parce que l'enseignant:

- Choisit les stratégies d'apprentissage en fonction du niveau, de l'âge, du rythme des élèves.
- Elabore, explique et supervise les travaux d'apprentissage.
- Planifie des activités, tout au long du processus d'apprentissage, qui se rapportent aux savoirs et aux savoirs-faire.
- La pédagogie différenciée permet à tout élève de maîtriser les connaissances et les compétences selon son rythme. De même, elle vise à amener les apprenants au maximum de leur potentiel. Celle-ci œuvre en outre à diminuer l'écart entre les élèves forts et les élèves faibles dans l'intention d'assurer une égalité des acquis de base.

Les principes de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée porte sur certains principes s'inspirant de Philippe Perrenoud (2015) comme suit:

La pédagogie différenciée porte en principe sur la discrimination entre les élèves en difficultés ou de besoins particuliers ou ceux de niveau supérieur. Il s'agit encore de s'appuyer sur les pratiques d'enseignement, pas sur les objectifs d'apprentissage ni sur les préférences des apprenants. Cependant, elle doit assurer à tout apprenant, quelque soit son statut, l'acquisition du savoir commun ou de l'éducation de base.

Selon Perrenoud, la pédagogie différenciée appartient plutôt à toutes les méthodes, tous les dispositifs ainsi que tous les niveaux d'enseignement. De même, elle prend appui sur les interactions sociales et cognitives qui peuvent exister entre les apprenants au milieu scolaire. En plus, les situations d'apprentissage dans le cadre de la pédagogie différenciée se caractérisent par la qualité, la pertinence, le sens, la production et par l'enrichissement. La différenciation amène à adopter une

autre organisation du travail scolaire de façon à optimiser les situations d'apprentissage pour tous les apprenants, en priorité pour ceux qui ont des besoins particuliers.

D'ailleurs, la pédagogie différenciée repose sur des structures favorables à un parcours du travail flexible et coopératif telles que groupes de besoin, groupes de niveaux, groupes multi-âge. Ce concept de différenciation a pour objectif d'une observation formative qui suit des critères précis afin de comparer chaque apprenant aux objectifs d'apprentissage déjà déterminés plutôt qu'à ses camarades de classe comme le confirme Claudine Garcia (1987): la pédagogie différenciée nécessite, dans le cadre d'une évaluation formative, une prise en compte de manière précise des difficultés des apprenants pour donner des informations permettant d'adapter les pratiques d'enseignement à leurs besoins. Pour ce faire, cette évaluation formative peut recourir aux certaines procédures basées sur l'entretien avec l'apprenant, l'observation de ses comportements pendant la pratique des activités et l'observation de son groupe.

Dans le même sens, définir les besoins et les acquis des apprenants de manière anticipatrice requièrent de les impliquer dans des situations- problèmes ou des activités, nécessitant, par conséquent, des interventions différenciées de l'enseignant. Il s'agit encore pour les enseignants de différencier le processus éducatif d'après leurs aspects subjectifs, leur intelligence professionnelle, leur niveau de créativité et d'enseignement stratégique. Il s'agit ainsi pour eux de maîtriser les compétences se rapportant non seulement aux dispositifs mais également à une formation en didactique, en évaluation et en métacognition.

En principe, quel que soit le curriculum abordé, la pédagogie différenciée se base sur la diminution de l'écart entre la culture scolaire et celle des apprenants et de leurs familles. En fait, elle porte sur une organisation du travail en groupes afin d'explorer les particularités des apprenants et de travailler les objectifs et les outils ensemble. En fin, la pédagogie différenciée fournit une solidarité étroite entre les apprenants et leur entourage.

Les dispositifs de la différenciation

Du point de vue de la pédagogie différenciée, les particularités de chaque apprenant font partie intégrante du processus d'enseignement afin de l'aider à améliorer ses faiblesses en s'appuyant sur ses atouts. Puisque les apprenants ont des besoins distincts, ils apprennent de manières différentes. La pédagogie différenciée essaie, par conséquent, de tenir compte des stratégies variées qui touchent plusieurs domaines qui sont

différents, mais toujours liés: les contenus, les processus et les productions. En passant en revue des études antérieures et certains ouvrages (Sandrine Brandan, 2015), (Luc Prud'homme, 2007), (Halina Przesmycki, 2004), (Philippe Perrenoud, 1996), nous pouvons récapituler ainsi les dispositifs de la pédagogie différenciée:

1- La différenciation des structures

Cela signifie que les étudiants apprennent en plusieurs groupes partagés selon des critères définis et pas de manière individuelle. Chaque groupe a un fonctionnement particulier et même des méthodes différentes pour optimiser le développement de tous les groupes. Ce dispositif s'avère inéluctable, mais non suffisant à la réussite des apprenants.

Ce regroupement fournit une ambiance favorable aux échanges entre les apprenants, à la coopération entre eux et à la présence de conflits sociaux et cognitifs. Certes, il est pertinent d'identifier les formes de la différenciation des structures telles que:

- répartition des élèves en groupes de manière spontanée et à caractère temporaire.
- répartition des élèves en groupes selon des critères déjà fixés par l'enseignant.
- le regroupement des élèves, qui se fait de façons spontanées et déterminées par hasard, cesse d'exister aussitôt que la tâche s'est écoulée.
- le travail en groupe-classe
- la formation des groupes porte sur quelques conditions telles que l'interdépendance positive entre les élèves de même groupe et le développement de certaines habiletés sociales.

2- La différenciation des contenus d'apprentissage

C'est de différencier les savoirs et les savoirs-faire présentés aux apprenants en fonction des objectifs communs définis par l'enseignant pour accéder à un niveau de connaissance donnée. Les élèves doivent maîtriser une connaissance de base telle que:

- Les apprentissages de base conformément au programme scolaire (les compétences, les notions, les faits, les concepts)
- Les questions principales auxquelles l'apprenant répond.

- Les pré-requis nécessaires à la matière.

Il importe ici de repérer comment différencier les contenus d'apprentissage:

- les applications variées et soutenues pour la même tâche.
- les projets d'apprentissage planifiés pour les apprenants.
- les ressources audiovisuelles variées
- les recherches autonomes.
- les problématiques proposées aux élèves.

3- La différenciation des processus d'apprentissage

Il s'agit de réaliser les mêmes objectifs mais par des voies différentes. Ce sont les activités permettant aux élèves de suivre l'apprentissage visé dont les pratiques, planifiées pour s'approprier les connaissances et les habiletés, sont tout à fait différentes. Ce dispositif concerne également les outils dont se sert l'apprenant pour adapter le contenu. Ceci exige d'analyser d'avance l'hétérogénéité des apprenants.

Pour différencier les processus d'apprentissage, l'enseignant doit:

- découvrir les intérêts des apprenants ayant des besoins spécifiques pour entreprendre un projet sur un thème précis.
- décomposer spontanément la tâche d'apprentissage.
- Suggérer aux élèves non-motivés des tâches qui touchent davantage leurs intérêts.
- accroître la période consacrée à la manipulation de matériel didactique pour les élèves ayant des difficultés.
- proposer des activités progressives: un exercice simple pour les plus faibles, un exercice intermédiaire pour d'autres qui le sont moins et des démarches d'enrichissement aux élèves motivés.
- Fournir une rétroaction immédiate et fréquente dans la classe pour permettre à des élèves de se corriger.

Les formes de la pédagogie différenciée.

La pédagogie différenciée peut se manifester sous plusieurs formes:

1- les intelligences multiples

Une des formes de la pédagogie différenciée qui fait appel aux intelligences multiples dominantes par un apprenant. Il s'agit d'une théorie qui porte sur huit types d'intelligence dont on peut prendre en considération lors de la transmission des connaissances. Ces types sont conçus comme des modes d'accès aux informations. Tout apprenant les possède mais à des degrés différents. (Gardner, 2008) a distingué huit types d'intelligence:

- 1- Intelligence verbale-linguistique: la capacité d'employer les compétences lire, écrire, dire, écouter d façon claire et efficace.
2. Intelligence logicomathématique: utilisation des nombres de manière efficace et de réfléchir logiquement.
3. Intelligence visuelle -spatiale: percevoir l'espace exactement et de façon visuelle.
4. intelligence corporelle- kinesthésique: s'exprimer au moyen de son corps.
5. Intelligence musicale: être sensible à la mélodie et au rythme.
6. Intelligence interpersonnelle: établir des relations avec les autres.
7. Intelligence intrapersonnelle: réfléchir à soi-même, ses émotions et ses besoins.
8. Intelligence naturaliste: s'intéresser à la nature et percevoir les détails de son environnement physique.

Certes, la théorie des intelligences multiples permet de répondre à la diversité des élèves et à leurs différents besoins dans le processus d'apprentissage. Tout enseignant se doit donc de tenir compte des différences individuelles de ses apprenants de façon à recourir aux différentes stratégies d'enseignement qui correspondent aux différents types d'intelligences.

