UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

La pédagogie différenciée : intérêts et limites lors du développement de la compétence en expression écrite en classe de FLE : cas de quelques classes de 2e année Langues au cycle post-fondamental de la DCE Ntahangwa

Ndayizeye, Léon; Sous l'encadrement de : Pr Rémy Ndikumagenge

2023-12
UB, ENS

https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2047

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE:INTÉRÊTS ET LIMITES LORS DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN EXPRESSION ÉCRITE EN CLASSE DE FLE: cas de quelques classes de 2e année Langues au cycle post-fondamental de la DCE NTAHANGWA.

Par

Léon NDAYIZEYE

Sous l'encadrement de :

Pr Rémy NDIKUMAGENGE

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en **Didactique du Français Langue Étrangère**

Bujumbura, décembre, 2023

MEMBRES DU JURY

Le Président : Dr Willy NGENDAKUMANA

Le Rapporteur : Pr Rémy NDIKUMAGENGE

L'Assesseur : Dr Pierre Claver MUKARABE

DÉDICACE

A mes parents,

A mes frères et sœurs,

A la famille Juvénal NZOSABA,

A mes amis et connaissances,

A tous ces qui me sont chers

REMERCIEMENTS

Au moment où nous présentons ce mémoire de fin d'études de Master en Didactique du Français Langue Etrangère , qu'il nous soit permis, à travers ces lignes, d'exprimer notre sentiment de profonde gratitude à toutes les personnes qui ont, d'une manière ou d'une autre, concouru à sa réalisation.

Nos remerciements s'adressent premièrement au Pr. Rémy NDIKUMAGENGE pour tous ses efforts consentis à la réalisation de ce travail malgré ses multiples préoccupations. Que ce travail lui soit un plaisir et un signe de reconnaissance.

Dans cette même logique, Nous remercions tous les professeurs en général, qui ont participé à notre formation dès l'école primaire jusqu'à l'université et ceux de l'Université du Burundi et de l'École Normale Supérieure qui interviennent en DFLE en particulier.

Nous remercions également les directeurs des établissements qui nous ont accueilli chaleureusement et qui nous ont mis en contact avec les enseignants, titulaires du cours de français en 2e année Langues de l'école post-fondamentale. Pour ces derniers, nous leur disons merci parce qu'ils ont sacrifié leur temps en complétant le questionnaire d'enquête.

Nous exprimons nos vifs remerciements à nos chers parents. Malgré les conditions difficiles, ils ont fourni tant d'efforts pour l'aboutissement de ce travail.

Nous ne saurions oublier de remercier nos camarades de classe de la 3e promotion et nos proches ; leurs efforts nous ont été d'une grande utilité.

Léon NDAYIZEYE

RÉSUME

Cette étude teste les difficultés des apprenants liées à l'expression écrite. Il s'agit de: la dysorthographie, des difficultés au niveau de la syntaxe; du lexique et de la cohérence et cohésion ainsi que de l'interférence linguistique. Elle indique aussi comment traiter les apprenants en difficultés.

Pour mieux réussir cette étude, l'enquête par questionnaire nous a servi à recueillir des informations. Les enseignants enquêtés s'élèvent au nombre de dix. Ils sont tous de la DPE Mairie et enseignent le français dans lycées publiques et municipaux de la DCE Ntahangwa.

Les résultats des données de cette étude témoignent qu'un nombre important d'enseignants ont recours à la pédagogie différenciée. Avec cette pédagogie, le traitement des apprenants en difficultés se fait en fonction des besoins, c'est-à-dire, soit individuellement ou en groupe.
Mots clés : pédagogie, pédagogie différenciée, stratégies de l'enseignement, le Français langue étrangère (FLE), l'expression écrite

ABSTRACT

This study tests learners' difficulties related to written expression. These are: dysorthography, difficulties with syntax; lexicon and coherence and cohesion as well as linguistic interference. It also indicates how to deal with learners in difficulty.

To better succeed in this study, the questionnaire survey is used to collect information. There are ten teachers surveyed. They are all from the DPE Mairie and teach French in public and municipal high schools in the DCE Ntahangwa.

The results of the data from this study show that a significant number of teachers use differentiated teaching. With this pedagogy, the treatment of learners in difficulty is done according to needs, that is to say, either individually or in groups.

Key words: pedagogy, differentiated pedagogy, teaching strategies, French as a foreign language (FLE), written expression.

TABLE DES MATIERES

MEMBRES DU JURY i

DÉDICACE ii

REMERCIEMENTS iii

RÉSUME iv

ABSTRACT iv

TABLE DES MATIERES v

LISTE DES TABLEAUX ix

SIGLES ET ABRÉVIATIONS x

AVANT-PROPOS xi

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

1. Motivation et intérêt du sujet. 2

2. Problématique de recherche 3

3. Hypothèses 4

3 .1.Hypothèse générale 5

3.2. Hypothèses spécifiques 5

4. Objectifs poursuivis 6

4.1. Objectif général 6

4. 2 Objectifs spécifiques 6

5. Délimitation du sujet 6

6. Méthodologie de recherche 7

7. Articulation du travail 7

CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE 9

1.1 Cadre conceptuel 9

1.1.1. Pédagogie 9

1.1.2. Pédagogie différenciée 9

1.1.3. Stratégies de l'enseignement 11

1.1.3.1. L'enseignement direct 11

1.1.3.2. L'enseignement indirect 11

1.1.3.3. Enseignement interactif 12

1.1.3.4. L'apprentissage expérientiel 13
1.1.3.5. L'étude indépendante 13
1.1.4. Français Langue Etrangère (FLE) 14
1.1.5. Expression écrite 14
1.1.5.1. Difficultés de l'expression écrite 15
1.1.5.1.1. Difficultés linguistiques 15
1.1.5.1.2. Difficultés cognitives 16
1.1.5.1.3. Difficultés d'interférences 17
1.2. Cadre théorique 18
1.2.1. Théories sur la pédagogie différenciée 18
1.2.1.1. Théorie constructiviste 18
1.2.1.2 .Théorie de l'intelligence 19
1.2.1.3. Théorie de zone proximale de développement 20
1.2.1.4. La théorie de l'apprentissage coopératif 21
1.2.2. Théories méthodologique de l'expression écrite 22
1.2.2.1. Méthode de la production écrite guidée 22
1.2.2.2. La méthode de correction collaborative 22
1.2.2.3. Méthode de la rétroaction corrective. 23
1.2.2.4. La méthodologie de l'écriture des textes argumentatifs. 24
CHAPITRE II : APPORTS ET LIMITES DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE SUR L'EXPRESSION ÉCRITE……27
2.1.L'aperçu historique la pédagogie différenciée 27
2.2.Deux types de différenciation pédagogique. 29
2.2.1. Différenciation successive 29
2.2.2. Différenciation simultanée 29
2.3. Quoi et Pourquoi la différenciation pédagogique ? 30
2.3.1. Quoi différencier ? 30
2.3.1.1 Les situations 30
2.3.1.2. Les parcours. 31
2.3.1.3 Les structures 32
2.3.1.4. L'évaluation. 33

2.3.2.Pourquoi différencier 33
2.4. Intérêts de la pédagogie différenciée 34
2.4.1. Favoriser l'autonomie 34
2.4.2. Favoriser la motivation 35
2.4.3. Favoriser l'interactivité 35
2.4.4. Garantir les chances de réussir 36
2.5. Les limites de la pédagogie différenciée 37
2.6. Pratique de la pédagogie différenciée sur l'expression écrite. 38
CHAPITRE III. PRÉSENTATION DES MÉTHODES ET TÉCHNIQUES D'ENQUÊTE 42
3.1. Méthodes et outils de recherche 42
3.2. La présentation du terrain d'enquête 44
3.3. La population d'enquête 44
3.4. Échantillonnage 45
3.5. Dépouillement 48
3.6. Les difficultés rencontrées au cours de la recherche 48
CHAPITRE IV: PRÉSENTATION, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION-AVIS DE L'ENQUÊTE……..49
4.1. Présentation et interprétation des données 49
4.1.1. Description de l'atmosphère de la classe 49
4.1.1.1. L'hétérogénéité 49
4.1.1.2. Effectif de classe. 51
4.1.1.3. Le travail individuel et le travail en groupe 52
4.1.1.4. Etat psychologique de l'apprenant 54
4.1.2 Pratique de l'écrit 55
4.1.2.1. Expression écrite. 55
4.1.2.2. Le nombre d'activités de production écrite corrigées par palier 56
4.1.2.3. Difficultés liées à l'expression écrite 57
4.1.3 Approches privilégiée lors du développement de l'expression écrite. 58
4.1.3.1. Méthode pour l'enseignement de l'expression écrite 59

Pour enseigner l'expression écrite, l'enseignant a recours à plusieurs methods. Voici les principales reprises dans le tableau suivant 59

4.1.3.2. Approches méthodologiques pour remédier les lacunes. 60

4.1.3.3. L'interaction et avis des enseignants 61

4.1.4 Avis sur la pédagogie différenciée 62

4.1.4.1. Intérêts de la pédagogie différenciée. 62

4.1.4.2. Les limites de la pédagogie différenciée au développement de l'expression écrite 64

4.1.4.3. Suggestions pour l'amélioration de l'expression écrite 66

CONCLUSION GÉNÉRALE 68

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 72

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Établissements de la DCE Ntahangwa abritant la section Langues 45

Tableau no 2 : Répartition de l'échantillon de l'enquête 47

Tableau no 3 : cas de l'hétérogénéité 50

Tableau no 4 : précision du niveau de l'hétérogénéité 50

Tableau no 5 : Effectifs des apprenants. 51

Tableau no 6. Faire travailler individuellement les apprenants 52

Tableau no7 : quand mettre les apprenants en groupe 53

Tableau no 8 : Etat de l'apprenant aidé individuellement. 54

Tableau no 9 : Expression écrite dans la classe de FLE 55

Tableau no 10 : production écrite corrigée 56

Tableau no11: Les apprenants en difficultés liées à l'expression écrite 57

Tableau no12.Mehodologie de l'enseignement de l'expression écrite. 59

Tableau n 013 : Approches méthodologiques pour remédier les difficultés liées à l'expression écrite. 60

Tableau no 14 : Interaction des apprenants 61

Tableau no 15: Intérêts de la PD 63

Tableau 16: Les limites de la pédagogie différenciée au développement de l'EE 64

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

2e	: Deuxième
ASCD	: Association for Supervision and Curriculum Develpment
DCE	: Direction Communale de l'Education
DLSH	: Didactique des Langues et Sciences Humaines
DPE	: Direction Provinciale de l'Education
Dr	: Docteur
E	: Enseignant
Ed.	: Edition
EE	: Expression Ecrite
ENS	: Ecole Normale Supérieure
ESF	: Etudes Sans Frontières
FLE	: Français Langue Etrangère
FLSH	: Faculté des Lettres et Sciences Humaines
IPA	: Institut de pédagogie Appliquée
IPAM	: Institut Pédagogique Africain et Malgache
IUFM	: Instituts Universitaires de Formation des Maîtres
LM	: Lycée Municipal
PF	: post-fondamental
PGG	: Pédagogie Grand groupe
Pr	: Professeur
PUF	: Presses Universitaires de France
U.B	: Université du Burundi
UGA	: Université de Grenoble Alpes
UMKB	: Université Mohamed Khider- Biskra
Vol	: volume
ZPD	: Zone Proximale de Développement

AVANT-PROPOS

Cette étude rentre dans le cadre de l'obtention du Diplôme de Master en Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE). Elle vise à montrer les intérêts et les limites de la pédagogie différenciée au développement de l'expression écrite en classe de Français Langue Etrangère (FLE). Ladite étude a été faite dans la Direction Communale de l'Education de Ntahangwa (DCE) de la Direction Provinciale de Mairie (DPE) où dix enseignants sur quatorze, titulaires du cours de français ont été enquêtés. Nous voulons aussi vérifier si les enseignants emploient la pédagogie différenciée et d'identifier les méthodes à utiliser pendant l'enseignement.

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Burundi, le français occupe une place importante dans différents secteurs de la vie nationale. Après le kirundi, langue maternelle et nationale, le français est la deuxième des langues officielles comme le précise la loi portant statut des langues au Burundi en son article cinq « *les langues officielles utilisées au Burundi sont le kirundi, le français et l'anglais*». En plus, selon la même loi fondamentale en son article six précise que «*les langues d'enseignement sont le kirundi, le français et l'anglais*». Ce qui nous montre que le français est l'une des langues d'enseignement au Burundi.

Ainsi, la langue française est en même temps une matière et langue d'enseignement depuis le troisième cycle de l'école fondamentale jusqu'à l'enseignement supérieur. De cela, les apprenants de 2e année post- fondamentale (PF) devraient être en mesure de s'exprimer en français tant à l'oral comme à l'écrit.

Voilà pourquoi l'enseignement-apprentissage du français a pour but de « *développer les compétences orales et écrites des apprenants en langue française. Ce qui suppose un programme incluant tous les aspects des compétences communicatives, à savoir la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite* ». Nduwingoma, (2019 :3).

Effectivement, dans la communication, l'oral et l'écrit vont de pair bien que nous en croyons Grevisse Maurice, (2000 :86) affirmant que sont complémentaires pour une bonne expression. Il dit que« *l'expression écrite est une pratique qui fait intervenir l'écrit pour s'exprimer. Elle s'oppose à l'expression orale du fait que cette dernière repose sur l'orale* ».

En matière d'éducation, Alrabadi, (2011 :17) affirmant que « *apprentissage de l'une sert à développer l'autre : bien lire implique bien écrire, bien entendre et écouter, bien parler implique bien comprendre et s'exprimer*.» Cela nous montre que les deux composantes (orale / écrit) joue un rôle important dans l'enseignement car ils sont intimement liés.

Dans notre recherche, bien que l'oral et l'écrit soient complémentaires, nous portons un regard sur l'expression écrite. Cette compétence nécessite plusieurs ressources à alimenter pour que la production écrite soit cohésive et cohérente. Ces ressources sont d'ordre grammatical, linguistique, orthographique, etc.

Considérant le niveau d'étude, les apprenants de 2e année post- fondamental, section langue devraient être capables de mieux rédiger. Par contre, certains d'entre eux pourraient commettre des fautes liées à la grammaire, au lexique, à l'orthographe, à l'interférence, etc., puisque dans la classe, il y a ceux qui sont forts, moyens et faibles.

En matière de niveau de connaissances chez les apprenants, nous envisageons que **la pédagogie différenciée** puisse être d'une grande utilité pour réduire les difficultés liées à l'expression écrite. Dans ce sens, les apprenants en difficultés sont les plus considérés. C'est dans ce cadre que nous identifions les intérêts et les limites de ladite pédagogie lors du développement de la compétence en expression écrite.

1. Motivation et intérêt du sujet.

Le choix de notre sujet de recherche est motivé par deux raisons essentielles. La première raison est d'ordre personnel. Elle est liée au cursus de formation que nous avons suivi. En effet, depuis l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, selon notre constat, les apprenants n'ont pas les mêmes niveaux d'apprentissage. Il s'agit des apprenants de niveau fort, moyen et faible.

La deuxième raison de cette étude est d'ordre scientifique. Nous portons un regard sur le résultat du questionnaire d'enquête pour identifier les lacunes de l'expression écrite. Ainsi, malgré les différents niveaux des connaissances et rythmes variés, l'enseignant pourrait faire une remédiation stratégique de l'expression écrite lacunaire.

En plus, notre recherche facilitera à montrer comment les enseignants peuvent remédier les lacunes chez les apprenants. Le bon usage de cette pédagogie dans l'enseignement- apprentissage, permettrait la réussite de toute la classe car les apprenants sont traités selon leurs besoins.

Enfin, pour notre travail, nous nous sommes inspiré par Habimana, D., 2020 et Manirakiza, E. (2020) qui se sont intéressés, l'un, sur les difficultés de la gestion de grands groupes, l'autre sur la pratique de la pédagogie de grands groupes. Tous les deux ont montré, dans leurs lignes que la PGG pourrait permettre aux apprenants d'accéder à la réussite.

C'est dans ce sens que nous pensons que la pédagogie différencie qui permet à l'enseignant de traiter les apprenants selon leurs besoins soit individuel ou en groupe, pourrait avoir le même but que la PGG.

2. Problématique de recherche

L'objectif de l'enseignement-apprentissage du français est le développement des compétences orales et écrites des apprenants. Ce qui suppose que tous les aspects de compétences communicatives doivent être inclus dans les programmes d'enseignement. Il s'agit de la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite.

Mais, Nduwingoma, (2019 : 6) affirme que « *[…], les quatre niveaux de compétences qui sont la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression Orale et écrite ne sont pas pris en considération par les enseignants de français des écoles fondamentales du Burundi*.» Cela revient à dire que les enseignants ne s'intéressent pas sur toutes les activités de classe. Mais, ils privilégient les aspects de grammaire.

En plus, Nduwingona et Ndereyimana, 2020, dans leur article, disent que : « *seules deux compétences communicatives sont évaluées, à savoir la lecture-compréhension et la production de phrases simples où les apprenants sont invités à utiliser le lexique textuel*. ». Ce qui suppose que dans le même ordre d'idées que Nduwigoma, il parait que l'enseignement de français au Burundi laisse sous l'ombre l'aspect rédactionnel et son évaluation.

Toujours, Nduwingoma, (2018 :44) montre que : « […], *certains enseignants se bornent à proposer aux apprenants des exercices où ils sont appelés à compléter des textes lacunaires ou à donner de réponses très brèves.*». Ce qui nous montre que les apprenants ne sont pas habitués aux travaux de réflexion. Ces genres d'exercices sont faciles à répondre par rapport à l'exercice de rédaction.

De nos jours, les enseignants de français au Burundi se lamentent d'une baisse continuelle de niveau en français dans les écoles fondamentales et post fondamentales. Selon ces enseignants, les apprenants d'aujourd'hui s'expriment difficilement en français.

Le Journal « la Voix de l'Enseignant », à l'occasion de la journée internationale de la francophonie, célébrée le 20/3/2022 a indiqué que:

« Les élèves et les étudiants éprouvent actuellement des difficultés à s'exprimer et ou à répondre aux questions posées dans différentes disciplines d'enseignement. Il est difficile aux élèves et étudiants de prendre notes à la dictée. Les enseignants sont obligés d'écrire les notes au tableau pour les élèves ».

Ce qui nous montre que les apprenants ont un niveau faible en production écrite alors qu'elle est un moyen d'expression et de création qui suppose le respect de certaines normes grammaticales pour être lue et comprise.

Ainsi, ajoute Nduwingoma, (2019 :4) que « *La plupart des textes produits par les apprenants sont indéchiffrables du fait de difficultés au niveau de la cohésion du texte, de la cohérence des idées, des problèmes orthographiques, lexicaux, etc.* ». Ce qui nous rend compte que la production des apprenants laisse à désirer.

Face à tout cela, la baisse du niveau du français fait apparaître un certain nombre d'interrogations liées au développement de la compétence de l'expression écrite : Quels sont les apports et les limites de la pédagogie différenciée pour le développement de l'expression écrite? est la contribution de la pédagogie différenciée pour le développement de l'expression écrite ? Quelle méthodologie suivie pour enseigner l'expression écrite au Burundi. ? Les enseignants utilisent-ils la pédagogie différenciée lors du développement de l'expression écrite. ?

3. Hypothèses

Dans n'importe quel travail, il faut se fixer des hypothèses qui pourront être confirmées ou infirmées. Pierrette, (1971: 20), dit que *«une hypothèse est une proposition de réponses aux questions que l'on se pose à propos de l'objectif de recherche, formulé en termes tels que l'observation et l'analyse puissent fournir une réponse.*»

L'on comprend que, les réponses probables des questions qui font le pivot de ce travail doivent être émises. En raison des méthodes de recherche, l'observation et l'analyse, recherche par l'enquête, etc., les réponses sont confirmées ou infirmées.