2- L'apprentissage coopératif

La stratégie de l'apprentissage coopératif signifie, du point de vue de plusieurs ouvrages tels que (Baudrit Alain, 2005), que les apprenants sont repartis en petits groupes hétérogènes. Cette stratégie mène les élèves au sein d'un groupe à atteindre un objectif commun. Elle renforce l'apprentissage actif ainsi que la participation équitable de tous les apprenants. Il s'agit ainsi d'une méthode qui offre un ensemble des pratiques permettant aux apprenants dans une ambiance de confiance de participer activement et simultanément. Pour ce faire, cette stratégie

nécessite six conditions pour que les élèves puissent réaliser une tâche coopérative:

- la formation des groupes (de base ou d'origine).
- L'interdépendance positive: les élèves s'entraident afin d'accomplir la tâche.
- La responsabilité individuelle: tout apprenant est responsable de son apprentissage et aussi d'aider son groupe.
- Les habiletés coopératives: cette stratégie développe des compétences interpersonnelles comme la communication.
- L'évaluation: l'enseignant demande aux élèves d'évaluer la dynamique de leurs groupes.
- Le rôle de l'enseignant: il est observateur, il intervient au besoin.

On peut donc préciser plusieurs raisons d'utiliser l'apprentissage coopératif. Puisque cette stratégie met l'élève au cœur du processus de l'apprentissage, elle leur offre des opportunités pour participer activement à ses apprentissages et pour entrer en interaction avec les membres de son groupe. De même, elle développe des compétences personnelles et sociales positives telle que l'écoute, la communication, la coopération, l'estime de soi, etc.

Il est à noter ici que la recherche actuelle porte sur l'apprentissage coopératif et d'autres stratégies de l'enseignement différencié, comme une des formes de l'enseignement différencié, selon lesquels des activités variées sont sélectionnées afin de développer les compétences de l'écriture critique.

3- Les styles d'apprentissage

D'après la pédagogie différenciée, les élèves apprennent à travers de nombreuses stratégies et méthodes variées pour correspondre à leurs différences individuelles afin de comprendre les informations proposées.

L'enseignement différencié prend appui sur des formes diverses dans le but d'étudier les caractéristiques des apprenants telles que les styles d'apprentissage. En général, les styles d'apprentissage signifient que les apprenants se servent de leurs sens pour recueillir des informations et également pour apprendre. Chacun des élèves utilise ces sens à sa propre manière, c'est-à-dire, ils ne les emploient pas au même degré. A ce stade, on peut distinguer trois styles d'apprentissage sensoriels comme les suggère Rita Dunn et Shirley Griggs (2000):

1. **apprenant visuel:** il s'agit d'un élève qui est capable de percevoir l'espace de manière visuelle et exacte. Il est sensible aux images mentales auxquelles il a recours pour exploiter son imagination. Il peut comprendre et retenir les informations en regardant des objets, des textes ou des images. Ils apprennent à l'aide des activités portant sur des textes imprimés, des bandes dessinées ou d'un schéma, etc.
2. **apprenant auditif:** cet élève aime apprendre par l'écoute. Il est susceptible de distinguer les tonalités des voix et les mots utilisés. Il a besoin d'entendre pour mémoriser les informations proposées. Il préfère apprendre à l'aide des activités portant sur des enregistrements, des discussions ou power point avec son, etc.
3. **apprenant kinesthésique:** ce type d'élèves apprend par le biais de ses performances physiques, c'est-à-dire, il utilise son corps pour apprendre comme des activités portant sur des jeux, recherche sur Internet, écriture. Il préfère même de découvrir les objets grâce à ses expériences. Celui-ci gesticule beaucoup lors de son apprentissage.

Donc, on peut trouver des élèves qui apprennent mieux par la vue, d'autres par l'audition et d'autres encore par le mouvement. Ils exécutent les tâches d'apprentissage à leurs manières selon leurs domaines de force.

Enseigner d'après les profils d'apprenants rend le processus d'apprentissage en classe plus significatif et efficace pour l'étudiant. C'est pourquoi, il est indispensable de choisir des activités et des stratégies éducatives appropriées pour atteindre les objectifs. Le processus de l'apprentissage jouit, de plus, de succès lorsque la tâche correspond au modèle dominant de l'apprentissage chez les élèves.

Les types de différenciation

La différenciation peut prendre plusieurs formes. Nous pouvons en distinguer quelques-unes comme les indique Ulric Aylwin (1992)

1. La différenciation simultanée

Elle consiste à proposer aux apprenants des exercices différents au même moment à plusieurs sous-groupes, tout en tenant en compte leurs intérêts, leurs besoins ou leurs rythmes. Ceci fait référence au fait que l'enseignant se sert de divers outils: transparents, textes, objets ou lorsque les apprenants effectuent

plusieurs activités en même temps: lecture, discussion, écriture en petits groupes, mobilisant une variété d'opérations mentales.

2. La différenciation successive

Cette forme de différenciation consiste à varier les types d'activités proposées dans le temps. En d'autres termes, l'enseignant utilise successivement de diverses activités, de différentes méthodes, de plusieurs démarches d'apprentissage pour que chaque élève peut trouver à un moment donné la méthode qui lui convient.

3. La différenciation collective

Il s'agit pour tous les groupes d'apprendre suivant les mêmes méthodes ou les mêmes démarches d'apprentissages désignées par l'enseignant.

4. La différenciation individuelle

Ce type signifie que chaque groupe essaie d'atteindre ses objectifs spécifiques, ses contenus, ses exercices d'évaluation pendant un certain temps.

5. La différenciation en classe

Il s'agit d'organiser la différenciation à l'intérieur de la classe. Il s'agit donc de varier les démarches dans un même lieu et dans une même durée.

6. La différenciation hors de la classe

Ce type de différenciation se fait à l'extérieur de la classe, dans des lieux différents selon la tâche de chaque groupe: bibliothèque, laboratoires, salles de travail.

Bref, l'enseignant, dans la perspective de la pédagogie différenciée, s'intéresse aux besoins spécifiques, aux difficultés de ses élèves en se servant des méthodes, des démarches ou des pratiques différentes pour que celles-ci correspondent à leurs attentes.

Conclusion:

Au terme de cette partie, on peut récapituler que varier les approches et les pratiques pédagogiques de l'enseignant s'avèrent essentielles pour s'adapter à la diversité des apprenants de façon à rejoindre le plus grand nombre d'eux. En outre, l'enseignement différencié mène à accroître l'engagement et la réussite de tous les apprenants. Il représente encore un atout incontournable dans l'apprentissage des étudiants. Pour ce faire, tout enseignant doit y avoir une certaine formation pour qu'il puisse offrir le meilleur à

ses apprenants. En fait, nous avons focalisé notre attention sur la pédagogie différenciée en tant qu'approche pour optimiser l'apprentissage des étudiants et s'approprier ensuite les savoirs et les savoirs-faire de façon pertinente et conformément à leurs besoins et à leurs intérêts.

Le deuxième axe: l'écriture critique:

Dans le cadre de la recherche en cours portant sur l'écriture critique, nous abordons la notion de l'écriture critique, souvent associée à une pensée bien développée, efficace et rationnelle. Il existe de nombreuses définitions de ce concept, mais toutes convergent vers la même idée centrale: la mobilisation de différents processus intellectuels pendant la phase de l'écriture. Nous présenterons d'abord les caractéristiques importantes de l'écriture critique pour mieux la définir. Ensuite, nous ferons ressortir les habiletés de l'écrivain critique, nous discuterons le développement de l'esprit critique en écriture, les conditions de son enseignement et à la fin, nous exposerons les compétences de la pensée critique dans l'écriture.

L'écriture critique:

Savoir écrire d'abord n'exige pas seulement la maîtrise de la phrase, mais également la connaissance de comment composer un texte de manière appropriée avec un objectif précis. Selon Bellenger, écrire, c'est pour parler de soi au moyen du style, des mots. C'est une manière de penser, mais écrire consiste aussi à traverser une jungle de principes, de règles, d'usages et de convenance. (Bellenger Lionel, 1994, 6)

Quant à la notion de critique, cela existe de façon implicite chez des philosophes du XVII^e siècle tels que Descartes, Bacon. Il était nécessaire de stimuler auprès des individus une attitude mentale volontaire lui permettant de s'opposer aux préjugés. (Robert Forges, 2011, 4)

La critique est un terme qui signifie ce qui est dit en bien ou en mal d'œuvre. De plus, le verbe critiquer a le sens de donner son avis en faisant ressortir les défauts. (Josette Rey-Debove, 1999, 233). En d'autres termes, il s'agit d'un jugement basant sur un ouvrage. Une critique représente un texte court qui illustre un point de vue sur un support écrit, etc.

Grégoire Chamayou signale que faire une critique, c'est formuler un jugement négatif, expliquer un avis divergeant, dire pourquoi l'on n'est pas d'accord. (Grégoire Chamayou, 2012, sitographie)

En plus, la pensée critique représente un ensemble de processus intellectuels ou cognitifs qui permettent d'explorer les situations dans le but de résoudre des problèmes et d'arriver à une conclusion satisfaisante. (Lipman Matthew, 2006, p. 26).

En effet, Plusieurs auteurs ont tenté de définir l'écriture critique, citons à titre d'exemple: Zamel a défini l'écriture critique comme un processus complexe consistant en un ensemble de processus se déroulant dans un cadre d'interdépendance et d'intégration. Il s'agit d'un processus structurel cumulatif au niveau de forme ou de contenu qui exige de la minutie, un traitement approfondi, une bonne approche du sujet, sa précision et sa focalisation ainsi que la distinction entre le bon ou le mauvais, porter un jugement et la capacité d'analyser et de déduire. (Vivian zamel, 1992, 469)

D'autre part, Thierry Méranger a indiqué que l'écriture critique est un processus consistant à intégrer cinq qualités: l'information, l'analyse, le style, l'évaluation et l'enthousiasme. (Thierry Méranger, 2007, 6)

L'écriture critique est définie encore en tant qu'écriture qui évalue et analyse plus d'une source afin de développer un argument. (Université de Leicester, 2009, sitographie)

La chercheuse tient à définir l'écriture critique ainsi: -

C'est une activité scripturale complexe au cours de laquelle l'étudiant comprend, analyse, interprète, déduit pour porter des jugements sur un document en ce qui concerne la forme, le contenu et le style. L'étudiant, en fin, doit présenter ses jugements dans une production écrite claire, rigoureuse et cohérente, en suivant surtout la structure de toute rédaction en introduction, développement et conclusion.

En conséquence, nous pouvons dégager que l'écriture critique est une réflexion critique autour de ce que l'on veut écrire. Il s'agit d'une écriture évaluative à travers laquelle l'apprenant exprime ses pensées et ses sentiments à l'égard d'un sujet ou d'une question posée. Ce type d'écriture requiert de multiples processus mentaux tels que l'interprétation, l'analyse, la déduction et l'évaluation. Il s'agit également de présenter toutes les idées de façon ordonnée dans une production écrite claire, rigoureuse et cohérente.

Les caractéristiques de l'écriture critique

Il existe certaines caractéristiques qui distinguent l'écriture critique comme suit:

- Il s'agit de refuser clairement et d'accepter les conclusions d'autres auteurs sans évaluer les arguments et les preuves qu'ils fournissent.
- Présenter de façon équilibrée les raisons pour les quelles la conclusion d'autres écrivains sont acceptées.
- Expliquer assez clairement vos propres preuves et arguments dans la conclusion.
- Reconnaître les limites de vos propres arguments, preuves et conclusions.

En revanche, l'écriture descriptive dispose des autres traits distinctifs.

C'est une écriture nécessaire pour établir le cadre de la recherche, présenter une description globale d'un ouvrage littéraire ou artistique, dresser une liste des mesures prises, indiquer le moment de la recherche, décrire la biographie d'un personnage, présenter un résumé illustrant un évènement ou une décision. (Université de Leicester, 2009, sitographie)

Par ailleurs, Lipman a déterminé que le passage de la pensée ordinaire à la pensée critique en écriture requiert la capacité à définir et à mentionner des raisons admises pour justifier ses points de vue personnels. Il signale aussi qu'il importe d'amener les apprenants à chercher les raisons acceptables qui sous-tendent leurs opinions. Lipman a confirmé en outre l'importance du mode de la critique qui mène à porter un jugement parce qu'il repose sur des critères d'autocorrection et du contexte. (Anne Roy, 2005, 21)

Habiletés de l'écrivain critique

Robert Forges, de sa part, a énoncé certaines habiletés que le penseur critique du processus de l'écriture doit acquérir parmi les quelles notons: se concentrer sur la question; analyser des arguments; poser des questions de clarification; identifier les termes et juger les définitions; produire les présupposés; juger la crédibilité d'une source; observer et juger les rapports d'observation; déduire et juger les déductions; inférer et juger les inductions; élaborer des jugements de valeur; suivre les étapes du processus de décision et présenter une argumentation aux autres, oralement ou par écrit. Autrement dit, celui qui fait des critiques est une personne qui devient capable de reconnaître et de présenter des arguments et les fondements qui soutiennent ses actions et ses jugements par une évaluation rigoureuse. De la même façon, une pensée critique implique une variété de

raisonnements et d'habiletés cognitives mais également une attitude ou une disposition à mettre en application ces capacités. (Robert Forges, 2013, 27)

En outre, Jacques Boisvert, a déterminé certains traits qui distinguent l'apprenant qui fait des critiques. Il fait face aux situations problématiques et clarifie l'ambiguïté. Il se sert de l'autocritique et cherche les preuves de deux aspects contraires d'une même situation. Il effectue une recherche, réfléchit et délibère si nécessaire. Il détermine ses intentions profondément au besoin. Il offre des preuves en justifiant les choix effectués par les autres. (Jacques Boisvert, 2015, 5)

Helterbran, de son côté, voit que l'écrivain critique est celui qui connaît les idées implicites, s'interroge sur ce qui est admis ou inadmis, il examine les raisons et les preuves en s'appuyant sur la méthode scientifique pour résoudre les problèmes, pour rechercher de nouvelles informations et pour distinguer l'opinion de la vérité. (Helterbran, 2007, 6)

À partir de ce qui précède, la chercheuse prend soin d'encourager les étudiants à mettre en pratique ces compétences qui sont bien liées les uns aux autres. Ces compétences mènent les étudiants à mobiliser des processus mentaux de façon à devenir un critique capable de déduire, d'analyser et de formuler des jugements fondés sur des preuves. De plus, l'emploi des stratégies qui s'adaptent à leurs tendances, à leurs capacités et à leurs désirs renforce l'acquisition de ces compétences.

Le développement de l'esprit critique dans l'écriture

En effet, le développement de l'esprit critique des apprenants est indispensable afin de former des individus responsables. Il est indispensable de chercher de manière raisonnée les meilleures stratégies possibles à mettre en place dans les écoles.

De leur part, Nicolas Gauvrit et Elena Pasquinelli, ont indiqué deux caractéristiques nécessaires à un enseignement efficace pour développer l'esprit critique en classe. La première caractéristique de cet enseignement, elle doit se faire de manière explicite. Autrement dit, l'enseignant doit informer ses apprenants des raisons et des démarches qu'ils vont suivre pour développer leur esprit critique. La deuxième caractéristique consiste à favoriser le transfert. Pour ce faire, elle doit suivre certaines solutions dont la première est de multiplier les exemples dans des domaines variés tels qu'évaluer la fiabilité d'une source en ce qui concerne un ouvrage. La deuxième solution proposée consiste à travailler sur du matériel abstrait, par exemple, imaginer des

séquences suivant une logique pour lister les erreurs de jugement éventuelles. (Nicolas Gauvrit & Elena Pasquinelli, 2017, 77)

Ajoutons qu'il y a des activités d'écriture qui développent la capacité de critiquer. Ces stratégies s'articulent autour de six pratiques structurantes:

- changer les formes d'écriture demandées aux élèves pour prendre en considération les différents niveaux d'apprentissage
- planifier de courtes tâches;
- diviser les travaux de la séance en plusieurs étapes
- constituer les tâches selon les attentes fixées par le professeur
- planifier des tâches de difficultés progressives et fournir au fur et à mesure des occasions de succès
- utiliser un feedback de façon continue pour bien orienter les efforts et pour réduire l'anxiété. (John C. Bean, 2001, 3)

Conditions de l'enseignement de l'écriture critique

Jacques Boisvert a indiqué les conditions propres à promouvoir une pédagogie de l'écriture critique comme suit:

1. L'enseignement de la critique en classe doit porter sur des attitudes des apprenants.
2. Réaliser trois objectifs complémentaires de l'enseignement de critique: enseigner à penser, enseigner ce qui est la pensée et enseigner à réfléchir sur la pensée.
3. Faciliter le transfert de la critique à d'autres situations: cela signifie l'application de l'esprit critique dans d'autres situations nouvelles. Afin d'enseigner l'écriture critique, il est indispensable en premier lieu de maîtriser le support texte pour en dégager le sens des données.
4. Intégrer la matière enseignée dans le processus du développement de l'écriture critique exige de l'enseignant de connaître théoriquement et pratiquement les stratégies d'enseignement de l'écriture critique ainsi que maîtriser certaines habiletés et attitudes de la critique.
5. Assurer la motivation des apprenants tout au long de l'apprentissage de la matière précisée.