Dans ce contexte, comme les autres chercheurs, nous tenons à formuler formulées des hypothèses : Hypothèse générale et les hypothèses spécifiques.

3 .1.Hypothèse générale

Notre hypothèse de départ est la suivante :

La pédagogie différenciée présenterait des apports tels que l'individualisation de l'apprentissage et l'égalité des chances de réussir. Elle favoriserait la motivation, améliorerait la confiance et permettrait l'apprentissage plus efficace.

Donc, la pédagogie différenciée contribuerait beaucoup au développement de l'expression écrite puisque elle tient compte des besoins individuels, des styles d'apprentissage, des intérêts et des capacités chez les apprenants.

La pédagogie différenciée présenterait également les limites telles que le temps, qui pourrait être chronophage, les ressources pourraient être insuffisantes, l'évaluation d'apprentissage, les effectifs élevés de classe, la complexité et l'importance des programmes. Donc, ces limites pourraient freiner le développement de l'expression écrite.

3.2. Hypothèses spécifiques

L'hypothèse portant sur la méthodologie est que les enseignants auraient recours aux méthodes de: production écrite guidée, correction collaborative, méthode de la rétroaction corrective, l'écriture de textes argumentatifs, etc.

Pourtant, nous ne douterions pas que ces méthodes soient utilisées en enseignement-apprentissage pour aider les apprenants à améliorer l'expression écrite en français. Elles sont utilisées soit combinées ou isolées.

Donc, les enseignants du français au Burundi mettent en œuvre ces méthodes pour enseigner l'expression écrite en français.

A ce qui est de la pédagogie différenciée, les enseignants l'utiliseraient lors du développement de l'expression écrite. Dans ce sens, Gillig, (1999 :57) affirme que : *« je ne connais pas de pédagogue qui prétende qu'il n'existe qu'une seule méthode d'enseignement* ». Ce qui nous rend compte que le pédagogue varie les méthodes au cours des enseignements.

Somme toute, la pédagogie différenciée est au service du développement de l'expression écrite pour les apprenants ayant des difficultés. Ces derniers reçoivent les chances de réussir comme ceux qui n'ont pas de difficultés. Pour signifier que la pédagogie différenciée tient compte des intérêts des apprenants

4. Objectifs poursuivis

Tout travail scientifique est bâti sur les objectifs qui doivent être atteints. Le nôtre ne fait d'exception. En termes d'objectifs, nous mettons en avant : L'objectif général et les objectifs spécifiques.

4.1. Objectif général

Déterminer les apports et les limites de la pédagogie différenciée au développement de la compétence de l' l'expression écrite

4. 2 Objectifs spécifiques

1. Décrire la méthodologie suivie pour enseigner l'expression écrite

2. Vérifier si les enseignants utilisent la pédagogie différenciée pour remédier les difficultés des apprenants en expression écrite.

5. Délimitation du sujet

Notre travail de recherche scientifique se cadre d'abord dans le domaine du français langue étrangère. La raison est qu'elle est une langue optée pour l'enseignement-apprentissage dans le système éducatif burundais. Aussi, le français fait notre domaine de formation en didactique.

Ensuite, nous centrons notre travail sur la pédagogie différenciée étant donné que cette dernière importe davantage dans la remédiation des lacunes heurtées par les apprenants en vue de développer la compétence de l'expression écrite.

Enfin, nous avons circonscrit notre travail dans la Direction communale de l'Education (DCE) de NTAHANGWA se trouvant dans la DPE de Mairie. La raison étant que c'est le lieu actuel de notre résidence. Nous souhaitions ainsi mener notre recherche sur tous les établissements de la DPE de

Mairie ayant les classes de 2e année post- fondamentale mais, faute de moyens financiers, nous nous sommes seulement limité à ceux de la DCE NTAHANGWA.

6. Méthodologie de recherche

La conduite de tout travail de recherche nécessite des méthodes à suivre. En effet, notre travail repose sur deux méthodes. L'une est celle de la méthode documentaire. L'autre est la méthode d'enquête. Ici, nous nous rendons compte que ces deux méthodes nous impliquent à la collecte d'informations.

Concernant la documentation, les informations sont recueillies à partir des sources telles que les ouvrages des différents auteurs, les mémoires et les articles ainsi que des documents téléchargeables sur internet.

La recherche par enquête nous permet à faire des entretiens avec les enseignants ayant une expérience pertinente dans l'enseignement du français. Donc, à travers ces deux méthodes, nous pouvons rassembler autant d'informations pertinentes que possibles sur notre travail afin de mieux comprendre ses différents aspects.

7. Articulation du travail

Ce travail est bâti sur quatre chapitres. Le premier chapitre porte sur le cadrage conceptuel et théorique. Dans ce chapitre, nous pouvons indiquer les concepts et théories liés à notre travail de recherche en vue de le rendre clair.

Les concepts qui nous intéressent sont la pédagogie, la pédagogie différenciée, les stratégies de l'enseignement, le FLE et l'expression écrite. Egalement, nous indiquons les théories qui sous-tendent la pédagogie différenciée telles que : la théorie constructivisme, la théorie de l'intelligence, la théorie de la zone proximale de développement ainsi que la théorie d'apprentissage coopératif.

Dans ce chapitre, nous évoquons également les théories méthodologiques de l'enseignement de l'expression écrite à savoir la méthode de production écrite guidée, la méthode de correction collaborative, la méthode de la rétroaction corrective, la méthode de l'écriture de textes argumentatifs

Le deuxième chapitre est consacré à déterminer les apports et limites de la pédagogie différenciée sur la compétence de l'expression écrite.

Ici, nous dégagerions l'aperçu historique, quoi ?pourquoi ? et quand différencier ? Les intérêts et limites de la pédagogie différenciée au développement de l'expression écrite ainsi que la pratique de la pédagogie différenciée sur l'expression.

Ainsi, le troisième chapitre repose présentation des méthodes et techniques d'enquête.
Dans ce chapitre, Seule la méthode de l'enquête par questionnaire nous guide pour recueillir les informations pertinentes.

Le dernier chapitre concerne la présentation, interprétation des résultats et discussion-avis de l'enquête. C'est à partir de ce chapitre que nous pouvons interpréter les données trouvées sur terrains afin de nous rendre compte des hypothèses de départ.

En fin, notre recherche prendra fin sur une conclusion générale. C'est dans cette conclusion que nous identifions si les hypothèses sont confirmées ou infirmées. Egalement, nous adressons des suggestions aux différents acteurs éducatifs burundais afin qu'ils donnent une contribution pour le développement de l'expression écrite chez les apprenants burundais.

CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

1.1 Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous définissons quelques concepts liés à notre champ de recherche. Il s'agit de la pédagogie, pédagogie différenciée, stratégies de l'enseignement, le Français langue étrangère (FLE), la compétence et l'expression écrite.

1.1.1. Pédagogie

La pédagogie est, selon Galisson et Coste (1976 : 404), le terme le plus ancien utilisé pour désigner « *les relations maitre-élèves en vue de l'instruction ou de l'éducation de l'enfant ou de l'homme adulte* ». Etymologiquement, le mot « pédagogue » signifiait esclave chargé de conduire l'enfant (*pais*) vers un maître (*magister*).

Les mêmes auteurs montrent que ce concept est employé pour signifier « *tout ce qui concerne les relations maître/élève en vue de l'instruction ou de l'éducation*. » (1976 : 404). Cela nous permet de rendre compte que la pédagogie concerne l'ensemble des moyens et des méthodes utilisées par l'enseignant pour transmettre les connaissances.

Cela inclut aussi la relation entre le maître et les apprenants. Cette relation est d'une grande utilité pour encourager l'apprentissage et pour aider les apprenants à se sentir à l'aise et en confiance dans la classe.

En fin de compte, la pédagogie vise à promouvoir la réussite scolaire et le développement personnel des apprenants, en leur offrant un environnement d'apprentissage positif et stimulant. Pour cette raison, nous soulignons qu'il existe plusieurs pédagogies à appliquer en enseignement du Français. Voici quelques-unes des Pédagogies utilisées : la pédagogie active, la pédagogie traditionnaire, la pédagogie par projet, pédagogie d'intégration, pédagogie par objectif, pédagogie de réussite, pédagogie de grand groupe, la pédagogie différenciée, etc.

1.1.2. Pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est une approche éducative qui prend en compte les différences individuelles des apprenants.

Pour cela, l'enseignant doit adapter son enseignement pour répondre aux besoins de chaque apprenant plutôt que de s'attendre à ce que tous les apprenants apprennent de la même manière et au même rythme. Voilà comment certains auteurs la définissent :

Selon Robert Lafon (1963:789); la pédagogie différenciée est « *celle qui permet de tenir compte du déficit de certains élèves en particulier des difficultés récupérables rapidement dans le niveau scolaire, spécialement en ce qui concerne les matières de base*. » Dans cette logique, l'enseignant s'intéresse sur les apprenants ayant des difficultés. Pour ce faire, l'enseignant organise le programme de manière qu'il soit accessible par tous les apprenants.

Egalement Perrenoud, (1997 : *26) dit que « [….], la pédagogie différenciée est une valeur progressive, on parle de discrimination positive, de soutien intégré, d'éducation compensatoire. C'est bien entendu la différenciation la plus avouable, parce que elle est délibérément orienté vers l'aide aux enfants défavorisés ».* Il se comprend que la pédagogie différenciée permet aux apprenants en difficultés de progresser en enseignement apprentissage. L'enseignant s'intéresse auxdits apprenants parce qu'ils sollicitent une aide pédagogique afin d'atteindre le niveau d'autres apprenants qui n'ont pas des difficultés. C'est pourquoi on parle de l'éducation compensatoire.

Dans ce sens d'aide pour les apprenants défavorisés en enseignement-apprentissage, Bikorindagara (2009: 48) souligne que l'enseignement programmé ramifié est un exemple de l'individualisation. Elle avance l'idée que: *«Le programme ramifié nous apprend qu'il est inutile de continuer à avancer dans le programme quand le test d'évaluation (interrogation, exercices d'application,...) nous montre que l'élève n'a pas assimilé la matière présentée dans la leçon précédente.* » Nous comprenons que c'est à partir d'une évaluation formative qu'on détecte les difficultés des apprenants. Il est inutile de continuer le programme sans passer par la remédiation des difficultés.

Par conséquent, une fois que les difficultés ne soient pas remédiées, le même auteur affirme *que l'élève « finira par accumuler un retard scolaire » (2008 :48).* D'où alors il faut des explications complémentaires pour s'assurer si tous les apprenants ont compris la matière.

Dans le même ordre d'idée pédagogique, Eric et al (2009 :9) souligne le rôle important de la pédagogie différenciée. Dans leurs lignes, ils affirment que *«la différenciation pédagogique n'est pas pour autant la seule solution pour remédier aux difficultés des élèves et à l'échec scolaire, elle apparait comme un outil d'ouvrir un maximum de portes à un grand nombre d'élèves.».*

Ce qui nous rend compte que la pédagogie différenciée est en étroite collaboration avec d'autres approches pédagogies mais c'est elle qui apporte un maximum de chances de réussite chez les apprenants.

En définitif, tenant compte des conceptions des différents auteurs, nous constatons que la différenciation pédagogique s'oppose à l'idée que tous les apprenants doivent travailler à un même rythme, même durée et avec même procédés d'apprentissage. Mais il faut mettre en place les enjeux pouvant faciliter l'enseignement-apprentissage chez les apprenants.

1.1.3. Stratégies de l'enseignement

Dans le but de favoriser l'apprentissage et le développement des compétences, l'enseignant doit prendre des stratégies lui permettant de faciliter sa tâche. Ces stratégie sont au nombre de cinq d'après Peeters, (2005 :444) à savoir: enseignement direct, l'enseignement indirect, l'enseignement interactif, l'apprentissage expérientiel et l'étude indépendante.

1.1.3.1. L'enseignement direct

Cette stratégie vise essentiellement à transmettre des informations à l'apprenant. L'enseignant présente la règle afin de l'illustrer. En plus, elle permet à l'apprenant de vérifier sa compréhension à partir des activités de classe comme les exposés, la rédaction, etc., Bref, elle est purement une démarche déductive

Ainsi, nous dégagions que cet enseignement est basée sur les règles. Dans ce sens, ce n'est que les activités de classe qui tiennent une part importante au cours de la vérification de l'intégration de la règle par les apprenants. Mais, nous nous demandons si les illustrations peuvent être à la base de la compréhension afin que les apprenants soient capables de dégager la conclusion ce qui renvoie à l'enseignement indirect.

1.1.3.2. L'enseignement indirect

A ce niveau, l'apprenant est devenu responsable de l'activité en ayant recours aux méthodes. A cet effet, nous évoquons l'exemple de l'enquête et la résolution des problèmes. L'enseignement indirect permet aux apprenants de dégager la conclusion ou la règle à partir des données et des observations. Cela suppose que cette stratégie incite les apprenants au développement des

compétences et à la créativité puisque lors du déroulement du travail, l'enseignant entretient des guidages.

Selon Peeters, (2005 : 45), l'enseignement indirect est plus efficace puisque l'enseignant :

> «*incite les apprenant à trouver eux- mêmes la règle pour la résolution de la tâche, prône l'épanouissement de quelques compétences dans le domaine relationnel des apprenants, possède une vision de la compréhension personnalisée et de la rétention à long terme, cherche à ce que les apprenants aient le courage de prendre des décisions et celui de résoudre les problèmes afin de développer chez les apprenants le goût des apprentissages* ».

Nous nous rendons compte que le rôle de l'enseignant est de faciliter les tâches et guider les apprenants vers le développement des compétences. Mais le gros du travail est attribué aux apprenants afin qu'eux-mêmes consolider les savoir.

Bien que cette stratégie permette au développement des compétences aux apprenants, elle présente des inconvénients. Toujours comme Peeters, 2005 affirme que *l'enseignement indirect n'est pas le meilleur moyen de transmettre l'information détaillée, ni d'accompagner l'acquisition progressive d'habileté. En plus, elle ne convient pas lorsque la mémorisation du contenu et le rappel immédiat Sont les buts visés*. Cela nous permet d'affirmer que cet enseignement dépend de l'objectif fixé par l'enseignant.

Ainsi ; cette stratégie est efficace quoi qu'elle présente des inconvénients au niveau de l'enseignement- apprentissage. L'enseignant vise la compréhension personnalisée et l'épanouissement des compétences afin que les apprenants puissent résoudre une situation-problème. Mais nous nous demandons s'il y a des interactions entre les apprenants -les connaissances - les enseignants.

1.1.3.3. Enseignement interactif

A cette étape, soulignons que les connaissances, les attitudes et les croyances sont d'une grande importance. En effet, les apprenants peuvent faire des interactions basées sur les connaissances et aux arguments énoncés par l'enseignant voire leurs pairs. Grâce aux interactions, les apprenants parviennent à faire une bonne structure des arguments.

En plus, l'enseignement interactif permet à l'enseignant de laisser le libre choix des apprenants tout en respectant leurs savoirs, savoirs-être et leurs croyances. Dans cette logique, Cyr, 1998 :134) affirme que « *la question des connaissances, des attitudes et des croyances chez l'apprenant est d'une importance capitale et que ses effets sur les processus d'apprentissage sont loin d'être négligeables.* » cela revient à dire que les interactions se remarquent au niveau de la transmission des savoirs tels que les savoir-être, savoir-faire dans lesquels s'incluent les connaissances, les croyances et les altitudes. Mais, nous nous demandons la part de la réflexion personnelle chez l'apprenant dans son apprentissage expérientiel.

1.1.3.4. L'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel est centré sur l'apprenant et l'activité de classe. Pour que cet apprentissage soit efficace, deux éléments doivent être prise en considération; la réflexion personnelle sur une expérience commune et son application à d'autres contextes.

On parle d'apprentissage expérientiel parce que, d'après Peeters, 2005, les apprenants : «*Interviennent dans la réalisation de l'activité, font des critiques pour clarifier ce qu'ils ont appris et ce qu'ils pensent, déduisent les principes c'est-à-dire les inférences et utiliser des connaissances antérieures dans le sens de réaliser l'activité et de réagir face à une situation d'enseignement apprentissage*. »

Il se comprend que l'apprenant commente, critique et réagit à une activité de classe. Egalement, il permet de dégager des inférences. Dans cette logique, pour rendre claire cette activité, l'apprenant utilise des connaissances acquis antérieurement.

1.1.3.5. L'étude indépendante

L'étude indépendante repose sur l'initiative de l'apprenant afin de résoudre la situation-problème. Pour y'arriver, les apprenants élaborent des méthodes qui facilitent leur initiative d'apprendre et ils sont guidés par l'enseignant. Peeters, 2005 affirme que l'étude indépendante est: « *[...] l'ensemble des méthodes d'enseignement qui encourage chez l'élève l'initiative personnelle et qui sont planifiées par les élèves sous la direction de leur enseignant*.»

Il se comprend que cette stratégie incite les apprenants à apprendre en coopération avec les autres apprenants ou au sein d'un petit groupe.

En plus, sur base des activités proposées par l'enseignant ; le guide, les apprenants deviennent progressivement responsable et autonome quant à la réalisation de l'activité de classe.

A partir de ce qui vient d'être dit, l'enseignant doit prendre en considération le niveau des apprenants. Ce qui suppose que le choix des thèmes dépend de l'intérêt des apprenants et de leur niveau de compétence.

En fin de compte, parmi ces cinq stratégies, la plus efficace dépend des objectifs d'apprentissage, des besoins des apprenants et des contextes d'enseignement. Lors de l'enseignement, l'enseignant doit utiliser différentes stratégies d'enseignement en fonction des besoins de leurs apprenants et des objectifs qu'ils se sont fixés.

1.1.4. Français Langue Etrangère (FLE)

Le français est désigné langue étrangère du fait qu'il s'oppose à la langue maternelle. Les usagers de cette langue l'utilisent pour des fins personnelles, académiques ou professionnelles. Dans ce sens, Cuq, (1991: 99) comprend « *langue étrangère dans un sens beaucoup plus restreint et qui tient compte du paramètre individuel au détriment du paramètre national: toute langue non première est langue étrangère*. » cela suppose qu'au sens large, une nation peut l'use pour ses propres paramètres.

Dans ce contexte d'appropriation du français, Cuq et Gruca, (2005:94) ajoutent que: « *[…] pour ceux qui ne le connaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour ceux qui le connaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'enseignement à des locuteurs non natifs*». Il faut noter que, au sens du xénisme, le français s'emploie volontairement.

Pourtant, pour ceux qui le croient comme langue maternelle ou non l'oriente dans l'enseignement/apprentissage pour les locuteurs non natifs. Donc, le français est ainsi désigné « langue étrangère » selon les paramètres qu'établit l'individu, voire le pays.

1.1.5. Expression écrite

L'expression écrite fait appel à une forme écrite pour s'exprimer. Elle est une communication par écrit. Elle s'oppose à l'expression orale en ce sens que celle-ci repose sur l'oral qui implique la communication entre un orateur et un auditeur. A ce propos, Grevisse Maurice, (2000 :86) affirme

que : « *Beaucoup de langues connaissent à côte de leur forme orale qui est la forme primitive, une forme écrite.*». Cela suppose que l 'expression orale et écrite vont de pairs pour les utilisateurs de la langue.

Ainsi, Desmos, F. et al (2005 :53), soulignent que : « *la compétence de production écrite demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à faire acquérir*.» Ce qui suppose que la production écrite est un facteur non- négligeable dans l'enseignement-apprentissage. Elle permet d'instaurer progressivement, au moyen des activités liées à la production écrite, une compétence communicative.

Somme toute, l'expression écrite est indispensable en enseignement/apprentissage. Pour cela, l'enseignant y met tant d'efforts afin de venir en aide afin de faciliter l'acquisition des structures de la langue chez les apprenants. Pour cela, les activités de production écrite doivent être prises en considération afin d'amener les apprenants à connaitre le fonctionnement de la langue française.