6. Les apprenants doivent étudier profondément le sujet à l'étude afin qu'ils soient à même de formuler un jugement critique. (Jacques Boisvert, 2015, 23-24)

Par ailleurs, Alexandra Reay a précisé quelques démarches pour réussir le processus de l'écriture critique:

1. **Mettre tout en question: l'écriture critique requiert d'examiner tous les moindres détails relatifs aux informations avant son utilisation. Il faut tout chercher et analyser tout au long de l'accumulation d'informations.**
2. **Etude de la méthode de recueil d'informations: il s'agit d'examiner la méthode suivie pour recueillir des informations et de s'assurer de la crédibilité des sources auxquelles l'écrivain recourt.**
3. **Rester fidèle pendant l'écriture: c'est d'utiliser toutes les preuves les plus appropriées et les plus précises que l'écrivain réunit.**
4. **Éliminer les truismes et les tautologies: il s'agit des caractéristiques inutiles qui doivent être annulées afin d'améliorer la précision et la clarté de l'écriture.**
5. **Éviter les simplifications excessives: il s'agit de recourir aux explications courtes, concises, faciles à comprendre et simples.**
6. **Planifier à l'avance: après avoir choisi le sujet d'écriture, l'enseignant doit réfléchir à hiérarchiser et à réorganiser les concepts, les idées et les arguments pour démontrer les capacités de l'écriture critique.**
7. **Définir les approches adoptées: il faut adopter la meilleure approche possible pour utiliser les arguments et les preuves de façon à permettre de les présenter de la manière la plus efficace possible.**
8. **Examiner les arguments: en écriture critique, il importe de décomposer les arguments en petites parties pour arriver à mieux montrer les relations existant entre eux. Pour ce faire, il est possible d'utiliser la comparaison, de faire des déductions et même de tirer des conclusions. (Alexandra Reay, 2018, sitographie)**

Les compétences de la pensée critique dans l'écriture:

Les compétences de la pensée critique peuvent être classées ainsi: chercher à identifier clairement le problème, déterminer les causes du problème, obtenir les informations correctes et exactes, étudier la situation dans son ensemble, chercher des solutions alternatives, adopter une situation spécifique, traiter les situations avec précision et tenir compte des sentiments des autres.

Il est à noter que la pensée critique dans le domaine de l'écriture offrent des indicateurs de comportement qui ont été dérivés de quelques études antérieures et ouvrages littéraires (Irfan Tosuncuoglu, 2018; Lyons, 2008; chandler, 2007; Elder&Paul, 2006; Malcom, 2006; Kennison, 2006) comme:

1. L'analyse du support de l'écriture:

L'analyse consiste à décomposer les idées générales et principales en petites parties afin qu'elles soient formulées dans de divers modèles langagiers. Parmi les indicateurs comportementaux de la compétence de l'analyse dans les situations de la production écrite, citons:

- analyser le sujet de l'écriture en éléments principaux liés les uns aux autres.
- Analyser un paragraphe à ses composants à la lumière de l'organisation suivie.
- Distinguer les faits des opinions dans ce qui est écrit.
- Distinguer les images imaginaires de la vérité dans le texte écrit.
- Faire la distinction entre les causes et les conséquences du texte écrit.

Dans le même sens, trois pistes ont été précisées pour analyser de manière critique un texte: 1. Il s'agit premièrement d'indiquer les éléments qui composent un texte tels que le thème, la problématique, les concepts, la thèse ainsi que les arguments utilisés par l'auteur. 2. Il faut deuxièmement juger la valeur de la pensée de l'auteur en évaluant sa thèse, un ou plusieurs de ses arguments ou même l'un de ses concepts. 3. Il faut troisièmement rédiger ces éléments de façon ordonnée, claire, rigoureuse et cohérente, tout en suivant surtout la division de toute rédaction en introduction, développement et conclusion. (Collège Montmorency, 2013, 3)

2. la déduction dans le domaine d'écriture

La déduction représente un processus de réflexion approfondie sur l'écrit afin d'extraire les informations importantes et parmi les indicateurs de l'écriture relatifs à cette compétence citons:

- Identifier le thème du texte
- déduire les leçons tirées d'un texte écrit.
- Prédire les événements possibles lors de la rédaction du sujet.
- Dégager les sens implicites dans le texte.
- Inférer le sens d'un terme ou d'une phrase du contexte.

3. L'inférence dans le domaine de l'écriture (l'explication et l'interprétation)

C'est un processus complexe visant à expliquer et à clarifier des idées et des informations. Les indicateurs comportementaux de cette compétence sont:

- Inférer le contenu à partir des titres donnés.
- Inférer le type du texte écrit.
- Expliquer une idée vague ou ambiguë de manière appropriée.
- Découvrir la relation qui existe entre les parties d'un sujet.
- Indiquer le but de l'auteur du texte cible.

4. L'évaluation dans le domaine de l'écriture

Il s'agit d'un processus consistant à porter un jugement sur un document écrit. Les indicateurs comportementaux de cette compétence sont:

- Clarifier l'impact des erreurs langagières sur la clarté du sens du texte et de ses idées.
- Montrer l'importance du thème du document écrit pour les lecteurs.
- Juger l'adaptation de l'introduction ou de la conclusion au corps du texte.
- Evaluer la pertinence des preuves utilisées dans la formulation des idées du texte.

- **Montrer le degré de la pertinence des mots de liaison dans l'organisation des idées du texte.**
- **Montrer le degré de l'enchaînement des idées dans le texte écrit.**
- **Identifier les critères d'évaluation du texte écrit en terme de forme, de contenu et de style.**
- **Porter un jugement approprié sur les opinions ou les événements implicites.**
- **Distinguer les structures fortes et faibles dans le texte.**

Conclusion:

L'écriture critique représente un vecteur de choix à la recherche de réaliser d'apprentissage axé sur la réflexion. Il s'agit pour l'apprenant non seulement d'être sensible à l'écriture critique et de développer son propre style, mais également de pouvoir utiliser sa raison pour analyser, déduire, porter des jugements, prendre des décisions et évaluer le bien-fond d'un point de vue pour écrire de manière structurée et cohérente.

Étude expérimentale:

Tout au long de cette recherche, nous avons visé à rendre les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français, capables de comprendre pour critiquer un document au niveau de forme, du contenu et du style. Ils sont devenus capables, par exemple, de juger un point de vue, de justifier leurs opinions, d'évaluer l'intérêt d'un sujet, etc. Pour ce faire, nous avons conçu un programme d'enseignement basé sur les apports sous-jacents de l'approche de l'enseignement différencié.

La chercheuse a choisi les étudiants de la deuxième année de la faculté de pédagogie, section de français. Cet échantillon comprend 35 étudiants. Nous avons eu recours à un seul groupe expérimental. La chercheuse a choisi cet échantillon parce que l'apprenant s'est familiarisé avec la langue française, ce qui lui a permis de poursuivre le programme et de réussir durant les années universitaires ultérieures. Les apprenants n'avaient pas d'ailleurs la capacité de critiquer par écrit un document soit au niveau de forme, du contenu ou au niveau du style. Au cours de la première année, l'étudiant n'avait pas suivi de cours particuliers sur l'écriture critique. Cela veut dire que cet apprenant avait besoin de toute urgence d'opportunités suffisantes pour apprendre l'écriture critique de façon intentionnelle.

Étant donné que cette recherche vise à vérifier l'efficacité du programme basé sur l'enseignement différencié pour le développement des compétences de l'écriture critique chez les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français, cette partie est donc consacrée à valider les outils et le matériel suivants de la recherche actuelle:

1. Une liste des compétences de l'écriture critique.
2. Un pré/post test pour mesurer le degré du développement des compétences de l'écriture critique.
3. Elaboration du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié.

Les outils de la recherche:

1- Une liste des compétences de l'écriture critique.

Nous avons élaboré une liste des compétences de l'écriture critique, que les étudiants doivent maîtriser, à travers les étapes suivantes.

Objectif de la liste:

Cette liste vise à identifier les compétences de l'écriture critique pour les développer chez les étudiants de la faculté de pédagogie de Béni-suef, section de français à la lueur du programme basé sur l'enseignement différencié.

Ressources de la liste:

Cette liste des compétences de l'écriture critique est conçue d'après les études antérieures ainsi que des ouvrages de la littérature éducative tels que (Tag Aldin et Saifulislam, 2017), (Diana F. Halpern, 2014), (Ministre Des, Canada et autres, 2014), (Zeinab HeImy, 2009).

Elaboration de la liste sous sa forme initiale

Après avoir étudié les sources précédentes, nous avons élaboré la liste sous sa forme initiale pour être présentée au jury et pour faire ensuite les modifications proposées.

Validité de la liste:

Afin de valider la liste des compétences de l'écriture critique, la chercheuse l'a présentée à des spécialistes dans le domaine de la didactique de FLE pour faire ensuite les modifications. La majorité des didacticiens se mettent d'accord sur la nécessité de ces compétences pour maîtriser l'écriture critique en français dans un milieu francophone. À la lumière des

modifications du jury, qui sont prises en considération, nous avons atteint la forme finale de la liste de l'écriture critique.

La forme finale de la liste:

La forme finale de la liste est constituée de trois axes principaux concernant la forme, le contenu et le style dont chacun implique aussi des indicateurs spécifiques (15) compétences au total vues nécessaires pour les membres de l'échantillon). (Annexe 1)

2. Le pré / post test de l'écriture critique:

Objectif du pré/post test

- L'objectif de la pré-application du test est d'évaluer le niveau des étudiants en ce qui concerne les compétences de l'écriture critique.
- L'objectif de la post-application du test est d'évaluer le progrès du niveau du développement des compétences de l'écriture critique chez les étudiants. Aussi bien qu'évaluer l'efficacité d'utiliser un programme basé sur l'enseignement différencié pour le développement des compétences de l'écriture critique. En d'autres termes, ce test vise à comparer les résultats des deux applications du test afin de déterminer l'efficacité du programme chez le groupe expérimental.