1.1.5.1. Difficultés de l'expression écrite

Lors de la rédaction d'un sujet du FLE, les apprenants confronteraient à des difficultés relatives à la compétence de l'expression écrite. Ces difficultés sont d'ordre linguistique (grammaticales/ morphologiques, lexicales, orthographique), d'ordre cognitives et d'interférence.

1.1.5.1.1. Difficultés linguistiques

A ce niveau, prenons l'exemple de l'accord des participes passés précédés par « avoir.» L'apprenant ne peut pas accorder parce qu'il ne comprend pas comment accorder les participes passés suivis de l'infinitif. Il peut également le comprendre mais une faute pourrait se produire suite à l'inattention ou à l'oubli. Or, nous savons que selon la grammaire du français 6e/5e « *le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « avoir » s'accorde avec le COD si celui-ci est placé avant le verbe.* » (1991 : 249).

En plus, les apprenants peuvent confronter à des difficultés liées aux morphèmes grammaticaux. Pour illustrer cela, prenons l'exemple du verbe « prendre » et « rendre », pour la première personne du pluriel, on fait respectivement : nous prenons/ rendons. Leurs bases respectives sont : « pren- » /« rend-».

Lors de la situation de communication, l'apprenant pourrait produire : nous prenons / nous renons mais aussi, nous prendons /nous rendons. Nous concluons que, un élément pour chacun de deux couples produit par l'apprenant est incorrect. Pour cette raison, il faut une remédiation immédiate pour mettre l'apprenant au courant de ces irrégularités grammaticales.

Pour le lexique, dans la production écrite, l'apprenant pourrait utiliser une unité lexicale non adéquate. Cela se remarque au niveau de l'emploie des homophones. Mais des confusions peuvent apparaitre au niveau de l'emploi de ces derniers. C'est ainsi que l'apprenant doit porter l'attention particulière sur l'orthographe et le sens lors de la rédaction.

En fin de compte, les difficultés linguistiques se réfèrent aux structures de la langue. Ces dernières peuvent être produites de façon erronée. Lesdites difficultés sont liées soit à l'inattention ou à l'oubli. Pour réguler ces difficultés, il faut la remédiation soit individuelle ou collective selon les besoins des apprenants.

1.1.5.1.2. Difficultés cognitives

Il s'agit des pathologies langagières qui peuvent conduire à des troubles d'apprentissage. Par conséquent, les apprenants peuvent avoir des difficultés d'incompréhension, d'inattention, de concentration, etc.

Différents auteurs se sont intéressés aux troubles d'apprentissage tels que Newcomer et Barenbaum, 1991; Weintraub et Graham, 1998, etc. Ces derniers ont inspiré Jeffrey Maccormack et Nancy L. Hutchinson, 2019.

Ils déterminent les différentes troubles d'apprentissage. Il S'agit de «*l'écriture manuscrite illisible, Phrases incomplètes et fautes de syntaxe, de grammaire et d'orthographe.* »

L'on se rend compte que l'approche cognitive pose problème au niveau de l'enseignement de l'expression écrite. Les apprenants ne peuvent pas déchiffrer la cohésion et la cohérence de leurs productions écrite.

Ce qui montre que les productions des apprenants ayant des troubles d'apprentissages contiennent des difficultés liées à la grammaire, au lexique, à la syntaxe, a l'orthographe, etc.

Pour redresser cette situation, l'enseignant donne un nombre important d'activités d'application variées liées à l'expression écrite afin de développer les compétences chez l'apprenant.

Ainsi, huong, (2010 : 130) dit qu' :

> *«Il faut différencier des types d'exercices, oraux ou écrits, de compréhension et d'expression, dans des situations variées en développant au maximum l'imagination des apprenants, en leur demandant de chercher le plus de possibilités de réponses à une seule question ou à une seule situation. On essaie donc d'obtenir le maximum de savoir et de compétence dans le minimum de temps* »

Il se comprend que différencier les exercices est d'une grande utilité. En effet, cet acte permet à l'apprenant d'obtenir des possibilités des réponses afin d'avoir le maximum de connaissances qui lui permettant d'accéder à la réussite.

Afin de compte, les difficultés cognitives freinent le développement de la compétence de l'expression écrite.

Aussi, le fait de produire des phrases illisibles et incomplètes, qui n'ont pas de cohérence et de cohésion entraine l'apprenant dans un échec incontournable lié à l'expression écrite. Pourtant pour remédier à ces difficultés, l'enseignant attribue aux apprenants tant d'exercices mais variés afin que les apprenant s'exercent et son rôle essentiel est de les guider dans leur apprentissage.

1.1.5.1.3. Difficultés d'interférences

L'enseignement d'une langue étrangère peut s'interférer avec d'autres langues. L'interférence, se comprend comme un phénomène linguistique. Ledit phénomène se traduit par le transfert négatif issu du contact de deux codes linguistiques.

D'après le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage: « *on dit qu'il y'a interférences quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique de la langue B.* » Cela montre que l'interférence renvoie donc au transfert des unités lexicales de la langue A vers la langue B.

Dans la meme logique ; Hamers et Blanc, 1983 affirme que l'interférence désigne : « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible*. » cité par Khaoula, (2020 :9). Nous comprenons que l'interférence repose sur la transmission des structures langagières qui ne sont identiques entre deux codes linguistiques. Cette transmission se fait de façon inconsciente et inappropriée.

Dans ce contexte, Khaoula, (2020 :10) souligne que les linguistes affirment que le transfert négatif se manifeste sous plusieurs niveaux. S'agissant entre autres « *l'interférence phonétique, lexical, morphosyntaxique, grammaticale et sémantique* ». Ces niveaux d'interférences se manifestent au niveau de l'usage de la langue tant à l'écrit comme à l'oral chez l'apprenant qui dispose des connaissances de sa première langue et qui les transfère dans la langue cible.

1.2. Cadre théorique

Ce sous point est centré sur les théories qui soutiennent la pédagogie différenciée et les théories méthodologiques de l'expression écrite.

1.2.1. Théories sur la pédagogie différenciée

Nous développons les théories qui sous-tendent la pédagogie différenciée. Ainsi, il existe plusieurs théories mais nous nous intéressons sur quatre qui sont : théorie constructiviste, la théorie de l'intelligence, la théorie de la zone proximale de développement et la théorie de l'apprentissage coopératif.

1.2.1.1. Théorie constructiviste

Elle est une théorie de l'apprentissage qui met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant pour le développement des compétences. L'enseignant qui adopte cette théorie cherche à privilégier des expériences d'apprentissages qui encouragent les apprenants à construire des connaissances à partir de leurs expériences.

Ainsi, Jean Piaget, un psychologue a théorisé le constructivisme dans les annees1920 et 1930. Piaget, (1936) propose, que les enfants construisent leur propre compréhension du monde à travers des expériences d'apprentissage actives et par la résolution des problèmes.

Il a développé les stades de développement cognitif qui décrivent comment les enfants passent par différentes étapes de développement cognitif en construisant des nouvelles connaissances et en assimilant de nouvelles informations.

Le même psychologue affirme que : « *le but de l'éducation doit être de former des individus capables de penser par eux-mêmes, de former des hommes et des femmes qui sachent prendre des décisions raisonnées, qui soient capables de résoudre des problèmes et qui soient préparés à une vie d'apprentissage contenu.* » (1947 :11)

Il se comprend que cette théorie est d'une grande utilité en éducation. En effet, elle met l'accent sur l'importance de l'expérience de l'apprenant au développement des compétences. En plus, pour Piaget, l'éducation doit encourager les apprenants à développer leur propre pensée critique et à apprendre à résoudre des problèmes par eux- mêmes.

Dans la même logique, Vygotsky (1978 :57) dit que *: « le développement ne peut être compris que comme produit social et historique. Le développement ne peut pas être séparé de l'interaction sociale et de l'expérience.* »

D'après ce passage, l'idée est que l'apprentissage et le développement des compétences sont des processus sociaux qui se produisent dans un contexte culturel et qui sont influencés par les interactions. Ces dernières permettent aux individus de développer de nouvelles compétences.

En fin de compte, la théorie constructiviste contribue dans l'enseignement-apprentissage. A cela, les interactions sociales permettent aux apprenants de construire des nouveaux savoirs et développer les nouvelles compétences.

Dans cette logique, la pédagogie différenciée s'appuie sur la théorie constructivisme en offrant les activités d'apprentissages qui permettent aux apprenants de construire leurs propres connaissances en fonction des besoins individuelles. Egalement, les interactions que subit l'apprenant aux cours de remédiation des difficultés liées à l'expression écrite lui permettent de bénéficier des nouvelles connaissances.

1.2.1.2 .Théorie de l'intelligence

Elle soutient que chaque individu possède plusieurs formes d'intelligences. Ainsi, Howard Gardner, 1983, indique huit intelligences qui sont linguistique, logique- mathématique, spéciale, corporelle-kinesthésique, musicale, interpersonnelle, intra personnelle et naturaliste.

De ce qui précède, toujours Gardner, (1983 :7) *affirme que « les humains sont capables de connaitre le monde de nombreuses manières, chacune de ces manières étant une forme d'intelligence »* Ce qui montre les individus possèdent plusieurs intelligences, chacune étant liée à des domaines de compétences spécifiques.

Au niveau de l'éducation, la diversité des intelligences des apprenants devraient être prise en compte afin d'offrir des opportunités d'apprentissage adaptées à leurs styles d'apprentissage. En plus, Armstrong, (1994 :5) affirme que « *la théorie de l'intelligence nous rappelle que*

l'enseignement doit être adapté aux différents styles d'apprentissage et aux différentes forces et faiblesses de chaque apprenant, afin de maximiser leur potentiel d'apprentissage. »

D'après ce passage, nous stipulons que cette théorie encourage les enseignants à tenir compte de la diversité des intelligences des apprenants et à adapter leur enseignement sur base des styles d'apprentissages des apprenants. Cela suppose que, cette théorie permet de reconnaitre et de valoriser les différentes forces et faiblesses de chaque apprenant.

En fin de compte, la pédagogie différenciée s'appuie sur cette théorie en offrant des activités d'apprentissage qui permettent aux apprenants d'utiliser leurs forces et leurs intérêts individuels pour apprendre.

L'enseignement devrait tenir de ladite diversité en proposant des activités varies qui visent à développer les compétences des apprenants à travers la remédiation des lacunes spécifiquement en expression écrite.

1.2.1.3. Théorie de zone proximale de développement

Cette théorie considère que l'apprentissage est un processus social, et que les apprenants apprennent mieux lorsqu'ils sont guidés par un enseignant ou par un pair plus expérimenté.

Ainsi, Vygotsky l'a proposé dans les années 1930. Vygotsky, (1978 :86)**,** décrit cette théorie comme « la distance entre le niveau de développement actuel d'un enfant et son niveau de développement potentiel, qui peut être atteint avec l'aide d'un enseignant ou d'un pair plus avancé. »

D'après ce passage, nous comprenons que la ZPD est la zone avec laquelle l'apprenant parvient à résoudre une situation problème ce qui implique l'enseignement/apprentissage parait plus efficace. Pour y arriver, l'enseignant devient l'accompagnateur facilitant la consolidation des connaissances chez les apprenants.

Ainsi, Jean Bruner, 1996 n'est pas loin de Vygotsky. Il décrit cette théorie comme « *l'importance de fournir des taches suffisamment stimulantes pour les élèves qui se situent dans cette zone afin de les encourager à apprendre et à se développer* ». Ce qui nous permet de dire que cette zone favorise l'auto- apprentissage.

Mais, cela ne signifie pas que l'apprenant est seul, plutôt l'enseignant joue le rôle d'un médiateur qui intervient au développement des connaissances en amenant les apprenants à découvrir les faits de la langue.

En fin de compte, la pédagogie différenciée s'appuie sur cette théorie en offrant des activités d'apprentissage qui permettent aux apprenants de travail en collaboration avec leur pairs et d'obtenir un soutien individualisé de la part de l'enseignant. A cela, nous dirions que ladite théorie permet au développement des compétences des apprenants.

1.2.1.4. La théorie de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif encourage les apprenants à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun. En plus, l'enseignant qui adopte cette stratégie cherche à concevoir des activités d'apprentissage qui encourage la collaboration et la résolution des problèmes en groupe. De ce qui précède, Hecox, (2010:31) étant inspirée par Johnson D.W. and Johnson, R.T., (1999 :5), définit the cooperative learning as "*the instructional use of small groups so that student's work together to maximize their own and each other's learning''*.

Cela nous permet de souligner que les apprenants se collaborent et s'entraident dans de petits groupes pendant l'application d'une activité de classe.

Ainsi, ils travaillent ensemble pour favoriser le developpement des compétences. Dans ce sens, chacun apprenant ayant le rôle considérable dans la réalisation de l'activité ce qui implique une interaction entre les membres du groupe.

Partant de ces théorie ci haut explicités et qui soutiennent la pédagogie différenciée, nous trouvons que ces théories sont d'une grande utilité à l'enseignement/ apprentissage. En fonction des objectifs fixés par l'enseignant et des contextes spécifiques, elles sont applicables à l'enseignement de l'expression écrite via la remédiation des lacunes de cette compétence. Remarquons que toutes ces théories sont efficaces et permet l'apprenant à développer les connaissances mais aussi à l'enseignant de concevoir des méthodes d'enseignement de l'expression écrite.

1.2.2. Théories méthodologique de l'expression écrite

Pour enseigner l'expression écrite, il existe plusieurs méthodologies. Voici quelques une des méthodologies couramment utilisées :

1.2.2.1. Méthode de la production écrite guidée

Elle consiste à donner aux apprenants des instructions claires pour la rédaction d'un texte, en leur fournissant des modèles de phrases et des structures grammaticales pour les aider à construire leur texte.

De ce qui précède, nous stipulons que l'enseignant vise l'épanouissement de la rédaction chez les apprenants. Ainsi, Gagaa, I., (2017 :10) affirmant que « *apprendre à bien écrire en général, demande d'utiliser de bonnes stratégies qui aident à améliorer l'écrit en français*.» Cela montre que le développement de la rédaction dépend des stratégies dont dispose l'apprenant.

Or, le même auteur ajoute que « *une stratégie est une bonne pratique ou technique qui sert à organiser une préparation, réaliser des activités ou contrôler les résultats.*»(2017 :10)

Donc, les apprenants arrivent à bien produire grâce à une stratégie mis en place par l'enseignant. Elle estbonne quand elle sert à organiser/réaliser les activités de rédaction. Dans ce sens, l'enseignant est le facilitateur de l'apprentissage chez l'apprenant.

Il est important de souligner que la méthode de production écrite guidée permet à l'enseignant d'organiser les idées de manière cohérente et d'assurer que son texte est clair, structuré et bien argumenté. Bref, elle permet d'améliorer les compétences des apprenants en rédaction de manière progressive.

1.2.2.2. La méthode de correction collaborative

Elle consiste à donner aux apprenants des cours, puis à les faire travailler en groupe pour corriger les erreurs et améliorer la qualité de leur écriture. Dans ce sens, la correction des lacunes parait un élément essentiel pour le développement de la production écrite des apprenants. Collion, (2020 :4) souligne que « *la correction permet de guider les apprenants pour rectifier leurs stratégies d'apprentissage via la remédiation après constat de leurs erreurs et, en même temps, elle les encourage et les motive à s'investir davantage pour progresser*. »

Donc, cette méthode encourage la participation active des apprenants au niveau de la correction des erreurs ce qui leurs permet à progresser dans leurs apprentissage.

Dans le cadre de la pédagogie différenciée, l'enseignant peut former un groupe en fonction des besoins et des préférences des apprenants. A cela, soulignons que les apprenants ont des causes des erreurs différentes.

Ainsi, Collion, (2020 :7) citant Astolfi (1997) qui expose huit causes d'erreurs donne quelques exemples : « *la compréhension des consignes » (1997 : 59),* la cause qui regroupe les erreurs qui *proviennent de mauvaises démarches adoptées par les élèves ou de stratégies alternatives au lieu de « la procédure « canonique » que le maître attend*. » (1997 :82), la cause d'erreurs qui provient du fait que les apprenants *« ne transfèrent pas des compétences transversales d'une discipline à l'autre.* » (1997 : 88)

Partant de ce qui précède, il y a plusieurs causes des erreurs. Déterminer ces causes dans l'enseignement/apprentissage permet à l'enseignant de mieux les traiter. Cela nous amène à dire que corriger, c'est exploiter les erreurs des apprenants positivement pour en déduire des bénéfices en matière d'apprentissage par la remédiation différenciée.

En définitif, la méthode de correction collaborative implique l'échange d'idées des apprenants pour arriver aux structures canoniques. L'enseignant intervient dans le processus de la remédiation qui se fonde sur la typologie d'erreurs et du niveau des apprenants.

Ce qui suppose qu'il n'y a une méthode unique de l'enseignement-apprentissage, mais existent plusieurs principes facilitant une correction efficace et collaborative des erreurs.

1.2.2.3. Méthode de la rétroaction corrective.

Elle consiste à donner aux apprenants des commentaires sur leurs erreurs et leurs fautes de grammaire, tout en les encourageant à écrire de manière plus précise et claire. D'ailleurs, cette méthode permet à l'enseignant de fournir des commentaires constructifs et des conseils visant à améliorer leurs compétences.

C'est dans ce sens que Marsollier, (2004 :159-160) évoque deux fonctions de la rétroaction en precisant que l'intérêt des rétroactions est de *« permettre à l'élève d'ajuster son action aux attentes de l'enseignant, donc un guidage mais aussi d' influencer sa motivation et son effort à s'investir dans une tâche particulière.* » cité par Collion, (2020 :4). Ici, le facteur de guidage et de motivation à travers l'enseignant permet l'apprenant à investir au niveau de la réalisation de la tâche.

Toujour Collion, ajoute que « *un feedback /une rétroaction permet d'agir sur la boucle d'autorégulation des apprentissages des apprenants. Elle devrait donc être intrinsèquement différenciée pour répondre aux besoins individuels de chaque apprenant.* » (2020 :4)

Cela nous amène à dire que, à travers le feedbaack, les besoins des apprenants sont pris en considération ce qui implique le rôle important de la différenciation pédagogique.

En définitif, la méthode de rétroaction corrective doit être fait de manière constructive dans le but de soutenir l'apprenant à se développer et atteindre son plein potentiel.

Ainsi, c'est à partir des erreurs que constitue la rétroaction à l'enseignant sur son enseignement afin d'organiser la remédiation.

1.2.2.4. La méthodologie de l'écriture des textes argumentatifs.

Elle consiste à donner aux apprenants des sujets de dissertation ou des sujets de débat, pour les aider à développer leur capacité, à argmenter et à structurer leur pensée de manière logique. Donc les enseignants amènent les apprenants à argumenter un sujet de dissertation. Et, d'ailleurs argumenter selon Nouifdi,, (2020:19) « *c'est défendre une position sur un sujet afin d'influencer sur les opinions du destinataire autrement dit vouloir changer sa position.* »

Cela nous permet à affirmer que les apprenants sont invités à développer une thèse ou la réfuter avec des arguments convaincants.

Rappelons que une argumentation doit être structurée de la manière suivante d'après Nouifdi, (2020:20) :

«Introduction : Dans l'introduction, nous trouvons: le sujet qui représente le thème d'une façon générale pour attirer l'attention du destinataire et susciter son intérêt.

La thèse : Un énoncé dans lequel l'auteur précise l'information qu'elle admette, et qui cherche à convaincre ses destinataires.

L'antithèse : Elle consiste de présente comme au contraire à la thèse défendue.

Conclusion : C'est l'étape finale dans un texte argumentatif qui conclut le texte. »

Somme toute, la rédaction des textes argumentatives désigne une compétence importante dans de nombreux domaines, que ce soit, le système éducatif ou dans le cadre professionnelle/ personnel. Bref, elle est une méthode qui aide les apprenants à structurer et à rédiger un texte argumentatif de manière efficace.