Description du pré/post test:

À la lumière des compétences de l'écriture critique, les axes du test ont été déterminés ainsi que ses items. Le test contient les compétences principales concernant l'écriture critique. Notre test se compose de 10 questions principales. Les points des questions étaient de 2 à 8 points d'après la nature de la compétence de l'écriture critique mesurée. Le total des notes du test est (42 points).

Indiquer les consignes du test:

Nous avons rédigé les consignes du test de façon claire, simple et appropriée au niveau des étudiants en indiquant comment y répondre ainsi que le temps accordé au test.

Présenter le test au jury:

Nous avons présenté le test sous sa forme initiale aux spécialistes dans la didactique du FLE et dans le domaine de linguistique pour s'assurer qu'il est valable de mesurer les compétences visées. Les membres du jury se mettent d'accord sur les questions et les items de ce test.

Etude exploratoire du test:

La chercheuse a appliqué l'étude exploratoire du test sur un échantillon composé de (20) étudiants à la faculté de pédagogie de Béni-Suef, section de français. Nous avons calculé la durée, la fidélité et la validité du test.

La durée du test

Temps moyen =

temps mis par le premier étudiant + temps mis par le dernier étudiant

2

Temps moyen = $\frac{60+85}{2} = 73$ mns

2

Ce test dure environ 73 minutes.

Fidélité du test:

Pour calculer la fidélité de notre test, nous avons réappliqué le test, dans une période de 15 jours sur le même groupe (les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français); nous avons comparé les résultats dans les deux applications.

On a calculé le coefficient de corrélation entre les deux applications. L'indice de fidélité est (0,78). Ce résultat exprime une grande relation entre les deux applications de ce test ; ce qui prouve la fidélité du test de l'écriture critique. Ce qui nous mène à l'utiliser pour mesurer les compétences de l'écriture critique chez les étudiants avant et après l'expérimentation. Pour calculer la fidélité du test, nous avons utilisé la formule suivante: (Fouad Albayh: 1979)

$$NTA1A2 - (TA1 \times TA2)$$

$$R = \frac{\quad}{\quad}$$

$$\sqrt{(NTA12 - (TA1)^2) - (NTA22 - (TA2)^2)}$$

R: le coefficient de corrélation

N: nombre des étudiants

A1: la première application

A2: la deuxième application

T : totale des notes

2 R

$$\text{Indice de fidélité (F.)} = \frac{2R}{1 + R}$$

R = Le coefficient de corrélation.

$$F = (0,78).$$

Donc, notre test est fidèle

Validité du test:

En vue de vérifier la validité du test, nous avons suivi les procédures suivantes:

1- Présenter ce test à un jury spécialiste en didactique du FLE. Il a décidé que ce test est valide.

2- Calculer la validité du test à partir de sa fidélité en suivant cette formule:

La validité = $\sqrt{\text{fidélité}}$

$$V = \sqrt{F}$$

$$V = \sqrt{0.78}$$

$$V = 0.88$$

Par suite, nous constatons que notre test est valide.

Correction et Notation:

Pour éviter la subjectivité de l'expérimentateur, le test a été noté aussi par une grille d'évaluation à la lueur des critères de notation. La chercheuse élabore une grille d'évaluation qui comporte des échelons indiquant les compétences de l'écriture critique attendues. L'échelle descriptive se compose de quatre niveaux d'appréciation:

- Excellent (4): signifie que l'étudiant répond avec succès aux exigences de l'indicateur exprimé dans les critères d'évaluation.

- Très bien (3): signifie que l'étudiant répond de façon acceptable aux exigences de l'indicateur exprimé dans les critères d'évaluation.

- Bien (2): signifie que l'étudiant répond de façon très sommaire des exigences de l'indicateur exprimé dans les critères d'évaluation.

-Non satisfaisant (1): reflète la mauvaise qualité de la performance en écriture critique de l'étudiant. Il ne répond pas à l'exigence de l'indicateur exprimé dans les critères d'évaluation. (Annexe 2)

Forme finale du test

Après avoir présenté le teste au jury et par suite l'application de l'étude exploratoire du test, il devient à sa forme finale pour être appliqué sur les membres de l'échantillon. (Annexe 3)

3. Le programme basé sur l'enseignement différencié

Objectifs du programme:

L'objectif du programme basé sur l'enseignement différencié est de mener les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français à maîtriser les compétences de l'écriture critique. On a divisé ces compétences en trois niveaux: forme, contenu et style. Ces compétences se sont présentées sous la forme des objectifs à atteindre. Les objectifs essentiels de ce programme sont donc:

Au niveau de la forme:

1. Vérifier la correction linguistique du texte: grammaire, orthographe
2. Vérifier l'emploi correct de signes de ponctuation.
3. Vérifier la mise en page: laisser des espaces, laisser des alinéas, des paragraphes équilibrés.

Au niveau du contenu:

4. Distinguer les faits des opinions.
5. Evaluer l'originalité des idées du texte
6. Reconnaître l'insuffisance des idées du texte et les compléter.
7. Reconnaître des idées hors sujet et les remplacer par des autres liées au sujet.

8. Evaluer la pertinence des preuves données par texte et les remplacer par des autres plus convaincantes.
9. Identifier les idées contrastantes du texte
10. Justifier un jugement approprié sur les opinions ou les événements implicites.
11. Evaluer la progression logique.
12. Enoncer son opinion sur l'intérêt du thème du texte.

Au niveau du style:

13. Evaluer la cohérence des idées du texte.
14. Vérifier la simplicité du style du texte.
15. Vérifier la clarté du style du texte.

Elaboration du programme basé sur l'enseignement différencié

Pour constituer le programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié, nous avons eu recours d'abord à indiquer les niveaux d'apprentissage des étudiants selon lesquels ils sont repartis. Nous avons conçu ensuite un ensemble d'activités d'apprentissage s'adaptant aux trois niveaux d'apprenants en s'appuyant sur de différentes ressources: des livres scientifiques, des sites Internet et des journaux scientifiques. Nous avons identifié en fin le nombre des séances (8) dont chacune dure 2 heures.

Procédures de la séance:

L'exécution de chaque séance se déroule selon les démarches suivantes:

Echauffement:

Il s'agit de susciter l'attention de l'étudiant et de l'amener à apprendre en mobilisant ses connaissances de façon à le faire participer pleinement au processus d'apprentissage qui va suivre en tenant compte des points suivants:

- Réviser les notions antérieures des apprenants.
- Activité de déclencheur portant sur la compétence visée.
- Annoncer la compétence de l'écriture critique visée.

Déroulement:

- Nous avons divisé les étudiants en groupes homogènes.
- Présenter aux trois types d'apprenants les activités et les stratégies appropriées qui permettent d'apprendre les compétences de l'écriture critique à la lueur de l'approche de l'enseignement différencié.
- nous avons suivi les parties suivantes pour mener à bien les tâches de l'écriture critique demandées.

1- la partie informative

C'est pour présenter le cadre du texte: l'auteur, la date de publication, comment le texte a été reçu par le public, etc.

2- la partie du contenu

Il s'agit de donner des informations générales sur le sujet traité en résumant les idées principales.

3- la partie argumentative

Cette partie représente l'élément essentiel de l'écriture critique. Cela consiste à exprimer une opinion (positive ou négative) justifiée sur les aspects différents du texte: la forme, le fond et le style. L'apprenant exprime son point de vue subjectif le plus net possible mais illustré par des preuves objectives qui portent sur des éléments, des exemples ou des passages que l'on peut vérifier.

-En fin, l'étudiant doit regrouper ces parties de façon cohérente dans une production écrite claire, rigoureuse et cohérente, en suivant surtout la division de toute rédaction en introduction, développement et conclusion.

- Déterminer les directives pertinentes au sein de chaque séance du programme.

Conclusion:

- Elaborer une synthèse collective des informations qui peuvent être retenues par l'ensemble de la classe.
- Evaluation de la performance des apprenants à travers une grille d'évaluation en tant qu'évaluation formative de la séance.

L'évaluation du programme

L'évaluation des apprenants s'est faite selon deux processus différents:

a – L'un formatif: durant les séances, la chercheuse intervient pour évaluer la qualité de la performance écrite des étudiants relative à la compétence visée à travers une grille d'évaluation.

b – L'autre sommatif: c'est la deuxième application des outils de la recherche sur l'échantillon: le test de l'écriture critique.

La présentation du programme au jury:

Après l'élaboration de notre programme, nous l'avons présenté à un jury de spécialistes dans le domaine de la didactique du FLE afin d'indiquer la convenance des séances avec les compétences mesurées et pour vérifier à quel degré le programme est adéquat au niveau des étudiants de la faculté de pédagogie. (Annexe 5)

Application du programme:

L'expérimentation s'est prolongée durant le premier semestre de l'année universitaire 2019/2020. Pour notre expérience, on a choisi un itinéraire de 8 séances. La chercheuse a appliqué elle-même le programme parce qu'il n'y avait personne pour l'enseigner.