Conclusion

Nous nous sommes intéressé aux concepts et théories qui font objet notre sujet. Pour les concepts, il s'agit, premièrement de la pédagogie. Apres la définition de cette dernière, nous avons énuméré différentes pédagogies que l'enseignant peut appliquer au cours de la gestion d'une classe à savoir la pédagogie d'intégration, pédagogie traditionnaire, pédagogie par projet, pédagogie différenciée, etc.

Deuxièmement, nous définissons la pédagogie différenciée qui est un moyen de faire réussir tous les apprenants. Pour y arriver, faut-il partir des besoins des apprenants. En plus, l'enseignant est intéressé par soit l'apprenant en difficultés ou le groupe de besoin.

Troisièmement, nous avons abordé les stratégies d'enseignement qui sont l'enseignement direct, l'enseignement indirect, l'enseignement interactif, l'apprentissage expérientiel et l'étude indépendante. Ces stratégies sont conçues comme des manières à envisager pour enseigner

En fin, s'agit-il de l'expression écrite. Elle est l'une des compétences communicative. Elle s'oppose à la compétence orale du faite que celle- ci repose sur l'orale tandis que l'expression écrite repose sur l'écrit qui est indispensable dans l'enseignement- apprentissage. En effet, pour écrire, plusieurs ressources doivent être mobilisées comme la grammaire, le lexique, la syntaxe ainsi que la pragmatique.

A ce qui concerne les théories, nous identifions en premier lieu la théorie constructiviste. Cette théorie met l'accent sur l'apprenant au niveau du développement des connaissances par des expériences et des interactions sociales

Deuxièmement, s'agissant de la théorie de l'intelligence qui rappelle qu'il existe tant d'intelligences. Au niveau de l'éducation, on doit tenir compte de cette diversité d'intelligence pour développer les connaissances des apprenants à partir de leurs forces et intérêts. Pour y arriver, l'enseignement se base sur plusieurs 'exercices afin que les apprenants puissent remédier les lacunes de l'expression écrite.

Troisièmement, la théorie de la zone proximale de développement met en avant le guidage par un enseignant ou un pair expérimenté afin que les apprenants apprennent mieux. L'enseignant fournit des activités suffisamment stimulantes pour encourager les apprenants à apprendre et à développer les connaissances.

En fin, la théorie de l'apprentissage coopératif met accent sur la collaboration et l'entraide des apprenants pour le développement des connaissances.

Au niveau de la réalisation de l'activité, ils réagissent pour trouver solution de la situation-problème. Chacun apprenant intervient au moment de la réalisation du travail.

Pour les méthodes d'enseignement de l'expression écrites, quatre ont été explicitées à savoir : méthode de la production écrite guidée, la méthode de correction collaborative, méthode de la rétroaction corrective et la méthodologie de l'écriture des textes argumentatifs.

Ces méthodes sont efficaces à l'enseignement de l'expression écrite. En effet, à partir de ces méthodes, l'apprenant peut s'épanouir en cette compétences et à participer à la correction des lacunes a traves les activités liées à l'expression écrite.

CHAPITRE II : APPORTS ET LIMITES DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE SUR L'EXPRESSION ÉCRITE

L'application de la pédagogie différenciée en classe du FLE serait très utile. En effet, elle permettrait de maintenir la classe de façon efficace tout en différenciant les chemins afin d'atteindre un objectif commun. Dans ce chapitre, nous pourrions nous intéresser sur l'aperçu historique dudit pédagogie, Quoi ? Pourquoi ?et quand la différencier ?, intérêt et limites dudit pédagogie lors de l'enseignement de l'expression écrite ainsi que la pratique de la pédagogie différenciée sur l'expression écrite.

2.1.L'aperçu historique la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est une approche éducative qui vise à adapter l'enseignement aux besoins et aux aptitudes de chaque apprenant. Elle est apparue au début du XXe siècle, notamment, grâce aux travaux de deux pédagogues français, Ovide Decroly et Célestin Freinet.

Dans la même logique, Carol Ann Tomlison affirme que « *la différenciation pédagogique consiste à donner à chaque élève ce dont il a besoin pour réussir.* » (1994 :16).

Decroly a proposé une méthode qui consistait à prendre en compte les centres d'intérêt de chaque élève, afin de rendre l'apprentissage plus efficace. Il a également mis en avant l'observation pour mieux comprendre les besoins et les capacités de chaque élève.

Freinet, quant à lui, a développé une pédagogie fondée sur le travail en coopération et l'expression libre des élèves. Aussi, il a mis en place une correspondance scolaire entre ses élèves et d'autres écoles, dans le but de favoriser l'ouverture d'esprit et la découverte de nouvelles cultures.

S'exprimant sur ce qu'est la pédagogie différenciée, Freinet dit ceci « C*'est l'établissement d'un rapport personnel entre le maitre et l'élève, c'est l'adaptation de l'enseignement à l'élève* ». Cela suppose que la pédagogie différenciée est centrée sur l'apprenant. Pour ainsi dire que, selon Perrenoud (1997 :9) « *différencier c'est donc lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte.*». Ce qui nous rend compte que la pédagogie différenciée vient répondre aux besoins des apprenants en tenant compte de leur diversité au niveau d'apprentissage.

En conséquence, cette pédagogie qui met l'accent sur l'expression libre des enfants, a été dénommée pédagogie Freinet, une pédagogie qui favorise, chez l'apprenant, le passage à l'âge adulte par l'interaction et des opérations concrètes lors des travaux en commun.

À côte de la pédagogie Freinet, il y a la pédagogie institutionnelle fondée par Fernand Oury en 1967. Le but de ladite pédagogie est la création, la construction, et le respect des règles à l'école, par l'intermédiaire des institutions appropriées. En ce sens, le travail de groupe, la parole et le débat sont les plus privilégiés. Cela renvoie respectivement à l'apprentissage collectif, à l'interaction et à la discussion entre les apprenants.

En vue de l'application d'une telle pédagogie, il y a des critères à suivre à en croire Miloudi Selma (2013 : 30-31) : « *le refus d'un chemin unique pour apprendre, le respect du rythme de l'apprenant lors de sa formation et le refus d'un enseignement uniforme et standard ne pouvant répondre aux besoins de chaque apprenant.* »

A ce niveau, il est nécessaire d'utiliser toutes les ressources possibles pour permettre aux élèves de développer leurs connaissances. Pour y arriver, il est important de mettre en œuvre plusieurs démarches et en place différents outils qui visent à faciliter l'enseignement/ apprentissage. C'est dans ce contexte qu'elles sont qualifiées de «pédagogies nouvelles.»

Du côté de l'élève, il est considéré comme un enfant qui est pris dans sa personnalité. Cela montre, que *« ses intérêts, ses besoins sont utilisés comme des moteurs capables d'éveiller son intérêt et son désir d'apprendre.»* Selma (2013 :30) . Ce qui suppose que le maitre ne devient qu'un facilitateur ou guide des apprenants.

En 1970, l'expression pédagogie différenciée a été utilisée par Louis Legrand. Et à partir de 1975, d'après Selma, 2013, au collège unique instauré par la réforme du ministre René Haby, les enseignants rencontrent une grande hétérogénéité de classe.

Depuis lors, la pédagogie différencie continue d'évoluer dans le domaine de l'éducation. De nombreux chercheurs tels que Carol Ann Tomlison, Vygotsky, etc. ont contribué à son développement et à son application dans divers contextes éducatifs.

En plus, Philippe Merieu ,1986 s'intéressait sur ce que représente l'apprentissage. Il dit que l'apprentissage doit s'effectuer de façon active. Dans ce sens où la méthode pédagogique est définie comme mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir.

En somme, la pédagogie différenciée remonte en fait du XXe siècle et reste applicable jusqu' à nos jours. Puisque cette pédagogie intervient dans la remédiation des apprenants ayant des difficultés au niveau de l'enseignement / apprentissage.

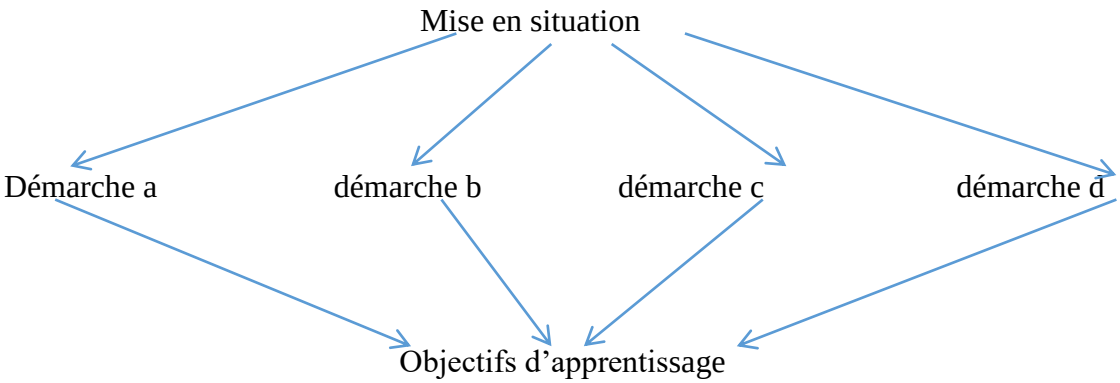
2.2.Deux types de différenciation pédagogique.

Les deux types dont nous parlons ici sont : la différenciation successive et la différenciation simultanée.

2.2.1. Différenciation successive

Etant donné que la classe est hétérogène, l'enseignant est appelé à utiliser successivement dans l'exploitation des matières, des méthodes, des supports didactiques, des situations et des démarches variées. Cela permettra que chaque apprenant trouve ce qui lui convient dans son apprentissage. L'avantage que présente ce premier type ne se limite pas là. C'est une différenciation qui permet« *d'étendre le répertoire méthodologique de chacun.*» Meirieu, (1986 :18)

Voilà le modèle de J. M. Gillig, (1999 :60) :



Communs : Acquisition de savoir et Savoir-faire

L'on comprend que pour faire acquérir les savoirs et savoir-faire, les enseignants travaillent sur les objectifs d'apprentissage communs en variant les démarches. Donc, la différenciation successive donnerait l'occasion à tous les apprenants d'atteindre les objectifs fixés par l'enseignant.

2.2.2. Différenciation simultanée

Dans le cadre d'éradiquer les difficultés liées à l'expression écrites, L'enseignant attribue des activités pédagogiques à effectuer soit à l'apprenant selon ses difficultés ou soit au groupe qui sollicite les mêmes besoins pédagogiques.

Dans ce sens, Meirieu, (1986 :18) affirme que : « *une différenciation simultanée permet à chacun de progresser selon ses propres* voies ». Ici, nous tenons compte des sollicitations pédagogiques de chaque apprenant.

Ces activités peuvent être similaires ou dissemblables selon le constat en classe de l'enseignant. A ce niveau, les apprenants recourent à une même activité s'ils présentent les mêmes lacunes pédagogiques.

Au contraire, si les besoins sont diversifiés, les activités le sont aussi. Dans ce contexte, les apprenants peuvent choisir leurs propres activités à faire selon leurs contraintes. Cette initiative peut être prise par chaque apprenant ou par un groupe selon l'intérêt qu'il vise.

2.3. Quoi et Pourquoi la différenciation pédagogique ?

La pédagogie différencie se fait sur base des contenus, démarches, situations, les structures et l'évaluation. Ces éléments de différenciation permettent à l'enseignant d'atteindre l'objectif ultime malgré que les apprenants soient eux-mêmes différents au niveau de l'apprentissage. En plus, la pratique de la pédagogie différenciée vise à faire remonter le niveau des apprenants en expression écrite.

2.3.1. Quoi différencier ?

La pédagogie différenciée, pour être réalisée dans une classe, nécessite la variation de plusieurs paramètres. Fontaine, (2015 :13-14) affirme qu'il existe plusieurs paramètres. Voilà, celles qui nous ont intéressé: les situations, les parcours, structures et l'évaluation.

2.3.1.1 Les situations

Dans la séquence d'enseignement, le paramètre de situation peut être différencié. En effet, selon Fontaine, il est possible de varier les supports, les consignes, la démarche, les outils exploitables par les apprenants, les aides humaines, la qualité des exercices.

D'après ce passage, les supports exploitables en situation d'enseignement du français peuvent être documentés tels que les textes, les vidéos, etc. Et pour les consignes ; elles peuvent être à l'oral ou à l'écrit.

S'agissant des démarches, « *l'enseignant peut être plutôt déductive ou inductive* » affirme Fontaine (2015 :13). Cela nous permet à dire que, dans l'enseignement, on peut partir des exemples pour arriver à une règle générale ou vice-versa.

Concernant les outils, il est possible de varier les dictionnaires, les leçons, les affichages, etc. Ces derniers sont évoqués toujours par Fontaine. Celui-ci affirmant que *« ces outils sont également exploitables par les apprenants.*

D'après cette citation, il se comprend que les outils variés sont exploités par les apprenants afin de faciliter l'apprentissage.

En ce qui est des aides humaines, le même auteur soutient que « *l'enseignant aide les apprenants comme ils peuvent s'entraider eux- mêmes*. » Par déduction, les enseignants ne peuvent pas laisser les apprenants seuls dans leur apprentissage. Il fournit des aides qui permettent aux apprenants de développer leurs compétences.

S'intéressant sur la quantité des exercices, cet auteur montre que l'enseignant peut varier les exercices à effectuer « *en fonction des capacités des apprenants* ». Cela montre que les niveaux des apprenants sont pris en considération.

Partant de ces paramètres, nous déduisons que la pédagogie différenciée est au service du développement de la compétence en expression écrite chez les apprenants. S'il recourt à ces différentes situations précédemment évoquées, les apprenants peuvent développer l'expression écrite. Le fait de différencier les supports, les exercices liés à l'expression écrite a pour visée de faire progresser les apprenants en expression écrite non seulement les plus fort mais aussi en fonction des apprenants moyens et faibles.

2.3.1.2. Les parcours.

Pour atteindre un objectif, un certain trajet doit être suivi par l'enseignant. En ce qui est du chemin à suivre, se fixer des objectifs constitue un chemin pour construire les connaissances. C'est pourquoi Fontaine soutient que « *Donner des objectifs intermédiaires afin de repérer le chemin qu'il faut utiliser pour parvenir à la construction des connaissances.* »(2015 :13)

En plus, l'enseignant réalise la remédiation en vue de traiter les difficultés des apprenants. Cela constitue un chemin visant le développement des connaissances des apprenants. De cela, l'enseignant devient le guide dans l'apprentissage.

En fin, pour réinvestir dans l'enseignement-apprentissage, les tâches doivent être différenciées. Si nous en croyons Fontaine « *Il peut s'agir de simples exercices de systématisation ou alors de contextualisation pour transférer les connaissances dans d'autres situations afin d'approfondir*.» (2015 :13)

Partant de ce qui vient d'être dit et en ce qui concerne l'expression écrite, l'enseignant met en place les moyens nécessaires pour parvenir au développement de la compétence en expression écrite. En cette fin, l'enseignant élabore des objectifs puis fait la remédiation chez les apprenants. Pour le faire, il soumet aux apprenants des exercices liés à l'expression écrite adaptés en leur niveau. C'est dans ce sens que l'enseignant acquiert le statut de guide ou facilitateur afin d'aider les apprenant à atteindre l'objectif ultime qui est la réussite.

2.3.1.3 Les structures

Elles concernent les modalités d'organisation du travail des apprenants. Les apprenants travaillent individuel ou en groupe. Au niveau des groupes, Fontaine, (2015 :13) affirme qu' *« ils peuvent être hétérogènes ou homogènes selon l'activité à réaliser* ». Cela nous montre que l'enseignant peut tenir compte des besoins des apprenants pour former ces groupes et des objectifs qu'il s'est fixé.

Egalement, l'espace est une modalité d'organisation. En ce niveau, l'apprenant peut changer de place dans la classe à la recherche du matériel. Il peut également se placer dans un autre groupe en fonction de ses intérêts.

En fin, pour pallier aux difficultés des apprenants, l'enseignant organise un temps de remédiations. Ainsi, Fontaine (2015 :15) affirme que la remédiation *« apparait avant, pendant et après la séquence*». Cela nous permet de nous rendre compte que l'enseignant doit varier le temps de réalisation de l'activité pour remédier les difficultés déjà constatées dans sa classe. Ce qui revient

encore à dire que, les explications complémentaires se font soit avant, soit pendant ou après la séance.

Partant de ces modalités d'organisation et en se référant sur la compétence de l'expression écrite, l'enseignant ne peut tenir que compte des capacités des apprenants.

C'est pourquoi, l'enseignant peut leur soumettre des activités visant à renforcer l'expression écrite qu'ils fassent individuellement ou en groupe. En plus, si l'apprenant constate que la place ne lui convient, il peut se déplacer vers un autre groupe afin de s'assurer à l'exercice lié à l'expression écrite qui lui convient. Par conséquent, si les apprenants sont trop faibles, plus la remédiation de leurs difficultés liées à l'expression écrite peut prendre trop de temps ce qui peut freiner l'avancement d'autres matières. Au contraire, s'ils sont forts, la remédiation ne peut prendre trop de temps. D'où, il pourrait n'y avoir trop d'effet sur l'avancement d'autres matières.

2.3.1.4. L'évaluation.

La différenciation se fait sur base des difficultés constatées, ce qui reflète l'enseignant à faire acquérir à l'apprenant ce qui lui convient. Pour cela, l'évaluation doit être différenciée. Pour signifier que, les apprenants sont évalués en fonction les difficultés et sur base des objectifs déjà fixés afin de vérifie s'ils sont atteints. Dans ce contexte, Fontaine, (2015 :14) affirme que « *l'évaluation peut être individuelle ou collective.* ».

En fin de compte, la différenciation ne porte pas sur un seul paramètre, plutôt l'enseignant doit avoir recours aux différents paramètres ci -haut mentionnés afin de faire progresser tous les apprenants à la rédaction. L'enseignant s'intéresse au plus, aux apprenants en difficultés afin qu'ils remontent leur niveau d'apprentissage. Pédagogiquement, l'évaluation est conçue en fonction des objectifs fixes alors qu'au cours de la remédiation est faite en fonction des besoins liés à l'expression des apprenants. Dans cette logique, l'évaluation est adaptée en fonction de leur besoin en ce sens qu'elle peut être individuelle ou en groupe.

2.3.2.Pourquoi différencier

La pédagogie différenciée vise à adapter l'enseignement aux besoins et aux capacités des apprenants. Fontaine, (2015 :12) affirme que « *la différenciation pédagogique peut être mise en place pour permettre aux élèves de revenir sur leurs erreurs et de les comprendre*.»

Dans le cas de l'expression écrite, cette approche est d'un grand utile. Elle amené les apprenants à pouvoir bénéficier des compétences voulues telles qu'elles sont préconisées dans le programme. A cette fin, l'enseignant peut concevoir des activités qui tiennent compte des besoins spécifiques de chaque apprenant. Par exemple, certains apprenants peuvent avoir besoin de travailler sur l'orthographe, les autres sur la grammaire.

En outre, l'enseignant peut aider les apprenants à se sentir plus confiant dans leur capacité d'écrire en français, ce qui peut être un facteur clé pour surmonter les difficultés.

Pour dire que les interactions qu'il apporte mettent les apprenants dans une situation de confiance. Cela serait l'atout qui pourrait expliquer la réussite des apprenants.

En somme, la pédagogie différenciée permettrait d'atténuer les difficultés des apprenants. Elle peut également aider les apprenants à développer leurs compétences en expression écrite de manière plus efficace et plus adaptée à leurs besoins individuels.

2.4. Intérêts de la pédagogie différenciée

A ce niveau, nous abordons l'intérêt de la pédagogie différenciée. Les éléments constitutifs de ce point sont : favoriser l'autonomie, la motivation, l'interactivité et garantir les chances de réussir.