Les principes que nous avons adoptés lors de l'application du programme:

- Ce programme porte sur la discrimination entre les étudiants d'après leurs niveaux d'apprentissage pour apprendre selon leurs capacités.
- S'appuyer sur quelques procédures spécifiques et nécessaires pour réaliser les buts du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié comme suit:
 - Echauffement
 - Déroulement
 - Conclusion
- Les activités doivent être variées et intéressantes pour permettre aux étudiants d'apprendre progressivement les compétences de l'écriture critique du français précisées selon leurs préférences.
- Fournir aux étudiants des aides et des outils pour faciliter l'apprentissage.
- Favoriser les interactions sociales et cognitives qui existent entre les étudiants.
- La présentation d'un feed-back prompt qui mène l'apprenant à préciser ce qu'il connaît et ce qu'il ne connaît pas afin de mettre en lumière les points de force et de faiblesse.

- L'appui sur les préacquis des étudiants pour construire d'autres nouveaux.
- L'animation par l'enseignant des discussions au cours desquelles les étudiants répondent aux questions qui les amènent à mobiliser toutes leurs compétences en écriture critique.
- Mettre en situation des problèmes non seulement pour donner des réponses ou des conseils mais également pour donner des occasions de réflexion et d'échanges.

Deuxième Partie

L'analyse statistique des résultats

2. L'analyse des résultats:

1- La première hypothèse de la recherche:

Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré/post test de l'écriture critique au seuil de 0.01 en faveur du post test.

Pour tester la validité de cette hypothèse de la présente recherche, la chercheuse a appliqué le T. test pour comparer entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré/post test de l'écriture critique en faveur du post test. Après avoir appliqué la technique statistique (SPSS). On a obtenu les résultats contenus dans le tableau ci-dessous.

Tableau (2)

Résultat relatif au pré/post test de l'écriture critique

Compétences principales du test	N	A	M	ME	E.T	V.T	DL	NS
La forme	35	Pré test	4.66	5.600	.802	22.703	34	0.01
		Post test	10.26		1.172			
Le contenu	35	Pré test	7.31	7.543	1.183	40.793	34	0.01

Compétences principales du test	N	A	M	ME	E.T	V.T	DL	NS
		Post test	14.86		.845			
Le style	35	Pré test	4.43	5.57	1.170	16.796	34	0.01
		Post test	9.49		1.095			
La note totale	35	Pré test	16.40	18.200	1.973	46.085	34	0.01
		Post test	34.60		1.241			

Commentaire du tableau

En examinant le tableau (2), en ce qui concerne les compétences de la forme, on a remarqué qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants de section de français au pré/post test en faveur du post test au seuil de 0.01. La moyenne des notes des étudiants au pré-test de cette compétence est (4.66), alors que la moyenne des notes des étudiants au post test est (10.26) La valeur de T calculé (22.703) est significative.

En ce qui concerne les compétences du contenu, on a remarqué qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants de section de français au pré/post test en faveur du post test au seuil de 0.01. La moyenne des notes des étudiants au pré-test de cette compétence est (7.31), alors que la moyenne des notes des étudiants au post test est (14.86). La valeur de T calculé (40.793) est significative.

En ce qui concerne les compétences du style, on a remarqué qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants de section de français au pré/post test en faveur du post test au seuil de 0.01. La moyenne des notes des étudiants au pré-test de cette compétence est (4.43), alors que la moyenne des notes des étudiants au post test est (9.49). La valeur de T calculé (16.796) est significative.

En ce qui concerne la note totale du test de l'écriture critique, nous constatons une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants de section de français au pré/post test en faveur du post test au seuil de 0.01. La moyenne des notes des étudiants au pré-test est (16.40), alors

que la moyenne des notes des étudiants au post test est (34.60). La valeur de (T) est (46.085) au niveau de signification de 0.01.

De ce qui précède, il nous paraît que la première hypothèse de la recherche est réalisée au seuil de 0.01. Cela clarifie ainsi l'influence élevée du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié pour le développement des compétences de l'écriture critique chez les étudiants du département de français.

Les résultats exposés dans le tableau (2) confirment la première hypothèse de la recherche: Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré/post test de l'écriture critique au seuil de 0.01 en faveur du post test. Cela a été représenté par le diagramme suivant:

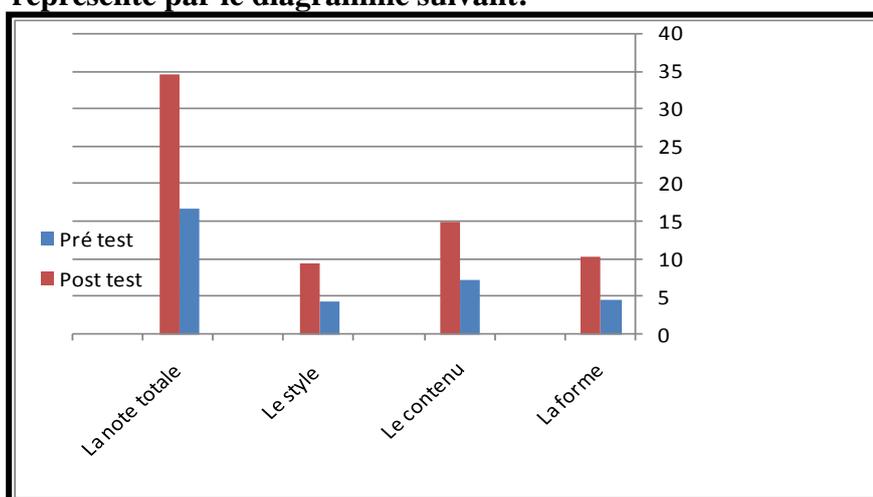


Diagramme n°1

Distribution des moyennes des notes des étudiants au pré/post test en ce qui concerne l'écriture critique

2. La deuxième hypothèse de la recherche

L'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié est plus grand que l'Un correct (tel que mesuré par le gain modifié de Plack) dans le développement des compétences de l'écriture critique.

Pour savoir la valeur de l'influence, nous avons appliqué la technique statistique (SPSS). On a obtenu les résultats contenus dans le tableau ci-dessous.

Tableau (3)

Résultat relatif au taux du gain de BLACK du test de l'écriture critique

Compétence	A	M	T	TG	S
La forme	Pré test	4.66	22.703	1.23	Efficace
	Post test	10.26			
Le contenu	Pré test	7.31	40.793	1.13	Efficace
	Post test	14.86			
Le style	Pré test	4.43	16.796	1.09	Efficace
	Post test	9.49			
La note totale	Pré test	16.40	46.085	1.14	Efficace
	Post test	34.60			

Commentaire du tableau

En étudiant le résultat indiqué sur le tableau (3), nous constatons que le taux du gain de Plack des compétences mesurant la forme est (1.23) et cela prouve l'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié dans le développement des compétences qui concernent la forme.

En ce qui concerne les compétences mesurant le contenu, nous constatons que le taux du gain de Plack est (1.13) et cela prouve l'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié dans le développement des compétences qui concernent le contenu.

En ce qui concerne les compétences mesurant le style, nous constatons que le taux du gain de Plack est (1.09) et cela prouve l'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié dans le développement des compétences qui concernent le style.

En ce qui concerne la note totale du test de l'écriture critique, nous constatons que le taux du gain de Plack est (1.14) et cela prouve l'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié dans le développement des compétences de l'écriture critique.

Ainsi le programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié est efficace dans le développement des compétences de l'écriture critique où le taux du gain du test est plus grand que l'un correct.

Interprétation de l'expérimentation de recherche:

La chercheuse a d'abord remarqué que les étudiants étaient faibles au début de l'application du programme. Ils faisaient des erreurs d'orthographe, de grammaire et parfois de typographie. Ils n'arrivaient pas en outre à exprimer leurs points de vue de manière justifiée, d'évaluer l'originalité des idées que présente un document, ils ignoraient comment critiquer par écrit les trois aspects d'un document (forme, contenu et style). Malgré ces difficultés, les étudiants appréciaient l'écriture critique et pouvaient faire d'autres tâches supplémentaires en écriture critique.

Au cours des premiers essais de l'écriture critique, les apprenants hésitaient sans doute à faire des commentaires critiques à propos d'un document écrit notamment lorsqu'on leur demandait de le juger aux niveaux de la forme, du contenu et du style. C'est pourquoi, nous jugeons nécessaires d'adopter des pratiques pédagogiques s'adaptant aux besoins, aux difficultés et aux préférences des étudiants. Par conséquent, nous avons adopté l'approche de l'enseignement différencié qui porte sur l'adaptation des pratiques d'enseignement aux particularités des apprenants. Il est à noter que le non-respect des niveaux d'apprentissage des étudiants risquait de les décourager et par conséquent de provoquer leur échec. Aussi fallait-il avoir la volonté de répondre à leurs besoins éducatifs.

À ce stade, pour que les apprenants s'approprient les savoirs et les savoir-faire de notre programme, nous avons procédé à identifier leurs niveaux d'apprentissage en s'appuyant sur un test conçu à ce propos, ce qui nous permet d'élaborer des activités d'apprentissage convenables. A noter aussi que chaque

étape suivie par l'étudiant lors de l'exécution des activités l'a énormément aidé à s'améliorer en matière d'écriture critique. En plus, nous avons employé du matériel didactique ainsi que des modalités d'évaluations appropriées pour que son processus d'apprentissage s'effectue de manière constructive.

Après avoir étudié le programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié, nous avons remarqué que les apprenants s'amélioraient progressivement. Ils devenaient en mesure de présenter aisément leurs points de vue de manière argumentée, cohérente et correcte, d'analyser profondément le document à critiquer, d'en déduire les idées directrices. Ils devenaient méthodiques dans leur travail de telle façon qu'ils puissent critiquer par écrit un document aux trois niveaux: la forme, le contenu et le style. Ce progrès considérable est dû à l'intervention du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié.

La discussion des résultats:

A l'issue de notre recherche et d'après ses résultats, il nous semble que l'efficacité du programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié est due aux plusieurs raisons. En effet, le programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié amène les étudiants à appliquer les compétences apprises et à se familiariser avec le milieu interactif. L'enseignement différencié permet également de mettre l'apprenant en situation d'individualisation motivante. En fait, la permission aux apprenants d'exprimer leurs points de vue librement et de façon justifiée fait que les étudiants accordent un grand intérêt à accomplir les activités, établir des relations avec leurs collègues et même avec leur enseignant. En outre, introduire l'enseignement différencié dans un cours de Français Langue Étrangère en milieu universitaire permet de développer des habiletés interpersonnelles positives telles que la coopération, la communication, l'écoute, le respect vers l'avis d'autrui, etc.

D'autre part, l'écriture critique permet aussi aux apprenants de mobiliser toutes leurs aptitudes mentales au cours de ses activités: interpréter, analyser, déduire, récapituler, porter des jugements sur le document proposé au niveau de forme, du contenu et du style comme cela a été confirmé par quelques études antérieures telles que (Tag Aldin et Saifulislam, 2017); (Zeinab HeImy, 2009); (Storch, 2005). D'ailleurs, La convenance des activités, déjà préparées par la chercheuse, aux niveaux d'apprentissage des étudiants et de même aux objectifs du programme ainsi que la variété de ces activités jouent ensemble un rôle important à garder et à maintenir la motivation des

étudiants. Le recours aux autres compétences de la langue: la compréhension, l'écoute, l'expression orale, au sein des pratiques variées du programme, aide à enrichir l'environnement d'apprentissage dans lequel l'étudiant apprend. Nous avons effectué en plus un travail de synthèse à la fin de chaque séance pour favoriser la mutualisation des informations qui amènent les apprenants à récapituler leurs points essentiels.

En outre, on s'est efforcé d'allouer une période de temps suffisante pour l'accomplissement des activités proposées. La rétroaction à laquelle la chercheuse a eu recours constitue encore un instrument important aidant à améliorer la performance des étudiants en écriture critique. L'environnement éducatif que l'enseignement différencié offre durant l'expérience se caractérise même par la vivacité comme il a été affirmé par quelques études antérieures telles que Abdel Nasser Chérif (2018), Wafaa Seyame (2015), Robinson, L. et al. (2014), (Amélie Roy, 2014). L'exploitation de l'enseignement différencié favorise l'autonomie de l'apprenant: chaque étudiant a la possibilité de mener à bien son travail indépendamment. Le choix des ressources et du matériel du programme a été approprié le plus possible aux étudiants.

De même, le processus d'évaluation continue tout au long de l'application du programme (évaluation initiale, formative et sommative) donne aux étudiants une image claire de leur niveau, leur progrès et leurs points de difficulté pour y remédier au fur et à mesure et les incite à poursuivre de manière efficace leur apprentissage. De plus, la suite de certains points de vigilance: assurer la participation de tous les apprenants; ne pas se focaliser uniquement sur les étudiants résistants, ne pas oublier les étudiants silencieux. Le programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié est devenu pour eux un espace de motivation et d'épanouissement ainsi qu'un milieu favorable pour enrichir leur apprentissage de la langue française.

CONCLUSION:

La recherche actuelle confirme l'importance de l'emploi de l'approche de l'enseignement différencié pour le développement des compétences de l'écriture critique en tant qu'activité mentale fort complexe où le scripteur doit mobiliser ses connaissances, ses habiletés ainsi que ses stratégies de rédaction critique.

Dans le domaine de la didactique des langues, y compris des langues étrangères, toute recherche susceptible d'offrir des pistes pour améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage s'avère donc précieuse. La recherche actuelle pourrait donc recommander à la lueur de ses résultats d'utiliser

de nouvelles approches d'enseignement modernes qui garantiraient au maximum l'activité de l'apprenant ; diversifier les pratiques pédagogiques de façon à rejoindre la majorité des apprenants ; d'exploiter au maximum l'approche de l'enseignement différencié comme une approche pédagogique dans les autres compétences de langue ; de favoriser le climat vivant qui fournit un apprentissage stratégique flexible et créatif.

Il est conseillé également de faire participer les étudiants aux décisions pédagogiques concernant leur propre apprentissage ; de stimuler les enseignants à mettre en application l'approche de l'enseignement différencié dans leurs travaux en classe afin de développer toutes les compétences de la langue française ; de concevoir des situations naturelles lors du processus de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences langagières pour créer un environnement d'apprentissage actif qui motive les apprenants à y participer ; de promouvoir les compétences de l'écriture critique aux différents cycles éducatifs généralement et au niveau universitaire en particulier ; de s'intéresser à enseigner au biais de l'enseignement différencié dans tous les cycles d'éducation ; de mettre en oeuvre un guide pédagogique donnant le détail de l'emploi des approches pratiques pour l'enseignement de la langue française;

D'autre part, pour bien acquérir les compétences de l'écriture critique, les étudiants notamment les débutants doivent pratiquer chaque compétence et effectuer plusieurs activités sur chaque compétence sous la supervision de l'enseignant. Nous pouvons conseiller également d'augmenter le nombre de cours pratiques consacrés au processus de l'écriture et ses activités; de réviser les méthodes d'enseignement et d'évaluation suivies dans l'enseignement des compétences écrites et de prendre en considération l'enseignement différencié et son influence sur le développement de ces compétences auprès des étudiants de FLE.

Dans une perspective d'avenir, d'autres recherches en FLE sont nécessaires pour suggérer de concevoir des recherches basées sur l'approche de l'enseignement différencié en vue de développer les compétences de l'écriture créative du français. Il est également souhaitable de proposer d'autres stratégies d'enseignement dans le but de développer les compétences de l'écriture critique de la langue française; d'élaborer aussi des programmes basés sur l'approche de l'enseignement différencié pour développer les compétences sémantiques auprès des élèves du cycle préparatoire. Il est possible d'élaborer une stratégie proposée basée sur la différenciation pédagogique afin de développer certaines compétences communicatives chez les élèves des cycles primaire et préparatoire; et d'effectuer des programmes d'entraînement

Programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié...

Fatma Ali AbdElaal

portant sur l'approche de l'enseignement différencié pour le développement des compétences linguistiques et professionnelles chez les étudiants-maîtres de FLE.

BIBLIOGRAPHIE

Références en français

- Alain, B. (2005). *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: Editions De Boeck
- ASTOLFI, J. P. (2007). *L'école pour apprendre*. (8^e éd.). Paris: ESF éditeur.
- Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie collégiale*, Mars, 5 (3), 30-37.
- Beaulieu, R. (2005). Stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial. Centre de documentation collégiale, disponible sur: http://www.cdc.qc.ca/pdf/786891_beaulieu_repertoire_strategies_pensee_critique_2005.pdf
- Bellenger, L. (1994). *L'expression écrite*, collection Que sais-je? (3^{ème} éd.). Paris: Presses universités de France.
- Bernard, E. (2012). *Les élèves sont auditifs ou visuels. Un neuromythe chez les enseignants du secondaire II?*. Thèse de master, Haute école pédagogique, université de Lausanne- Suisse.
- Bissonnette, S. (23 juin 2017). Pour une gestion efficace des comportements auprès des élèves en difficulté. Disponible sur <https://www.taalecole.ca/gestion-efficace-comportement/>
- Boisvert, J. (2015). Pensée critique: définition, illustration et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 36(1), 3-33.
- Brandan, S. (2015). *Les techniques de différenciation au service de l'hétérogénéité des élèves du primaire*. Thèse de master, Haute école pédagogique, université de Lausanne- Suisse.
- Chamayou, G. (2012). Pensée critique contemporaine: qu'est que la critique? Disponible sur pcc.hypotheses.org/92
- Chérif, A. N. (2018). Efficacité de l'approche de l'enseignement différencié pour remédier aux difficultés linguistiques en FLE chez les élèves du cycle préparatoire. *Revue des études en enseignement des langues*, 2, 135-244.
- Collège Montmorency (2013). L'analyse critique. Disponible sur <http://www.cmontmorency.qc.ca/>...pdf> résultats web l'analyse critique-college Montmorency