2.4.1. Favoriser l'autonomie

L'enseignant adhérant aux principes de la pédagogie différenciée peut rendre les apprenants autonomes. Pour signifier que, les apprenants peuvent effectivement travailler sans solliciter régulièrement l'enseignant.

Dans ce sens, l'apprenant est aidé par l'enseignant ou ses pairs qui sont relativement compétents lors de la construction des connaissances. Pour y arriver, l'enseignant doit connaitre les forces et les faiblesses des apprenants pour répondre à leurs profils.

Ainsi, l'enseignant s'intéresse plus sur les différences individuelles en matière cognitive. A ce propos, Houssaye, (1993 :134) souligne que : « *la construction de l'intelligence suit, chez tous les enfants, un cheminement semblable mais des différences apparaissent au niveau de la construction* »

En d'autres termes, les apprenants acquièrent des compétences identiques, mais au niveau des productions écrites, peuvent paraitre des lacunes.

Pour signifier que, la manière d'apprendre différé d'un apprenant à l'autre, ce qui explique que le rythme, les stratégies, etc. ne sont les mêmes pour tous les apprenants. Face à cette diversité, la pédagogie différenciée parait comme un moyen efficace pour réduire les lacunes constatées dans leurs productions.

2.4.2. Favoriser la motivation

La pédagogie différenciée permet d'accroitre la motivation chez les apprenants. En effet, les apprenants qui ont des difficultés et qui ne sont pas guidés ont tendance ne plus fournir d'efforts ce qui peut les conduire à l'échec.

Par contre, la félicitation de l'apprenant à l'échec peut susciter la motivation dudit apprenant. Fontaine, (2015 :12) soutient que: « *La moindre réussite félicitée permettra à l'élève de croître son estime de soi qui a une place très importante dans les apprentissages*.»

Cela nous permet à dire que, si l'enseignant encourage l'apprenant en lui félicitant, l'apprenant peut, grâce à ce truc de l'enseignant, progresser vers la réussite en matière d'apprentissage.

Ainsi, toujours Fontaine « *Une relation de confiance ainsi que les émotions positives comme le plaisir et la sécurité susciteront une motivation de la part de l'apprenant.* » (2015 :12). Cela revient à affirmer que la confiance et les émotions positives sont les facteurs de réussite chez l'apprenant. De toute façon, les apprenants sont motivés à apprendre lorsqu'ils sont impliqués dans un processus d'apprentissage qui est adapté à leurs besoins individuels.

Au niveau de la rédaction, l'enseignent n'est pas invité à traumatiser l'apprenant qui commet des erreurs plutôt l'encourage à mieux rédiger. Dans ce sens, il se retrouve à l'aise lors de la tâche. En lui, il s'efforce à travailler pour satisfaire l'enseignant. Celui-ci, alors devient le guide qui incite les apprenants à développer l'expression écrite.

2.4.3. Favoriser l'interactivité

Les interactions s'observent lors de la réalisation de l'activité liées à l'expression de classe. L'aide des pairs, est l'un des exemples qui expliquent les interactions. Cela signifie que les apprenants s'entraident : il s'agit d'une aide horizontale. Egalement, lors de l'exécution du travail de l'expression écrite en groupe, les apprenants collaborent et échangent des réponses pour trouver des meilleures solutions à une situation- problème.

Pour favoriser les interactions, l'enseignant demande aux apprenants de faire la tâche de rédaction que l'enseignant leur confie, en groupe et d'échanger les réponses. Apres le travail, l'enseignant passe à la validation des réponses fournies par le groupe. En cela, l'enseignant procède à la remédiation qui permet à ces apprenants d'atteindre un seuil minimal.

D'après ce passage, Gillig affirme que « *l'organisation en groupe de niveau est à prévoir lorsque la classe est hétérogène et que plusieurs élèves y risquent, en raison de leurs difficultés, de n'est pas atteindre un seuil minimal, […]*. » (999: 32).

L'on note que les groupes de niveau sont des groupes presque homogènes qui sont constitués par des apprenants ayant les mêmes difficultés de l'expression écrite. Ces groupes doivent être guidés par l'enseignant pour que les apprenants surmontent leurs difficultés.

Ainsi, le groupe hétérogène regroupe des apprenants ayant des niveaux différents. A cet effet, nous le considérons comme une richesse de classe parce que chaque apprenant, dans le groupe, apporte sa part personnelle pendant l'exécution de l'activité.

Bref, l'interaction lors de l'exécution du travail permet aux apprenants de développer la compétence de l'expression écrite chez les apprenants qui présentent les difficultés et mêmes ce qui n'en ont pas. Ainsi, lesdits apprenants font des échanges sur leurs réponses.

2.4.4. Garantir les chances de réussir

La pédagogie différenciée a pour but d'aider les apprenants en difficultés. Pour y arriver, on peut partir du travail individuel, travail collectif et travail de petits groupes. A travers ces modalités, la pédagogie différenciée permet à l'apprenant de lutter contre les difficultés lies a l'expression écrite afin d'accéder à la réussite.

Quand l'apprenant est pris individuellement ou s'il est placé dans un groupe, il pourrait bénéficier tout d'abord de la richesse de l'interactivité et en suite du développement de compétence en expression écrite. Ce qui lui permet, selon Selma, (2013: 35) « *de s'épanouir et d'acquérir durablement des savoirs et savoir-faire.*»

Il se comprend que, grâce à la pédagogie différenciée, l'apprenant se retrouve dans une situation d'émergence de la compétence en expression écrite. En ce sens, elle favorise le développement cognitif des apprenants et facilite leur apprentissage.

En plus Gillig, (1999 : 30) souligne que la pédagogie différenciée est : « *En fait, plus que de pédagogie de soutien, il s'agit là d'une pédagogie plus soutenue, parce que fondée davantage sur l'activité de l'enfant.»* En d'autres termes, cette pédagogie insiste sur le soutien et la progression des apprenants au niveau de l'enseignement- apprentissage.

Cela est aussi le constant de Perrenoud, (1997 : *26)* qui souligne que *: « [….], la pédagogie différenciée est une valeur progressive, on parle de discrimination positive, de soutien intégré, d'éducation compensatoire. C'est bien entendu la différenciation la plus avouable, parce qu'elle est délibérément orienté vers l'aide aux enfants défavorisés ».*

L'on note que la pédagogie différenciée permet l'épanouissement de la compétence de l'expression écrite chez les apprenants. Ainsi, elle repose sur l'aide des apprenants ayant des difficultés de ladite compétence au niveau de l'apprentissage afin qu'ils atteignent eux – aussi le niveau des apprenants qui ne présentent pas des difficultés.

2.5. Les limites de la pédagogie différenciée

Bien que la pédagogie différenciée présente de nombreux avantages pour les apprenants, elle présente également certaines limites. Voici quelques- unes des limites les plus courants.

Ainsi, pour parler des limites de la pédagogie différenciée, nous intéressons sur les critiques de Océane Mermet semble avoir été inspiré par les propos des didacticiens Meirieu et Christian Puren. En effet, Memert, (2015 :11) souligne que :

> « *le didacticien Meirieu serait d'avis que l'idée de différencier les élèves dans chaque étape de leur formation reste très compliquée à mettre en place. En effet, il se pourrait que la mise en place de cette méthode coûte beaucoup à l'enseignant en énergie et en temps, ce qui peut freiner certains collègues*.»

D'après cette citation, la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans l'enseignement nécessite plus de temps et d'énergie. Par conséquent, l'avancement du cours est lent. Elle freine également la progression des autres disciplines.

En outre, Memert ajoute que le même didacticien montre que la pédagogie différenciée « *requiert une mobilisation de toute l'équipe éducative, tant pour le travail en interdisciplinarité avec d'autres professeurs, tant dans la communication avec le personnel administratif* ».

En effet, l'enseignant doit être en collaboration avec le groupe éducatif.

A cote de la limite de temps et de l'énergie à fournir par l'enseignant, Mermert (2015 :11) évoque également une autre critique de Meirieu qui se fonde sur « *la complexité et l'importance des programmes, déjà difficiles à réaliser* ». Selon lui, le problème qui se pose est de savoir si l'enseignant va pouvoir prendre assez de temps pour différencier en permanence. Là-dessus, il explique qu'il est difficile de mettre en place une telle pédagogie puisque tout professeur n'a pas le réflexe ou la volonté d'intégrer la différenciation dans ses cours.

Dans le même contexte, Memert (2015 :12) montre que *« Christian Puren met le doigt sur une Particularité de ces disciplines, qui pourrait s'avérer être une limite dans l'application concrète de cette pédagogie, les cours se passent en langue cible, pour l'enseigner et pour l'apprendre*. »

Cela nous permet d'affirmer que la langue d'enseignement peut paraitre un obstacle chez l'apprenant. Cette langue peut favoriser les meilleurs apprenants et ceux qui sont en difficultés restent en difficultés.

Cette expression nous permet de noter que, pratiquer la pédagogie différenciée pourrait favoriser les meilleurs apprenants. Mais les difficultés chez les apprenants en difficultés restent encore.

Ainsi toujours Memert (2015 :12) montre que « *Puren a rédigé un Guide et propose à plusieurs enseignants d'expérimenter cette pédagogie. Il observe une limite dans la différenciation des méthodes.* » Cela suppose que les enseignants auraient du mal à appliquer simultanément deux méthodes opposées plutôt, ils peuvent les combiner. Egalement, l'enseignant ne peut pas demander aux apprenants d'utiliser deux méthodes différentes pour une même tâche

Partant de ces limites évoquées par Meirieu et puren et qui ont intéressées Memert, nous ajoutons que le surnombre des apprenants et le manques des matériels sont des limites qui rendent impossible la mise en application de la pédagogie différenciée pour le developpement de l'expression écrite. Ces derniers facteurs impliquent une gestion de classe compliquée et la mise en œuvre d'une évaluation qui parait difficile puisque les apprenants peuvent confronter des objectifs et méthodes différents.

2.6. Pratique de la pédagogie différenciée sur l'expression écrite.

A ce niveau nous sommes inspiré par Robbes qui combine la différenciation successive et simultanée pour réalise une séance d'apprentissage.

Ledit auteur affirmant que « *la séance d'apprentissage peut être organisée en quatre temps à savoir la découverte, l'intégration, l'évaluation et la remédiation.*» (2019 :19).

Pour la découverte, l'enseignant éveille l'intérêt de l'enseignement-apprentissage. Dans ce sens, l'enseignant fait inciter les apprenants à dégager la règle, la notion, etc.

Pour l'intégration, nous saisissons que l'enseignant montre aux apprenants des démanches différenciées à suivre en termes des stratégies d'appropriation, des contenus et du rythme de travail de l'apprenant. En ce sens, il reste toujours le facilitateur de l'enseignement-apprentissage.

Pour l'évaluation, elle a pour but de vérifier si les objectifs sont atteints. En fin, parait la remédiation qui repose sur les résultats obtenus après l'évaluation. Toujours Robbes affirmant que l'enseignant met en place des remédiations différenciées.

S'agissant:

> «*De répéter ou de récapituler la notion non acquise (si les élèves ont été inattentifs), de proposer des exercices supplémentaires (en cas de maîtrise insuffisante), de reprendre des notions antérieures, de modifier des représentations, de changer de stratégie d'appropriation de la notion, d'outils, de supports, de contenus et de travailler sur des aspects méthodologiques utiles à l'acquisition de la notion*.» (2019 :19)

Pour notre cas, nous avons priorisé la remédiation des lacunes liée à l'expression écrite en français. C'est pourquoi, nous référons à la conception de Robbes précédemment évoquée, liée à la remédiation.

Dans la logique de la remédiation, l'enseignant soumet aux apprenants des tâches liées à l'expression écrite de différents niveaux et qui répondent aux besoins des apprenants. A cette fin, Fontaine affirme que « *l'enseignant doit être conscient que les élèves ne sont pas égaux face aux apprentissages*. » (2015 :10) Cela montre que les apprenants n'apprennent pas de la même manière.

D'après ce passage, l'enseignant essaie de répondre aux besoins de chaque apprenant. Pour le faire, il autorise les apprenants à faire leurs productions individuelles ou en groupe pour les amener à progresser en leur apprentissage.

Pour favoriser la progression de l'apprenant au niveau de l'expression écrite, l'enseignant peut varier le temps alloué à la réalisation d'une tâche de l'expression écrite.

Varier le temps permet à l'enseignant d'offrir des explications supplémentaires aux apprenants dont les lacunes persistent et d'inciter les apprenant forts à approfondir le sujet leur déjà soumis. Dans cette logique, l'enseignement varie les contenus-matières afin de s'ajuster en fonctions des besoins des apprenants. Cela peut également signifier que peut recourir aux documents pédagogiques variés pour viser la remédiation des difficultés de chaque apprenant.

Ainsi, l'enseignant est invité à faire évaluer les produits d'une tâche réalisée qui reflète les divers niveaux des compétences des apprenants.

En fin, encourager les apprenants à créer leurs propres tâches de productions dans le but de s'épanouir en expression écrite.

C'est pourquoi le même auteur fait savoir que *« la production d'écrit fait appel à de nombreuses compétences. En effet, les élèves doivent mettre en lien différentes connaissances en orthographe, vocabulaire, conjugaison et grammaire afin d'écrire au mieux leur texte*.»

L'on note que, pour parvenir à une meilleure production écrite, l'apprenant doit mobiliser un ensemble de compétences en orthographe, vocabulaire, syntaxe, grammaire, conjugaison, etc.

En ce sens, l'enseignant peut devoir donner aux apprenants des tâches liées à l'expression écrite à l'exemple d'une rédaction d'une lettre, d'un procès- verbal, d'argumenter un sujet, etc. en fin de démontrer leur apprentissage et développer l'expression écrite.

Conclusion

Ce chapitre est intitulé apports et limites de la pédagogie différenciée sur l'expression écrite, nous avons porté un regard sur l'aperçu historique de la pédagogie différenciée, quoi et pourquoi différencier. Il prend fin sur les intérêts et les limites au développement de l'expression écrite.

En effet, la pédagogie différenciée est apparue au début du XXe siècle grâce aux travaux de Decroly et Freinet. Decroly proposant une méthode qui consistait à mieux comprendre les besoins et les capacités des apprenants. Egalement, Freinet développe une pédagogie fondée sur le travail en coopération et l'expression libre des apprenants.

Le but de ces deux auteurs était de montrer que la pédagogie différenciée est au service du développement des connaissances. Selon eux, il est important de prendre en compte les besoins et intérêts des apprenants.

Pour pratiquer la différenciation pédagogique, on tient compte des démarches à suivre, des parcours, des outils de l'évaluation, les situations et les temps. Différencier ces éléments permet à l'apprenant d'avoir des chances de réussir.

La différenciation qui se fait avant, pendant et après l'enseignement vise à remédier les difficultés et faire monter le niveau des apprenants.

Quant aux intérêts, nous avons évoqué que la pédagogie différenciée favorise l'autonomie, la motivation, l'interactivité et garantir les chances de réussir. Donc, l'apprenant se retrouve dans une situation d'émergence de ses compétences.

La différenciation pédagogique présente également les handicaps de l'enseignement apprentissages tels que le facteur temps, la complexité et l'importance de programme, les ressources, l'évaluation d'apprentissage et la pléthore des apprenants dans la classe ainsi les matériels insuffisants. Ces limites rendent difficiles la pratique de la pédagogie différenciée.

En fin, nous concrétisons que l'enseignant passe par enseigner l'expression écrite de manière ordinaire, puis à l'évaluation avec laquelle il identifie les lacunes des apprenants.

A cette fin, il peut passer à la remédiation en partant de leurs difficultés. Pour le faire, il soumet le travail individuel ou en groupe.

Ledit travail n'est pas le même pour tous les apprenants, mais sont adaptés à leurs besoins. En plus, il varie le temps et les contenus- matières pour permettre aux apprenants d'avoir accès aux explications supplémentaires. La dernière étape consiste à évaluer les productions finales des apprenants afin de vérifier si les apprenants ont intériorisé la compétence de l'expression écrite et invite les apprenants à autoproduire leurs textes en vue de développer ladite compétence.

CHAPITRE III. PRÉSENTATION DES MÉTHODES ET TÉCHNIQUES D'ENQUÊTE

Le travail de recherche exige de suivre une certaine méthodologie pour recueillir les informations. C'est pour cette raison que, pour rendre les résultats plus fiables, la méthodologie à suivre joue un rôle essentiel. C'est dans cette optique que ce chapitre permet de décrire les outils que nous utilisons pour recueillir les données. Il s'agit questionnaire par enquête. Aussi, ce chapitre est centré sur Méthodes et outils de recherche, la présentation du terrain d'enquête, la population, l'échantillonnage, le dépouillement et les difficultés rencontrées au cours de la recherche.

3.1. Méthodes et outils de recherche

Pour recueillir les informations, plusieurs méthodes peuvent être utilisées. Signalons que Cimpaye (2020 :43) s'est inspiré de la définition de Larousse, (1982 : 6884) en soutenant que la méthode est «*l'ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles, d'étapes, qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat* ».

A ce sujet, nous mettons en évidence la méthode d'enquête par questionnaire. Pour choisir cette méthode, nous tenons également compte de la nature du sujet ainsi que du type d'informations dont nous avons besoin.

Pour ainsi dire que les données sont recueillies quantitativement et qualitativement. Au niveau de l'aspect quantitatif, les enseignants donnent des réponses aux questions fermées. Mais, au niveau de l'aspect qualitatif, les enseignants donnent leurs propos aux questions ouvertes.

L'enquête par questionnaire appartient dans la catégorie des méthodes participatives car les enquêtés se sentent impliqués dans la réalisation du travail. Les enquêtés nous fournissent des données que nous pouvons interpréter afin d'affirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

Quant aux outils, le questionnaire d'enquête nous amène à recueillir les informations pertinentes relatives à notre sujet. Il comporte des questions ouvertes et fermes qui doivent être répondues par les enseignants de 2e année, section langue.

Pour concevoir le questionnaire d'enquête, les notions de statistiques vues en Master I et II nous ont été inspirées. Les questions fermées sont privilégiées afin de motiver l'enquêté et d'éviter que l'enquêté soit ennuyeux. Ces questions sont soit questions courtes (vrai ou faux), et questions de choix multiples.

En outre, nous privilégions les questions ouvertes car elles nous permettent de recueillir les informations fiables. A ce niveau, l'informateur est invité à formuler ses propos afin de les justifier.

Ainsi, le choix du questionnaire d'enquête, dans la réalisation de notre travail, a été motivé, premièrement, par les compétences de nos enquêtés. Ces derniers, grâce aux acquis dont ils disposent, sont capables de donner toute information pertinente par voie écrite.

Deuxièmement, le mode de travail des enquêtés. En leurs lieux de travail respectifs, certains enseignants sont, soit dans les salles des professeurs où ils corrigent les copies d'examens du troisième trimestre, d'autres en leurs lieux de résidence. Pour ceux derniers, la direction nous ont données des contacts téléphoniques qui nous permettent à être en contact avec eux.

Troisièmement, le choix du questionnaire cadre avec le mode d'emploi du temps des enseignants. Pour ce, l'enquêteur leur laisse l'autonomie et la liberté pour répondre le questionnaire. Pour signifier que, l'enquêté est favorisé pour répondre aux questions qui lui ont été posées afin de nous livrer des informations fiable et solide. Voilà pourquoi, Bigirimana, (2022 : 64) affirme que l'informateur « *à la prérogative de travailler en autonomie* ».

En fin, nous référons aussi au champ de travail. A ce niveau, les établissements scolaires constituant notre terrain sont dispersés. Il s'agit de quelques établissements de la commune NTAHANGWA.

Somme toute, l'enquête par questionnaire nous facilite à interpréter les données issue de l'enquête car Nicimpaye, (2020 : 47) inspiré par Daval R. (1967 : 190) affirme que :

> « *La méthode par questionnaire minimise le risque d'erreurs d'interprétation. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions.*»

Visiblement, la méthode par questionnaire présente un intérêt considérable pour le recueil des données afin, de fournir des informations qualitativement et quantitativement fiables à l'aide des traitements statistique.

Pourtant, eu égard à cette méthode, nous pouvons enregistrer des inconvénients. Toujours Bigirimana, (2022: 65) inspiré par Daval (1967 : 190) souligne que « *la méthode par questionnaire risque de provoquer des réponses stéréotypées* »

Cela nous montre que l'enquêté pourrait livrer des réponses non rassurante en ce sens qu'il se sent évalué. Mais cela peut dépendre du type de questions. S'agissant de questions fermées, les réponses sont directes. Et les questions ouverte peuvent poser problème à l'enquêté. Pour ainsi dire que, selon Katihabwa , (2010 : 44) le questionnaire d'enquête risque « *de limiter la libre expression du sujet répondant* ». Par déduction, l'enseignant peut livrer une information moins importante par rapport à l'information souhaitée par l'enquêteur.

Face à tout cela, l'enquêté devrait être informé du but ultime de l'enquête afin qu'il livre des informations solides et fiables.

3.2. La présentation du terrain d'enquête

L'enquête de notre travail s'est déroulée sur le territoire burundais. Il s'agit de la DCE (Direction Communale de l'Éducation) Ntahangwa. Elle est une des DCE de la DPE (Direction Proviciale de l'Education) de Mairie. En effet, la commune Ntahangwa qui abrite ladite DCE, notre terrain de recherche, est limitée au Nord, par la commune Mutimbuzi de la province de Bujumbura, au Sud par la commune Mukaza de Bujumbura Mairie, à l'Ouest, par le lac tanganyika et à l'Est, par la commune Kanyosha de la province de Bujumbura.

Au niveau des établissements scolaires, la DCE Ntahangwa a des écoles fondamentales, des Lycées Municipaux (LM) et des lycées publics ainsi que les établissements privés. Dans notre travail, seuls les lycées municipaux et les lycées publics qui ont le cycle post-fondamental retiennent notre attention.

3.3. La population d'enquête

Tout d'abord, dans un contexte scientifique, le concept « population » signifie, selon Polisano, (2018 : 18), « *le groupe ou l'ensemble d'objets équivalents* ». A ce niveau, les objets à leurs tours sont des individus.

Ainsi, la population d'enquête est, selon Pierrette, (1971 : 56) « *le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* » cité par Bigirimana, (2022 :66). Nous nous rendons compte que la population d'enquête se conçoit comme l'ensemble d'individus sur lesquels porte l'enquête.

Pour notre travail, les enseignants du FLE en 2e année langues au cycle post-fondamental de la Direction Provinciale de l'Éducation (DPE) de la Mairie de Bujumbura, plus précisément ceux de la DCE Ntahangwa, constituent notre population d'enquête.

Tableau n°1 : Établissements de la DCE Ntahangwa abritant la section Langues

	Établissements	**Nombre d'enseignants**
1	Lycée Sainte Famille	1
2	Lycée Municipal Buterere	1
3	Lycée Municipal BUMWE	1
4	Lycée Municipal Gikungu	1
5	Lycée Municipal Cibitoke	1
6	Lycée Municipal gihosha	1
7	Lycée Municipal Kamenge	1
8	Lycée Municipal Kinama	1
9	Lycée Municipal Ngagara	1
10	Lycée Reine de la paix	1
11	Lycée de la Dignité	1
12	Lycee du Saint Esprit	1
13.	Lycee Municipal Nyabagere	1
14.	Lycée Municipale Gasenyi	1
Total	14 établissements	14 enseignants

Notre population d'enquête est constituée de 14 enseignants, à raison d'un enseignant de chaque établissement. Cela revient à dire qu'elle est constituée de 14 enseignants. Si le champ à parcourir s'avère vaste, souligne POLISANO, (2018 : 18) que «*le chercheur est obligé de recourir à l'échantillon.»* Pour cela, il nous parait difficile de parcourir toute la DCE. C'est pourquoi, nous pouvons dégager l'échantillonnage.

3.4. Échantillonnage

A ce niveau, l'échantillonnage nous permet de mieux réussir notre travail. En effet, le chercheur doit se baser sur un nombre limité de population ; appelé « échantillon » ; qui lui permet de donner des inférences appliquées à l'ensemble de la population.

Là, nous inspirons de l'avis de Mucchielli (1985 : 16) selon lequel il faut « *limiter l'enquête au petit nombre de personne (...) qui formera l'échantillon à l'intérieur de la population d'enquête.»* L'on note que, dans la recherche, nous ne faisons pas l'enquête sur tout l'ensemble de la population mais sur un nombre précis qui fait objet de référence.

Albarello, (2007 : 120) est inspiré également du propos de D'HAINAUT, (1975 :32) selon lequel « *l'échantillonnage est l'opération qui consiste à prélever un certain nombre d'éléments (c'est-à-dire un échantillon) dans l'ensemble des éléments à observer ou à traiter (la population). L'échantillon est l'ensemble des éléments à propos desquels on a effectivement recueilli des données*.» Cela montre que l'enquêteur ne s'étend pas sur l'ensemble de la population, plutôt sur un certain nombre à traiter parmi l'ensemble de la population.

C'est dans ce contexte que nous choisissons les enseignants constituant notre échantillon. Le choix de cet échantillon a été fait de façon aléatoire. Cette manière consiste, selon Albarello, (2007 :123) *« à repérer au hasard (tirage au sort) les unités ou les individus qui composent l'échantillon. Ce tirage s'effectue sur base du calcul d'un « pas d'échantillonnage ». Celui-ci résulte de la simple formule : population / échantillonnage*.» ce qui suppose que n'importe quel individu de la population peut être l'échantillon.

C'est pourquoi notre échantillon est formé de 10 enseignants affectés aux établissements. En plus, pour trouver lesdits enseignants, nous avons apprêté quatorze petits morceaux de papiers sur lesquels nous mentionnons le nom de l'établissement. Après cette mention, nous les avons lancé en l'air afin nous avons tiré 10 premiers qui constituent notre échantillon.

Ainsi, les établissements respectifs de ces 10 individus enquêtés sont ceux des lycées publics et Lycées municipaux. Le tableau suivant montre la répartition de notre échantillon.

Tableau nº 2 : Répartition de l'échantillon de l'enquête

Etablissements visites	Classe de 2e langue	Enseignants de français
1.Lycée du Saint Esprit	1	1
2.Lycée Municipal Gasenyi	1	1
3.Lycée Municipal Gikungu	1	1
4.Lycée Municipal Kamenge	1	1
5.Lycée Municipal Kinama	1	1
6.Lycée Municipal Ngagara	1	1
7.Lycée Sainte Famille Kinama	1	1
8.Lycée municipal Cibitoke	1	1
9.Lycee de la Dignité	1	1
10.Lycée Nyabagere I	1	1

Notre échantillon est donc constitué de10 établissements. Au sein de ces établissements, nous nous sommes adressé uniquement aux enseignants titulaires du cours de français en 2e année langues de l'école post fondamentale comme le montre le tableau ci haut- mentionné.

3.5. Dépouillement

La faisabilité de l'enquête est facilitée par la présentation d'une attestation de recherche aux directeurs des établissements afin de nous mettre en contact avec les enseignants du français. Ces directeurs nous mettent en contact avec les titulaires du cours de français.

En outre, l'instrument de recherche qui est le questionnaire d'enquête constituant des questions ouvertes et fermées. Ces derniers sont répondus librement par les titulaires du cours de français en deuxième année langues de l'école post-fondamentale. Ainsi, pour que ces enseignants donnent des réponses, fiables et acceptables, nous leur avons accordé une durée d'une semaine.

La collecte du questionnaire déjà distribué n'a pas causé beaucoup de difficultés, sauf que deux enseignants nous l'ont remis après deux semaines et demie. La raison du retard est que l'un était tombé malade, l'autre est dû au problème social qu'il avait connu. Nous signalons également que la distribution du questionnaire d'enquête a eu lieu à mi-juin, juste vers la fin de l'année scolaire 2022-2023.

Après la récupération des questionnaires complétés, nous avons procédé à leur dépouillement. Dépouiller un questionnaire, selon Javeau (1972 : 26), « c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses.»

Somme toute, pour l'analyse et l'interprétation, la méthode qualitative et quantitative nous paraît essentielle. Nous analysons les réponses données par les enquêtés. Nous les interprétons aussi telles qu'elles sont données en tenant compte de leur pertinence.

3.6. Les difficultés rencontrées au cours de la recherche

A ce niveau, nous n'avons pas rencontré assez de difficultés lors de la collecte des données. Seulement, devant le stimulus, chacun individu réagit à sa façon. Cela a ainsi caractérisé notre chemin de collecte des informations. En effet, nous nous sommes tout abord heurté aux résistances de certains enseignants qui ont refusé de nous livrer leurs informations à temps.

D'après ce passage, toute la population d'enquête n'a pas participé comme nous l'avions prévu au départ. Cela a perturbé notre chronogramme des activités. Eu égard au rendez-vous de récupération du questionnaire d'enquête, certains enseignants ne l'avaient été respecté.

CHAPITRE IV: PRÉSENTATION, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION-AVIS DE L'ENQUÊTE

Dans le présent chapitre, nous dégagions les réponses données par nos enquêtes au moyen d'une analyse quantitative et qualitative. En effet, avec l'analyse quantitative, nous présentons les réponses fournies par l'enquêté sous formes d'indicateur dans les tableaux. Cela nous permet de trouver la fréquence de chaque indicateurs ainsi que son pourcentage par rapport aux enquêtés. Et pour l'analyse qualitative, ce sont les points de vue des enseignants qui nous paraissent intéressants.

Le questionnaire d'enquête dont nous nous sommes servi comporte quatorze questions. Les unes sont des questions ouvertes d'autres fermées. A chaque question, correspond un tableau suivi d'un petit commentaire, sauf pour la dernière qui se centre sur les suggestions livrées par les enseignants. Afin, nous dégageons une conclusion partielle pour chaque question analysée et interprétée.

En fin, pour mieux analyser et interpréter les résultats obtenus, nous gardons l'anonymat de nos enquêtés, les enseignants ont eu un code E (enseignant) suivi du numéro d'ordre

4.1. Présentation et interprétation des données

Les questions de recherches sont reparties en quatre thèmes à savoir description de l'atmosphère de la classe, pratique de l'écrit, approches à privilégier et avis la pédagogie différenciée.

4.1.1. Description de l'atmosphère de la classe

A ce niveau, nous indiquons le cas d'hétérogénéité, le nombre des apprenants, le travail individuel et l'état psychologique de l'apprenant lors qu'il est aidé pédagogiquement.

4.1.1.1. L'hétérogénéité

A ce niveau, nous pouvons vérifier si la classe n'est pas homogène et préciser quel niveau d'hétérogénéité.

a. Cas de l'hétérogénéité

Les dix enseignants enquêtés ont exprimé leur point de vue sur l'hétérogénéité de classe. Nous montrons les informations fournies où nous identifions les modalités, la fréquence et les pourcentages.

Tableau nº 3 : Cas de l'hétérogénéité

Question 1 : a. La classe est –elle hétérogène ?		
Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	10	100%
Non	0	0%
Total	10	100%

Les données reprises dans ce tableau montrent que les 10 enseignants enquêtés, soit 100%, affirment que la classe est hétérogène.

Dans ce sens, la classe ne peut être homogène car les apprenants ne peuvent apprendre de la même façon. Ils ne résolvent pas la situation-problème de la même manière. Leurs rythmes d'apprentissage diffèrent aussi d'un apprenant à l'autre.

b. Niveau de l'hétérogénéité

Nous indiquons les niveaux, la fréquence et le pourcentage lié à l'hétérogénéité de classe.

Tableau nº 4 : Précision du niveau de l'hétérogénéité

Dans quel niveau la classe est-elle hétérogène ? au niveau d'âge ? au niveau d'acquisition des compétences ? au niveau d'apprentissage ? autres ?		
Modalities	**fréquence**	**Pourcentage**
1. âge	1	10%
2. Acquisition des competences	0	0%
3. Age et acquisition des compétences	2	20%
4. Apprentissage	0	0%
5. Acquisition des compétences et apprentissage	3	30%
6. Toutes les 3	4	40%
7. Autres	0	0%
Total	10	100%

Dans ce tableau, nous remarquons que, sur 10 enseignants enquêtés, un enseignant, soit 10%, affirme que les apprenants n'ont pas les mêmes âges. Egalement, 2 enseignants, soit 20%, signalent que les apprenants sont hétérogènes au niveau d'âge et d'acquisition des compétences.

Trois autres enseignants, soit 30% mettent l'accent sur l'acquisition des compétences et l'apprentissage. Enfin, 4 autres enseignants, soit 40%, combinent le niveau d'âge, d'acquisition des compétences et d'apprentissage afin de s'exprimer sur le cas de l'hétérogénéité. En ce sens, ils affirment que la classe reste toujours hétérogène.

Partant de ces informations, nous trouvons que la classe est hétérogène. Chacun apprenant à sa manière d'apprendre c'est-à-dire que les apprenants n'ont pas les mêmes stratégies pour apprendre. Egalement, les apprenants n'acquièrent pas les compétences de la même manière. Cela laisse comprendre que les plus fort assimilent rapidement par rapport aux moyens et faibles alors que ces derniers fournissent plus d'effort pour l'acquisition et le développement des compétences.

Au niveau d'âge, il est impossible que les apprenants puissent avoir les mêmes âges. Les différences d'âge sont aussi un facteur de l'hétérogénéité. De tout cela, nous soulignons que la classe est hétérogène.

4.1.1.2. Effectif de classe.

A ce niveau, nous dégagions le nombre d'apprenants que compte la classe de 2e langue des établissements visités.

Tableau nº 5 : Effectifs des apprenants.

2.Quel est le nombre d'apprenants que vous avez dans la classe ?	
Enseignants	**Effectifs des apprenants**
E1	16
E2	25
E3	27
E4	45
E5	36
E6	40
E7	20
E8	70
E9	20
E10	84

A partir de ce tableau, six établissements parmi les dix ont un effectif élevé d'apprenants. Il s'agit d'E2, E4, E5, E6, E8 et E10. Les quatre restants ont un nombre normal si nous nous referons à Courtillon, (2003 : 103) lorsqu'il définit un grand groupe comme « *un groupe de 30 ou 40 étudiants, voire plus »* Ce qui suppose que la classe normale regorge de moins de 30 apprenants.

A ce sujet, Cuq et Isabelle soutiennent qu'en Afrique francophones « *les effectifs des classes dépassent très souvent la cinquantaine et atteignent même quatre-vingts, voire 100 élèves.*» Cela nous montre que le Burundi, pays de l'Afrique, est confronté à ces effectifs de classes à l'exemple des enseignants E8 et E10.

Sur base de ces deux conceptions de ces auteurs précédemment évoqués, nous pouvons conclure que la classe normale est facile à gérer au niveau de l'enseignement alors qu'une classe surpeuplée devient difficile à gérer. Pour ces derniers l'acquisition des compétences l'est aussi.

En plus, si nous référons à la nature de notre sujet de travail, seule la conception de Courtillon, 2003, nous parait d'une grande utilité afin d'atteindre le succès de l'enseignement - apprentissage à travers la pratique de la différenciation pédagogique.

4.1.1.3. Le travail individuel et le travail en groupe

A ce niveau, nous montrons si les enseignants font travailler les apprenants individuellement. Egalement, nous dégagions des situations qui permettent l'enseignant à faire travailler les apprenants en groupe**.**

a. Le travail individuel

Le travail individuel permet l'apprenant de développer les compétences. L'enseignant le lui donne selon ses besoins. Mais, il nous reste de connaitre si les enseignants le leur donne.

Tableau nº 6. Faire travailler individuellement les apprenants

3. Vous arrive-t-il faire travailler les apprenants individuellement ?		
Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	0%
Total	10	100%

Selon les résultats obtenus, les dix enseignants enquêtes, soit 100%, font travailler les apprenants individuellement. Ils affirment que pendant la situation d'intégration, ils interviennent auprès de l'apprenant pour l'aider à développer la compétence de l'expression écrite.

Sur base de ces résultats ci- haut évoqués, nous constatons que tous les enseignants enquêtés font travailler les apprenants individuellement. Cela nous montre que le travail individuel permet à l'apprenant de s'auto- développer au niveau de la compétence de l'expression écrite. Comme l'enseignant est l'accompagnateur des apprenants, celui-là parvient en aide à l'apprenant qui présente les difficultés. Egalement, l'enseignant se préoccupe de l'apprenant en difficultés afin que celui puisse remédier ces difficultés et qu'il atteigne le niveau de ceux n'en ont pas.

b. Le travail en groupe

Il arrive que l'enseignant mette les apprenants en groupes en ce sens que ces derniers réalisent une activité pédagogique. Voilà les résultats obtenus, fréquence et pourcentage :

Tableau nº7 : Quand mettre les apprenants en groupe.

Vous arrive-t-il de mettre les apprenants en groupe ?		
Réponses	Fréquence	pourcentage
OUI	10	100%
Non	0	%
Total	10	100%

Les résultats tels que sont repris dans le tableau nous montrent que tous les enseignants enquêtés, soit 100%, mettent les apprenants en groupes. Certains de ces affirment qu'ils forment les groupes lors de l'enseignement- apprentissage.

Dans cette logique l'E4 avoue : « *je mets les apprenants en groupe en cas d'une situation d'enseignement/apprentissage..* »

Cela signifie qu'il fait travailler les apprenants en groupe au cours de l'enseignement-apprentissage afin que les apprenants échangent sur des réponses. Il en est de même pour l'E3, E4, E7 et E9.

Les autres mettent les apprenants en groupe lors de la situation d'intégration. L'E1 montre que « *il nous arrive de les mettre en groupes en cas d'une situation d'intégration/ apprentissage.* » Cela

revient à dire que l'apprenant est au centre d'apprentissage. Il apprend à travers des activités complexes pour le développement des compétences.

A part de ces deux situations qui permettent à l'enseignant de mettre en groupe les apprenants, il y'a d'autres qui préfèrent le faire lors des exercices d'applications. C'est dans ce contexte que l'E6 déclare ceci : « *Nous mettons les apprenants en groupe quand les élèves sont en train de faire des exercices.* » Cela suppose que l'enseignant commence à enseigner, puis former le groupe après la leçon proprement dite, précisément pendant l'application.

Pour cela, nous pouvons conclure que les enseignants mettent les apprenants en groupe. Cela se fait au moment de l'enseignement/apprentissage et de situation d'intégration/apprentissage. C'est dans le but du développement de la compétence de l'expression écrite

En fin de compte, les difficultés sont remédiées soit individuellement ou en groupe selon les besoins. Pour cela, nous soutenons que ceux qui présentent des défis liés à la grammaire sont regroupés ensemble, également pour ceux du vocabulaire, etc. Mais, pour y arriver, nous nous demandons quel état psychologique qu'affiche l'apprenant lors du travail.

4.1.1.4. Etat psychologique de l'apprenant

Pendant l'enseignement-apprentissage, l'apprenant éprouve un sentiment favorable ou défavorable s'il est aidé individuellement par l'enseignant. Le tableau suivant nous le révèle :

Tableau n° 8 : Etat de l'apprenant aidé individuellement.

4. Lorsque vous aidez l'apprenant individuellement, le trouvez-vous ?		
Réponses	Fréquence	Pourcentage
Frustré	0	0%
Timide	1	10%
Motivé	9	90%
Autres	0	0%
Total	10	100%

A cette question, nos enquêtés donnent leurs points de vue sur l'état psychologiquement de l'apprenant aidé individuellement. Ainsi, 9 enseignants, soit 90%, affirment que les apprenants sont motivés.

L'E2 souligne que « *en cas d'un apprenant en difficulté, lorsque l'enseignant l'approche avec un cœur humble, l'apprenant se sent aisé puisqu'il voit qu'est considéré au niveau du processus-apprentissage.*» Cela montre que l'enseignant, au cours de la remédiation, l'enseignant ne traumatise pas l'apprenant, plutôt il faut la modestie pour l'approcher.