-
- Forges, R. (2013). *Etude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et manifestée, chez des étudiants en formation initiale en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Thèse de doctorat, faculté des études supérieures et postdoctorales, université de Montréal.
- Forges, R., Daniel, M. F. & Borges, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de futurs enseignants en éducation physique et à la santé. *Revue phenEPS*, 3(3), 1-22.
- Garcia, C. (1987). Théories et pratiques de la différenciation pédagogique. Quelques propositions pour l'enseignement du français. In: *pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 53, 6-38.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz.
- Gauvrit, N. & Pasquinelli, E. (5 septembre 2017). Comment enseigner l'esprit critique. Dans *Vie quotidienne Education, Cerveau&Psycho*, 91.
- Disponible sur <https://www.researchgate.net/publication/319482284>
- Grondeux, J. (septembre- octobre 2017). Peut-on enseigner l'esprit critique? Disponible sur scienceshumaines.com/peut-on-enseigner-l-esprit-critique_fr_38614.html
- Halina, P. & André de, P. (1991). *Pédagogie différenciée*. (Pédagogies pour demain. Nouvelles approches). Paris: Hachette,- ISBN 2-01-017963-3 371A PRZ P.
- Halina, P. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette éducation.
- Jobin, V. & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18, 34- 45.
- HeImy, Z. (2009). Activités proposées pour le développement de la production écrite argumentative chez les étudiants de la langue française au cycle secondaire. *Pensée et créativité, Alliance de littérature moderne*, 50, 61-127.

- Le ministère de l'éducation de la Saskatchewan (2017). *La pédagogie différenciée: pour les élèves de la Saskatchewan de la maternelle à la 12e année. L'élève avant tout.* Disponible sur [publications.gov.sk.ca>documents](http://publications.gov.sk.ca/documents)
- Matthew, L. (2006). *A l'école de la pensée: enseigner une pensée holistique.* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Meirieu, P. & Rouche, N. (1987). *Différencier la pédagogie des objectifs à l'aide individualisée, Réussir à l'école, des enseignants relèvent le défi.* Paris: Vie Ouvrière.
- Méranger, TH. (2007). *Pour un atelier d'écriture critique préambule: apprendre (avec) la critique.* Disponible sur <http://www.atelier-critique.fr>
- Michel, P. (1997). *Les méthodes cognitives: apprendre autrement à l'école.* Paris: Armand Colin Editeurs.
- Ministre Des, Canada. Multiculturalisme and Citizenship Canada, Canada. Multiculturalisme et Citoyenneté & Approvisionnement et Services Canada (2014). *Pour un style claire et simple- guide du formateur.* Canada: Approvisionnement Et Services.
- Mohammed, T. & Lotfy, S. (2017). L'efficacité d'une unité basée sur les courts-métrages sur le développement de quelques compétences de l'expression orale et quelques compétences de l'écriture critique en FLE chez les étudiants de troisième année du département de français à la faculté de pédagogie. *Revue de lecture et savoir, université d'Ain Chams, faculté de pédagogie*, 191, 1-42.
- Perrenoud, PH. (1996). *La pédagogie différenciée.* CAP – Fiche de cours de Luc Quinet.
- Perrenoud, PH. (2015). *Différencier: un aide-mémoire en quinze points.* In *Vivre le primaire* (Québec), mars- avril, 2.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique: Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation.* Thèse de doctorat, université du Québec en Outaouais en association avec université du Québec à Montréal.
- Rey-Debove, J. (1999). *Dictionnaire du français, référence apprentissage.* Paris: Clé international.

- Roy, A. (2005). *Manifestations d'une pensée complexe chez un groupe d'étudiants -maître à l'occasion d'un cours de mathématiques présenté selon une approche philosophique*. Thèse de doctorat, université du Québec à Montréal.
- Roy, A. (2014). *Le concept de soi et la motivation d'élèves du primaire: Rôle modérateur de la différenciation pédagogique*. Thèse de doctorat, université Laval, Québec, Canada.
- Seyame, W. (2015). Unité basée sur l'enseignement différencié pour enrichir le vocabulaire chez les élèves du cycle primaire. *Revue de lecture et de savoir*, 161, 1-80.
- Tachot, A. (25 juillet 2016). Comment susciter la motivation des apprenants? disponible sur <https://www.exclusiverh.com/articles/digital-learning>
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). La pédagogie différenciée renforce-t-elle l'exclusion? In Lorcerie, F. & Zakhartchouk, J.-M. L'école et l'exclusion. *Cahiers pédagogiques*, 391, 24.

Références en anglais

- Bean, J. C. (2001). *Engaging ideas: the professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom (1st ed.)* USA: Jossey Bass Higher & Adult Education Series
- Calkin, A. (1990). Measuring critical writing to write. *Journal of precision teaching and celebration*, 14(1), 89-90.
- Chandler, S. (2007). Fear, teaching composition, and students' discursive choices: re-thinking connections between emotions and college. *Student Writing, composition, studies*, 35(2), 53-70.
- Dunn, R. & Griggs, SH. A. (2000). *Practical approaches to using learning styles in higher education*. USA: Bergin & Garvey.
- Elder, L. & Paul, R. (2006). Critical thinking and the art of substantive writing, Part III. *Journal of developmental education*, 30(1), 32-33.
- Ennis, R. H. (1985b). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ferrier, A. M. (2007). The Effects of Differentiated Instruction on Academic Achievement in a Second-Grade Science Classroom. *Doctoral Dissertation*, Walden University .

- Goodnough, K. (2010). Investigating Pre-Service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction. *Research in Science Education*, 40(2), 239- 265.
- Halpern, D.F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (5^e ed.)*. New York and London: Psychology Press.
- Helterbran, V. (2007). Promoting critiquing critical thinking through discussion. *Journal of college teaching&learning*, 1(6), 1-10.
- Hunsaker, R. (2006). *Understanding and developing the skills of oral communication: speaking and listening*. NY: Harper Collins.
- Jarvis, J. M. & Tomlinson, C. (2009). Differentiation: making curriculum work for all students through responsive planning and instruction. In *systems and models for developing programs for the gifted and talented (2nd ed.)*. United States: Creative Learning Press, 599-628.
- John, C. (1999). *Critical thinking thoughtful writing: A rhetoric with readings*. NY: university of New York Press.
- Kennison, M. (2006). The evaluation of students' reflective writing for evidence of critical thinking. *Nursing education perspectives*, 27(5), 269-273.
- Lyons, T. (2008). *Why Johnny has difficulty making his point general semantics, critical thinking, and student writing*. ETC, April, 126-133.
- Malcom, N. (2006). Analyzing the news: teaching critical thinking skills in a writing intensive social problems course. *Teaching sociology*, 34, April, 43-149.
- Paul, R. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 21-39. from Sage Publications on November 28, 2012
- Reay, A. (27 December, 2018). The importance of critical thinking in writing and how to apply it. Available at webwriterspotlight.com/importance-of-critical-thinking-when-writing

- Robinson, L., Maldonado, N. & Whaley, J. (2014). Perceptions about implementation of differentiated instruction. Paper presented at the Mid-South Educational Research (MSERA), Annual Conference, retrieved at November 7, 2014.
- Storch, Z. (2005). *Collaborative critical writing in classroom*. Boston: Free Press
- Student Learning Development, university of Leicester (2009). What is critical writing? Available at <http://www2.le.ac.uk/offices/id/ressources/writing/writing-resources/critical-writing>
- Thombson, K. (2001). The effect of prewriting strategies on the quality of writing and critically by Fifth Sixth_ Grade students.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: paradox or good practice? . *Theory Into Practice*, 44(3), 262- 269.
- Tosuncuoglu, I. (2018). Critical thinking for writing. *ELT Research Journal*, 7(4), 151-160.
- Wade, L. (1999). Using dialogue to develop critical thinking. *Journal of language development*, 5(1), 92-161.
- Watts-Taffe, S. ; Laster, B. P.; Broach, L.; Marinak, B.; Connor, C. M. & Walker-Dalhouse, D. (2013). "Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions", *Reading Teacher*, 66 (4), 303- 314.
- Wilson, W. & Papadonis, J. (2006). Differentiated instruction for social studies instructions and activities for diverse classroom. Walch publishing, available at: walch.com/samplepages/059113.
- Wright, L. (2012). *Critical reading: An introducing to analytical reading and reasoning (2sd.ed.)*. Oxford: Oxford university press.
- Xiang, W. (2004). Encouraging self-monitoring in critical writing by students. *ELT Journal*, 58(3), 238-246.
- Young, L. (1992). Critical thinking skill: definitions, implications for implementation. *NASSP Bulletin*, 76, 47-54.

Younis, I.M.H. (2013). General education teachers' and learning disabilities teachers' level of knowledge of differentiated instruction. *Life science journal*, 10(2), 1879-1886.

Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 26(3), 463-485.

مراجع باللغة العربية:

السيد ، فؤاد البهي (1979). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط3 ، دار الفكر العربي، القاهرة.