Néanmoins, un enseignant, soit 10%, affirme que les apprenants sont timides. Cela est expliqué par le surnombre que compte la classe, souligne l'E10.

Nous comprenons que, si l'apprenant est aidé afin de résoudre ses difficultés, il devient psychologiquement motivé. Or la motivation est un facteur de l'épanouissement des compétences en général et l'expression écrite en particulier. Cela peut impliquer également l'apprenant à être autonome lors du développement de ladite compétence.

4.1.2 Pratique de l'écrit

Ici, nous nous vérifions si l'expression écrite est privilégiée. Nous dégagions aussi les défis liés à l'expression écrite que peuvent confronter les apprenants.

4.1.2.1. Expression écrite.

Nous voulons connaitre quelle est la place du cahier support-élèves(CSE) accorde à la compétence de l'expression écrite figurant dans le cahier- élèves est privilégiée. Nous dégagions également la fréquence et le pourcentage dans le tableau suivant.

Tableau nº 9 : Expression écrite dans la classe de FLE

5.Compte tenu du cahier-support élevé, l'expression écrite est-elle privilégiée ?		
Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	10	100%
Nom	0	0%
Total	10	100%

Les informations reprises dans le tableau montrent que tous les enseignants enquêtés, soit 100%, affirment que l'expression écrite a été privilégiée. Ils soulignent qu'une fois l'expression écrite n'était prise en considération, les apprenants auront des difficultés liées à la rédaction.

En effet, la compétence de l'expression écrite est au cœur de l'apprentissage. Si l'apprenant intériorise les règles de structure langagières, la rédaction lui parait difficile. Soulignons aussi que tous les cours sont conçus en français sauf le Kirundi, le kiswahili et l'anglais.

Pour ce, il est important de développer l'expression écrite afin que les apprenants puissent être capables de rédiger ou de prendre des notes d'autres cours conçues en français.

4.1.2.2. Le nombre d'activités de production écrite corrigées par palier.

Il parait que les activités de productions mentionnées dans le cahier support- élève ne soient pas toutes corrigées. Le tableau suivant nous montre le nombre des activités de production corrigées par l'enseignant et par palier en vue d'accroitre le niveau des apprenants en expression écrite. Nous nous limitons également sur la fréquence et le pourcentage.

Tableau nº 10 : Production écrite corrigée

6. Combien de productions écrites corrigée en moyenne par palier ?		
Nombre de production écrite	Fréquence	Pourcentage
1 à 3	3	30%
1 à 5	1	10%
1 à 7	2	20%
1 à 10	4	40%
Total	10	100%

Sur base des informations reprises dans ce tableau, nous remarquons que parmi, les dix enseignants enquêtés, trois enseignants, soit 30%, corrigent 1 à 3 des productions écrites des apprenants au moment où 1 enseignant, soit 10% corrige 1 à 5 des productions écrites par palier. En plus, 2 enseignants, soit 20% font une correction de 1 à 7. En fin, 4 enseignants, soit 40%, corrigent 1 à 10.

D'après ces résultats, la compétence de l'expression écrite a intéressé les enseignants de français. Pour les classes à effectifs élevé à l'exemple d'E6 et E8 qui déclarent qu'ils donnent 1 à 10 activités de rédaction. Mais aussi pour les classes normales, nous avons E1 et E7 partagent les mêmes déclarations qu'E6 et E8.

D'autres comme E10 dont sa classe est pléthorique nous déclare qu'il corrige 1 à 7. Egalement, E9, classe normale, se trouvent dans le même contexte qu'E10.

Pour E3 dont sa classe est normale, déclare qu'il corrige 1 à 3 alors qu'E2 et E5 dont leurs classes respectives sont nombreuses présentent les mêmes déclarations qu'E3. Il nous reste E4 qui estime la correction de 1 à 5. Or sa classe regorge un nombre important d'apprenants.

Pour ce, nous pouvons croire que tous les enseignants enquêtés donnent des tâches de rédaction aux apprenants afin qu'ils les corrigent. Pour cela, nous estimons que le facteur pléthore n'est pas la cause pour donner un nombre limité des activités aux apprenants. Mais, il y a ceux qui en font comme prétexte. C'est pourquoi nous voyons qu'il y a ceux dont leurs classes respectives sont normales voire pléthoriques qui préfèrent un nombre limites voire un nombre suffisant d'activités pour le développement de l'expression écrite.

4.1.2.3. Difficultés liées à l'expression écrite

En classe du FLE, il existe des apprenants qui ont des difficultés liées à l'expression écrite. Voici dans le tableau ci- dessous, les enseignants qui confirment ou infirment la présence en classe desdits apprenants. Nous nous intéressons également au comment gérer ces apprenants en difficultés par l'enseignant.

Tableau n°11: Les apprenants en difficultés liées à l'expression écrite

7. Apres l'évaluation, y'a-t-il des apprenants qui ont des difficultés liées à l'expression écrite ?		
Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	0
Total	10	100%

A ce niveau, les dix enseignants enquêtes, soit 100% affirment que dans la classe, il y a des apprenants ayant des difficultés liées à l'expression écrite. En classe, on y trouve des apprenants forts, faibles et moyens.

Les enseignants prouvent que les difficultés liées à l'expression écrite sont le manque de vocabulaire, défis au niveau de la grammaire, phrases mal construites, les idées mal agencées, manque de cohérence et de cohésion, l'interférence linguistique, difficultés au niveau de la concordance de temps ainsi que les difficultés au niveau de l'orthographe.

Pour gérer ces difficultés, certains enseignants affirment qu'ils donnent aux apprenants beaucoup d'exercices liés à l'expression écrite. C'est le cas d'E6 qui dit que « *dans ce cas, nous approchons ces élèves pour leur donner beaucoup d'exercices liées à l'expression écrite*. ».

Nous constatons également qu'E4 partagent les mêmes avis qu'E6. Celui-ci affirme qu'«*il faut multiplier les exercices de rédaction*.»

D'autres procèdent à la remédiation des difficultés. Mais cette remédiation repose sur les difficultés des apprenants. Par contre, l'E10 dit que « *on fait la remédiation si c'est nécessaire*.» Cela nous montre qu'il y a des cas où il ne fait pas la remédiation car plus la classe à des effectifs élevés, plus la remédiation ne parait que difficile.

Aussi, il y a des enseignants qui s'intéressent sur les besoins des apprenants. En effet, les enseignants donnent un travail soit individuel ou en groupe selon les besoins constatés. En plus, l'E1 dit que « *s'il y 'a des élèves qui éprouvent des difficultés liées à l'expression écrite, nous procédons par la remédiation (la remédiation dépend des cas observés : grammaire, orthographe,…).* » C'est-à-dire que l'enseignant met en groupe les apprenants éprouvant les mêmes difficultés.

Ainsi, E7 soutient que « *après le travail en groupe, ceux qui ont les mêmes difficultés sont mis ensemble. Leur donne un travail individuel selon les difficultés observées*.» Cela montre que cet enseignant commence à identifier les difficultés, puis procéder à la remédiation en raison des besoins.

En fin de compte, donner un nombre important d'activités liées à l'expression écrite permet l'apprenant de développer ladite compétence. En effet, il participe progressivement à la remédiation des difficultés afin d'intégrer les bonnes structures de la langue. En plus, toutes les informations recueillies renvoient à la différenciation pédagogique. Cette dernière repose sur la remédiation des lacunes enregistrées. Pour les remédier, on tient compte des besoins des apprenants.

4.1.3 Approches privilégiée lors du développement de l'expression écrite.

Il existe plusieurs méthodes qu'on utiliser pour enseigner l'expression écrite et remédier les lacunes constatées lors de l'enseignement de ladite compétence.

4.1.3.1. Méthode pour l'enseignement de l'expression écrite

Pour enseigner l'expression écrite, l'enseignant a recours à plusieurs methods. Voici les principales reprises dans le tableau suivant

Tableau n°12. Méthodologie de l'enseignement de l'expression écrite.

8.Quelle méthodologie suivrez- vous quand vous enseigner l'expression écrite ?		
Réponses	**Fréquence**	**Pourcentage**
1. Méthode grammaticale-traduction	0	O%
2. Méthode de production écrite guidée	7	70%
3. Méthode de correction collaborative	1	10%
4. Méthode de production écrite guidée et méthode de correction collaborative	2	20%
5. méthode actionnaire	0	0%
6. méthode audio-orale	0	0%
7. méthode rétroaction corrective	0	0%
Total	0	0%

Sur bases de ces résultats, nous constatons que 7 enseignants, soit 70% utilisent la méthode de production écrite guidée, un enseignant, soit 10%, la méthodologie de correction collaborative et 2 enseignants, soit 20%, la méthodologie de production écrite guidée et la méthodologie de correction collaborative. Les autres méthodes reprises dans le tableau n'ont pas été utilisées pour l'enseignement de l'expression écrite.

Grace aux méthodes utilisées, lesdits enseignants expliquent que ces méthodes permettent aux apprenants de s'épanouir en compétences de l'expression écrite. Cela montre que les apprenants se collaborent ou sont guidés par l'enseignant au moment de l'enseignement de l'expression écrite dont le but est la remédiation des lacunes.

4.1.3.2. Approches méthodologiques pour remédier les lacunes.

Pour remédier les difficultés liées à l'expression écrite, il y a beaucoup d'approches pédagogiques. Dans le tableau suivant, nous montrons quelle approche l'enseignant à recours pour réguler les difficultés constatées lors de l'expression écrite

Tableau 13 : Approches méthodologiques pour remédier les difficultés liées à l'expression écrite.

9.Parmi les approches suivantes, laquelle vous permet de remédier ces difficultés ? Pédagogie différenciée, Pédagogie traditionnelle, Pédagogie d'intégration et Pédagogie de grand groupe		
Réponse	fréquence	Pourcentage
Pédagogie différenciée	5	50%
Pédagogie traditionnelle	0	0%
Pédagogie d'intégration	3	30%
Pédagogie de grand groupe	2	20%
Total	10	100%

Sur base des résultats repris dans le tableau, nous constatons que, 5 enseignants, soit 50%, trouvent que la pédagogie différenciée parait efficace à la régulation des lacunes liées à l'expression écrite. Ainsi dit E7 qu'il utilise la PD « *afin que les apprenants atteignent les objectifs* ». Egalement, affirme E6 « *pour remédier les difficultés en rapport avec l'expression écrite, je préfère la pédagogie différenciée parce que je dois mettre ensemble les élèves qui ont les mêmes difficultés, puis je dois corriger chaque groupe.» Ainsi* E2, E3 et E9 partagent les mêmes propos qu'E6.

En outre, nous trouvons 3 enseignants, soit 30% emploie la pédagogie d'intégration pour remédier les difficultés. Ils expliquent que cette approche est nouvelle dans l'enseignement burundais. Le propos d'E8, nous montre que, cette approche met l'apprenant au centre de l'apprentissage. Dans ce sens, E5 souligne que « *c'est l'une des approches qui aide les apprenants à comprendre la leçon le plus rapidement possible*. »

De même, E4 soutient l'idée que « *La pédagogie d'intégration est avantageuse car elle permet aux élèves à utiliser les ressources acquises dans des situations réelles de la vie.* »

D'après ce passage, nous saisissons que la pédagogie différenciée permet de remédier les lacunes car les apprenants peuvent développer les compétences acquises. Ce point de vue est partagé avec E8 qui affirme le rôle important de la pédagogie d'intégration.

S'agissant de la pédagogie de grand groupe, deux enseignants, soit 20% affirment qu'elle est une approche qui est au service de la remédiation des lacunes en ce sens où la classe a des effectifs élevés. C'est le cas d'E10 qui dit que sa classe compte 84 apprenants. Il signifiait encore, que gérer ce nombre est très difficile.

Par contre E1 dont sa classe est normale préfère la PDG car il affirme que « *lorsque l'apprenant apprend quelque chose de la part de ses pairs, il va la retenir vite par rapport à ce qu'il apprend via l'enseignant/adulte.»*

Somme toute, parmi les approches déjà évoquées, la pédagogie différenciée est plus considérée par un nombre important d'enseignants pour la remédiation des lacunes. Elle motive les apprenants, leur permet d'interagir et leur garantit les chances de réussir. En plus, la pédagogie différenciée, la pédagogie de groupes et d'intégration possèdent des principes de ressemblances car toutes visent la réussite des apprenants. Pour signifier que, toutes ces approches reposent sur les pratiques pédagogiques qui se centrent soit sur le travail en groupe ou individuel en vue de remédier les lacunes.

4.1.3.3. L'interaction et avis des enseignants

Lors de l'enseignement- apprentissage, les apprenants interagissent. Ils échangent des réponses afin de trouver solution. Voilà les résultats issus de l'enquête :

Tableau nº 14 : Interaction des apprenants

10.La pédagogie préférée suscite-t-elle l'interaction		
Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	0%
Total	10	100%

Ces résultats repris dans le tableau nous montrent que l'approche choisie suscite l'interaction.

En effet, si nous référons aux informations du tableau n° 11, nous constatons, premièrement que les cinq enseignants qui soutiennent la PD sont d'accord que ladite approche permet aux apprenants d'interagir. Cette interaction ne concerne non seulement les apprenants mais l'apprenant-enseignant. Ainsi, sur cet avis, E2 précise qu' « *au terme du processus de l'enseignement-apprentissage, on doit avoir une interaction au niveau des apprenants et au niveau élève- enseignant*. »

Deuxièmement, les enseignants qui ont soutenu la PI (pédagogie d'intégration) affirment que les apprenants interagissent. Cette approche consiste à faire travailler individuellement, puis en groupe. L'enseignant soumet des activités que les apprenants doivent résoudre. A ce niveau, les apprenants échangent des réponses que l'enseignant devrait valider au cours de l'enseignement-apprentissage.

En fin, les enseignants qui soutiennent la pédagogie de grands groupes n'excluent les propos précédemment évoqués. Selon E1, cette approche « *suscite l'interaction car, il ne faut jamais considérer la moitié vide chez l'apprenant, mais il faut voir en lui la moitie remplie. Chaque apprenant a quelque chose à donner aux autres, donc ils s'entraident mutuellement.* »

De ce qui précède, il devrait y avoir une complémentarité entre les connaissances des apprenants car ces derniers ne peuvent avoir les mêmes connaissances. L'un est capable de faire ceci, l'autre est capable de faire cela. D'où alors une entraide mutuelle entre les apprenants existant.

Pour conclure, bien que ces trois approches incitent les apprenants à interagir, un nombre important d'enseignants s'expriment sur la PD car, cette dernière leur permet d'échanger entre eux mais aussi avec l'enseignant car celui est le facilitateur de l'apprentissage.

4.1.4 Avis sur la pédagogie différenciée

Ici, nous présentons les intérêts limites de la pédagogie différenciée et les suggestions proposées par les enseignants qui portent sur l'efficacité de ladite pédagogie.

4.1.4.1. Intérêts de la pédagogie différenciée.

L'apprenant présente des difficultés liées à l'expression écrite. Pour les remédier, l'enseignant peut utiliser la pédagogie différenciée. Cette approche a-t-elle des intérêts. ? Le tableau suivant nous montre les résultats de l'enquête.

Tableau nº 15: Intérêts de la PD

11.Donnez les intérêts de la pédagogie différenciée au développement de l'expression écrite.		
Intérêts	**Fréquence**	**Pourcentage**
Favoriser l'interaction, efficacité de l'apprentissage et favoriser l'autonomie.	3	30%
Garantir les chances de réussir, favoriser l'autonomie et la motivation, Amélioration de la confiance et efficacité de l'apprentissage	3	30%
Garantir les chances de réussir, favoriser l'interaction, favoriser l'autonomie, favoriser la motivation, efficacité de l'apprentissage et amélioration de la confiance	2	20%
Pas d'intérêts	2	20%
Total	10	100%

Faisant suite à ces informations telles qu'elles sont reprises dans le tableau, nous constatons 3 enseignants, soit 30%, présentent trois intérêts. Ces enseignants sont E4, E6 et E9. Ces intérêts sont: favoriser l'interaction, efficacité de l'apprentissage et favoriser l'autonomie.

Trois autres enseignants, soit 30%, ajoutent deux intérêts de plus de ladite pédagogie au développement de l'expression écrite à ceux précédemment évoqués à savoir garantir les chances de réussir et favoriser la motivation. C'est le cas des enseignants E1, E2 et E7.

Egalement, deux autres enseignant, soit 20%, nous présentent six intérêts. Ces deux enseignants à savoir E3 et E5 ne sont pas loin d'E1, E2 et E7.

Seulement, ils ajoutent un intérêt de plus aux propos fournis par les trois enseignants précédemment évoqués. Cet intérêt concerne l'interaction des apprenants lors de l'apprentissage.

Par contre, deux enseignants, soit 20%, n'ont pas voulu s'exprimer. En effet, E8 et E10 expliquent que compte tenu des effectifs élevés, il parait difficile de remédier les lacunes par la pédagogie différenciée. Ils préfèrent: l'un par la pédagogie de grand groupe, l'autre par la pédagogie d'intégration.

Rappelons que, la pédagogie différenciée est soutenu par cinq enseignants. Cinq autres ont soutenu la PI et PGP. Ces derniers ont fourni des intérêts du PD pour le developpement de l'expression écrite en ce sens que les deux approches visent la réussite des apprenants.

A l'exception de deux parmi les cinq qui n'ont pas fournis leurs avis pour des raisons des effectifs élevés de leurs classes.

En guise de conclusion, nous sommes d'accord que la pédagogie différenciée a beaucoup d'intérêts. Nous évoquons principalement, ceux des enseignants enquêtés tels que : garantir les chances de réussir, favoriser l'interaction, favoriser l'autonomie, favoriser la motivation, efficacité de l'apprentissage, amélioration de la confiance. Ces intérêts permettent les apprenants à s'épanouir au niveau de l'expression écrite.

4.1.4.2. Les limites de la pédagogie différenciée au développement de l'expression écrite

Bien qu'elle présente des intérêts, les limites ne manquent pas. Nous allons cerner celles évoquées par les enseignants enquêtés dans le tableau ci- dessous.

Tableau 16: Les limites de la pédagogie différenciée au développement de l'EE

12. Les limites de la pédagogie différenciée au développement de l'expression écrite		
Intérêts	**Fréquence**	
Le temps, la pléthore des apprenants et le manque de matériel	3	30%
Le temps, les ressources, la pléthore des apprenants, le manque de matériel, la complexité et l'importance des programmes.	2	20%
Le temps, les ressources, la complexité et l'importance des programmes, l'évaluation de l'apprentissage, la pléthore des apprenants et le manque de matériel	3	30%
Ne s'est pas s'exprimé	2	20%
Total	10	100%

Tenant compte de ces propos des dix enseignants enquêtés, nous trouvons que trois enseignants, soit 30%, prouvent trois limites à savoir: le temps, la pléthore des apprenants et le manque de matériels. Ces trois enseignants sont E2, E4 et E9. Ainsi, deux enseignants tels que E1 et E6, soit 20 %, ajoutent deux limites de plus si nous nous référons aux trois précédemment évoqués. Ces

deux limites d'ajout sont les ressources, la complexité et l'importance des programmes. Au total, ces limites s'étendent à cinq.

Il convient aussi de souligner que trois autres enseignants à savoir E1, E5 et E7, soit 30%, énumèrent six limites. Parmi ces limites, incluent celles-ci- haut précédemment citées pour le developpement de l'EE. Pour cela, une limite; l'évaluation, s'ajoute aux cinq déjà citées.

En fin, deux enseignants, soit 20% n'ont voulu pas s'exprimer. S'agissant d'E8 et E10 qui avancent l'idée que c'est pour des raisons des effectifs élevés de leurs classes. Dans ce contexte, ils ne parviennent pas à employer la pédagogie différenciée pour le developpement de l'expression écrite.

D'après ce passage, nous rappelons que, la pédagogie différenciée est soutenu par cinq enseignants. Cinq autres ont priorise la PI et PGG. Ces cinq derniers enseignants ont fourni des limites du PD pour le développement de l'expression écrite bien qu'ils ne l'emploient pas lors de la remédiation des lacunes. A l'exception de deux parmi les cinq qui n'ont pas présenté leurs points vus pour des raisons d'importance attribuées aux approches qu'ils ont priorisées à savoir l'un sur la PI et l'autre sur la PGG.

Pour conclure, au niveau de la limite « temps », les enseignants expliquent qu'il parait difficile de remédier les difficultés dans 45minites prévu pour enseigner une leçon. Soulignons que chaque leçon a sa propre séance. Si on pratique la pédagogie différenciée, bien qu'elle est d'une grande utilité dans la remédiation des lacunes, il risque de perturber les programmes prévus car elle demande à l'enseignant de doubler l'énergie et le temps pour pallier les difficultés à travers ladite pédagogie.

Pour les limites « la pléthore des apprenants et le manque des matériels », nous soulignons que, plus la classe a des effectifs élevés, plus la remédiation par la pédagogie différenciée parait impossible car maintenir une classe nombreuse et difficile à gérer par rapport à une classe normale. Quant au manque des matériels, il est difficile d'appliquer la pédagogie différenciée.

En effet, avec le manque des manuels, des infrastructures, des bas pupitres, l'enseignant lui semble difficile de remédier les difficultés selon les besoins plutôt, il s'intéresser sur d'autres approches à l'exemple de la PI et la PGP.

Pour la complexité et l'importance des programmes, nous soulignons que l'enseignant peut s'attacher au programme. Quand l'enseignant a un programme vaste, il ne peut passer à la remédiation des lacunes plutôt, il se consacre son temps aux programmes prévus.

En plus, quand il analyse le programme prévu, selon sa qualité, il peut se presser à achever le programme sans penser également à la remédiation des lacunes en expression écrites des apprenants.

En définitif, l'application de la pédagogie différenciée parait difficile surtout lorsque l'enseignant se retrouve face aux facteurs qui peuvent freiner sa tâche. Les facteurs principaux sont le temps, les ressources, la complexité et l'importance des programmes, l'évaluation de l'apprentissage, la pléthore des apprenants et le manque de matériel. En bref, ces limites ne favorisent pas le développement de l'expression écrite.

4.1.4.3. Suggestions pour l'amélioration de l'expression écrite

Les enseignants enquêtés ont fournis leur propos visant à améliorer l'EE à travers la pédagogie différenciée. Plusieurs propos sont relevés, mais les voilà celles qui sont suggérées par lesdits enseignants lorsqu' ils répondaient à la treizième question: quelles suggestions ferez- vous pour favoriser la pédagogie différenciée pour le developpement de l'EE?

Parmi les dix enseignants enquêtes, un bon nombre d'enseignants soulignent que le nombre d'apprenants dans la classe doit être réduit. Ainsi, 6 enseignants tels qu'E1, E2, E3, E7, E9 et E10 prouvent que, quand la classe est surpeuplée, la remédiation par la pédagogie différenciée semble impossible.

A l'exemple de l'E1 qui dit que « *pour améliorer l'expression écrite et pour favoriser la pédagogie différenciée, il faut mettre des nombres d'apprenants limités dans les classes pour faciliter le travailler de l'adulte (l'enseignant) afin qu'il puisse suivre de près l'apprenant*.»

Ils suggèrent également la mise à la disposition des matériels didactiques et pédagogiques. En effet, les mêmes enseignants excepte E1, expliquent que, pour remédier les lacunes liées à l'EE, il faut mettre à la disposition des manuels suffisants, des infrastructures propres et relativement vastes pour favoriser l'enseignement-apprentissage.

Nous trouvons que ces deux suggestions sont importantes pour remédier les lacunes de l'expression écrite. A défaut de ces deux suggestions, l'enseignement-apprentissage semble difficile. Nous les qualifions des conditions sine qua none qui permettent à l'enseignant de remédier les lacunes à travers la pédagogie différenciée.

En plus, les enseignants enquêtés montrent que former les enseignants sur la pédagogie différenciée est nécessaire. Ce sont des propos de'E3 et E9. Ces deux derniers expliquent qu'ils ne peuvent pas appliquer la PD du fait au manque des prérequis sur ladite Pédagogie.

D'autres suggestions sont évoquées par E7 et E10. S'agissant d'ajuster le volume matière selon temps et le niveau des apprenants. Affecter également les enseignants qualifiés en matière d'éducation et qui ont l'aspect déontologique.

L'on note également que ces suggestions sont utilité dans l'enseignement-apprentissage. Puisque que, pour arriver à une réussite, il est nécessaire de concevoir les manuels sur base du niveau des apprenants. Mais aussi, tenir compte de la qualification de l'enseignant et de déontologie du travail.

Ainsi, trois autres enseignants suggèrent que l'enseignant doit multiplier les exercices pour remédier aux difficultés. L'E8 affirme qu'« *il est nécessaire d'améliorer les travaux de la production écrite (poème, production, dictée, etc*. » Egalement, E6 écrit que « *pour améliorer l'expression écrite, il faut regrouper les élèves en utilisant la pédagogie différenciée en corrigeant chaque élève après le travail sur l'expression écrite*.

Partant de ce passage, il apparait que quand, l'enseignant donne tant d'exercices, les apprenants participent progressivement à la correction des erreurs surtout lors que l'enseignant parvient en aide individualisée chez l'apprenant en difficultés. Il peut former également des groupes afin de favoriser les apprenants à surmonter les difficultés.

Egalement E5 n'est pas loin d'E8 et E6, car il met en avant la correction systématique chaque fois que les apprenants commettent des erreurs relatives à l'expression écrite. Pour ce faire, il faut motiver les apprenants et leur donner des explications convenables liées à la façon dont on s'exprime de manière écrite.

Par contre, E5 ne partage pas le même point de vue sur la suggestion visant à améliorer l'expression écrite à travers la pédagogie différentiée. Cet enseignant opte pour la pédagogie d'intégration. Cette pédagogie facilite la mise en contexte des ressources.

Il dit que « *Je ne préfère pas la pédagogie différenciée car telle que on la conçoit, les élèves forts sont en classe pour étudier mais non pas pour aider les faibles. »* Cela nous montre que, plus le travail de remédiation a été consacré aux apprenants forts, les faibles améliorent le niveau grâce aux interventions desdits apprenants. C'est plutôt l'enseignant qui se préoccupe de la classe tout en remédiant les difficultés liées à l'expression écrite à travers la pédagogie différentiée afin que les plus forts développent eux-mêmes la compétence de l'expression écrite.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le présent travail porte une attention particulière sur la pédagogie différenciée. Nos efforts sont consacrées à déterminer les intérêts et les limites pour le développement de l'expression écrite. Nous nous intéressons à la discipline de français dans la section Langues de l'école post fondamentale au Burundi. Le travail en soi est structuré en quatre chapitres.

Le premier chapitre est intitulé cadre conceptuel et théorique. Dans ce chapitre, nous avons passé en revue des concepts- clés et nécessaires pour l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite en pratiquant la pédagogie différenciée, à savoir la pédagogie, stratégies de l'enseignement, le FLE et l'expression écrite. Nous avons également noté les théories qui soutiennent la pédagogie différenciée telles que la théorie constructiviste, la théorie de l'intelligence, la théorie de la zone proximale de développement et la théorie de l'apprentissage coopératif. Ces théories visent à adapter l'enseignement aux besoins, aux intérêts et aux styles d'apprentissage de chaque apprenant.

Aussi, nous nous sommes intéressé sur les théories méthodologiques liées à l'enseignement de l'expression écrite. Celles qui ont été explicitées sont la méthode de la production écrite guidée, correction collaborative, rétroaction corrective et la méthodologie de l'écriture des textes argumentatifs. Ces méthodes permettent de développer l'expression écrite.

Le second chapitre a été consacré à déterminer les apports et limites de la pédagogie différenciée lors du développement de l'expression écrite. Dans ce chapitre, nous avons indiqué que la différenciation pédagogique se fait avant, pendant et après l'enseignement-apprentissage. La différenciation concerne également le contenu, méthodologie, parcours, temps et évaluation.

Concernant ses apports, il est remarquable dans l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite en ce sens qu'elle permet à l'apprenant en difficultés de développer ladite compétence et de se faire évoluer au niveau du développement sociocognitif. Les apprenants échangent au sein des groupes, se retrouvent autonome et voient leurs chances de réussir s'accroitre en même temps.

Biens que la pédagogie différenciée présente des intérêts, les handicaps pouvant freinés l'application de la pédagogie différenciée au développement de l'expression écrite sont nombreuses.

Ces handicaps sont le temps, l'insuffisance des matériels et les classes à effectifs élevés et la complexité et l'importance de la matière à enseigner.

Le troisième chapitre insiste sur la méthodologie à utiliser lors de la collecte des données sur terrain. Nous avons priorisé l'enquêté par questionnaire. A ce niveau les enseignants sont invités à nous fournir des informations en répondant aux questions ouvertes et fermées.

Ainsi, la population d'enquête est constituée des enseignants de la DCE Ntahangwa, titulaire du cours de français en 2e année post-fondamentale. Dix établissements sur quatorze qu'abrite ladite DCE ont été enquêtés c'est-à-dire 10 sur 14 enseignants en raison d'un enseignant pour chaque établissement.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation, interprétation des résultats et discussion-avis de l'enquête. Apres la présentation des données, nous les interprétons de façon quantitative et qualitative. Ces résultats nous permettent de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que nous avons dégagées au départ. En fin, l'hypothèse qui porte à déterminer les intérêts et à circonscrire les limites de la pédagogie différenciée a été confirmée.

En effet, 30% des enseignants enquêtés présentent trois intérêts. Ces intérêts sont favoriser l'interaction, efficacité de l'apprentissage et favoriser l'autonomie. 30% autres présentent cinq intérêts de la Pédagogie différenciée. Comparablement à ceux précédemment évoqués s'ajoutent deux intérêts de plus à savoir garantir les chances de réussir et favoriser la motivation. En plus, 20% nous présentent six intérêts. Parmi les cinq ci haut cites, s'ajoute favoriser l'interaction (cfr tableau 15).

Remarquons que les enquêtés nous ont fournis des informations qui sont proches. Ces informations nous ont permis de confirmer que la pédagogie différenciée à des intérêts pour le développement de l'expression écrite.

Concernant les limites, 30% présentent trois à savoir: le temps, la pléthore des apprenants et le manque de matériels. Egalement, 20 % notent cinq de ladite pédagogie. Si nous nous référons aux trois précédemment évoqués s'ajoutent deux limites de plus telles que les ressources, la complexité et l'importance des programmes. Au total, ces limites s'étendent à cinq.

Il y a aussi 30% qui énumèrent six limites. Parmi ces limites, incluent celles ci- haut précédemment citées pour le developpement de l'EE mais s'ajoutent l'évaluation,

Partants des données, nous confirmons que ces limites sont proches. Ces derniers peuvent freiner le developpement de l'expression écrite.

Par contre 20% n'ont pas voulu s'exprimés suite aux effectifs élevés de leur classe. Ce facteur a poussé les 20% de ne pas employer la PD pour le developpement de l'expression écrite, plutôt, ils priorisent la PI et PGG (cfr tableau 16).

L'hypothèse qui porte la méthode de production écrite guidée pour enseigner l'expression écrite a été confirmée à 70%. D'autres enseignants ont recours à la méthode de correction collaborative. 10% le confirme et 20% affirment qu'ils combinent les deux méthodes pour enseigner ladite compétence (Cfr tableau 12).

L'hypothèse selon laquelle les enseignants utilisent la pédagogie différenciée pour développer l'expression écrite a été confirmée.

50% des enquêtés nous ont révélé qu'ils emploient la pédagogie différenciée pour le développement de l'expression écrite.

Bien que d'autres, 30% des enseignants enquêtés pratiquent la pédagogie d'intégration et 20% la pédagogie de grands groupes (Cfr tableau n° 13), ils se préoccupent à faire travailler individuellement et en groupe. Cela se remarque dans le tableau n°6 et 7 où 100% des enseignants ont opté respectivement à l'individualisation et le travail en groupe lors l'enseignement/apprentissage. En bref, nous affirmons qu'un bon nombre d'enseignants utilisent la pédagogie différenciée au développement de la compétence de l'expression écrite.

En définitif, le développement de la compétence de l'expression écrite des apprenants à travers la PD exige une implication du gouvernement, des enseignants et des apprenants dans l'action pédagogique. Il s'impose donc à l'Etat d'organiser des formations à l'endroit des enseignants portant sur la remédiation des lacunes en expression écrite à partir de ladite pédagogie. En plus, dans le but de promouvoir la compétence en expression écrite en français, il est souhaitable que l'Etat réduise les effectifs des classes. Cela pourrait faciliter la gestion et la remédiation des lacunes pédagogiques à travers la pédagogie différenciée.

Ainsi, pour les enseignants, il s'avère nécessaire de donner un nombre important des activités liées à l'expression écrite pour favoriser la progression en enseignement/ apprentissage chez les apprenants et de s'intéresser aux besoins de chacun apprenants pour faciliter l'intégration des connaissances.

En outre, En s'appuyant sur ce proverbe « c'est en forgeant qu'on devient forgeron », il est recommandé donc aux enseignants d'accorder plus de temps sur l'enseignement de l'expression écrite tout en multipliant les exercices d'application en tenant compte des besoins des apprenants. Egalement, faire travailler les apprenants contribuerait au développement considérable de l'expression écrite.

Il est également recommandé aux apprenants de s'auto- former et d'avoir le courage de rédiger des textes pour l'épanouissement de la compétence de l'expression écrite et dans le contexte de réduire les lacunes liées à l'expression écrite.

En fin, au terme de ce travail, nous pensons avoir dégagé l'apport et les limites de la pédagogie différenciée au développement de la compétence de l'expression écrite. Pourtant, nous sommes loin à prétendre avoir épuisé un tel sujet large et complexe. Voilà pourquoi, nous interpellons d'autres chercheurs à nous compléter et en mettre en exergue plus d'intérêts et limites de la pédagogie différenciée dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite. C'est pour cette raison que nous les incitons à mener une étude, par exemple, sur les conséquences de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans une classe à effectifs élevés pour l'amélioration de la compétence de la compréhension écrite.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. LES OUVRAGES

Albarello, L. 2007. *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck

Armstrong, T., 1994. *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria: ASCD.

Astolfi, J.P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Barnier, G. 2008. *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. Paris : IUFM d'Aix Marseille.

Courtillon J., (2003). *Elaborer un cours de FLE.* Paris : Hachette

Cuq, J.P., 1991. *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette

Cyr, P. et Germain, C., *1998. Les stratégies d'apprentissage.* Paris *: CLE International.*

D'Hainaut L. 1995. *Concepts et méthode de la statistique*. Bruxelles : labor.

Daval, R., 1967. *Traité de psychologie sociale*. Paris : PUF.

De Garanderie, A., 1984. 1984. *La pédagogie différenciée*. Paris : Le Centurion**.**

De Landscheere, V., 1992. *L'éducation et la formation***.** Paris : PUF**.**

Desmos, F. et al. 2005. *Enseigner le FLE, pratiques de classe*. Paris : Berlin.

Donckèle, J. P**.** 2003**.** *Oser les pédagogies de groupe. Essayer autrement afin qu'ils apprennent vraiment***.** Paris : Erasme.

Eric et al. 2009 : *Comment différenciée la pédagogie*. Paris : RETZ.

Figari, G. et Achouche, M. 2001. *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Freinet, C. 1926. L'éducation Du Travail. *Paris : Editions de l'Ecole Moderne Française*.

Gardner, H. 1983. *Frames of mind*. New York: Basics Books

Gillig, J.M. 1999. *Les pédagogies différenciées. Bruxelles : De Boeck*

Grevisse, M. (2000) : *Le bon usage, grammaire française*. Paris : Duculot.

Halina Przesmycki, 1991. *Pédagogie différenciée***.** Paris**:** hachette.

Hamers, J et Blanc, M, 1983. *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Margada.

Houssaye, J et al., 1993. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris: ESF.

IPAM, 1991: *La grammaire du français 6e/5e*.Paris : EDICEF.

J.P Cuq et I. Gruca, 2005. *Le cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble* : Presses universitaires de Grenoble.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1999. Learning together and alone (5th Ed.) Needham Heights: Allyn and Bacon.

Marsollier, C. 2004. *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette

Mucchielli, R., 1985. *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris: E.S.F.

Nduwingoma, P. 2019. *Les compétences communicatives en français au Burundi. L'exemple du cycle IV des écoles fondamentales*. Mauritius : Éditions Universitaires Européennes.

Peeters, I. 2005. *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1997) : *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*, Paris : ESF.

Piaget, J. 1936. *La naissance de l'intelligence*. Paris : Librairie Felix Alcan.

Piaget, J. 1947. *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

Pierrette, R. 1971. *Méthodes des sciences sociales 3èmes*. Paris : Librairie Dalloz.

Polisano, K. 2018, *Cours de Statistiques niveau L1-L2*. Licence (en France), Saint- Martin-d'hères: Université Grenoble Alpes.

Raymond, D. 2006. *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? un tandem en piste!* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale

Rey, B., 1998 : *Faire la classe à l'école élémentaire***.** Maurice Hartmann: ESF**.**

Roegiers, X. 2001. *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Simbagoye, A. (2015). *Compétences langagières et apprentissage à l'Université du Burundi*. Paris : Le Harmattan.

Tamlison, C.-A. 1994. *La différenciation pédagogique : comprendre pour agir*. Montréal: Cheneliere McC Graw.Hill.U.S.

Vygotsky, Lev. S., 1996. *The culture of Education*: Cambridge: Havard Universty Press

vygotsky, Lev. S.1978. *Mind in Society*. Cambridge: Havard Universty Press

2. LES MEMOIRES

Bigirimana, J. M., 2022**.** *La pédagogie de grands groupes au service de l'enseignement de l'oral en français*. Mémoire de master. Bujumbura: UB & NS.

Cimpaye, B., 2020. Enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en français. Mémoire de master. Bujumbura : UB & ENS.

Habimana, D. (2020). La pratique de la pédagogie de grands groups dans l'enseignement de la grammaire française à des écoles de la 9e fondamentale. Mémoire de master. Bujumbura : UB & ENS.

Katihabwa J. 2010. *Impact didactique du non maitrise du français sur la réussite scolaire dans les classes du cycle inférieur du Burundi*. Mémoire de master. Bujumbura : UB & ENS.

Manirakiza, E. 2020. *Les difficultés de la gestion de grands groupes dans l'enseignement/apprentissage en expression orale*. Mémoire de master. Bujumbura : UB & ENS.

3. ARTICLES

Alrabadi, E., 2011 *« Quelle* méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? » *Didàctica Lengua y Literatura,* Vol. 23, p.p 15-34.

McCormack, J. et Nancy L. Hutchinson. N-L., (2019). «Expression écrite : stratégies pour développer le savoir-écrire.» *Remedial and Special Education,* Vol, 10 nº3.

Meirieu, P. (1986) : **«** Louis Legrand et la « pédagogie différenciée : les enjeux d'une querelle. » *Revue française de sociologie*. Vol 7, nº 3, pp 325-347**.**

Nduwingoma, P. 2018. «Analyse de sujets d'évaluation dans des écoles fondamentales au Burundi ».*Revue des Sciences de l'Éducation*. 10(3), pp. 43-63.

Nduwingoma, P. et Ndereyimana E. 2020. « Les questionnaires d'examen de français : qu'évaluent les enseignant.e.s burundaises? ». *Revues scienceafrique.* pp. 241-262.

Newcomer, P. L. et Barenbaum, E. M. (1991). « The written composing ability of children with learning disabilities: A review of the literature from 1980 to 1990. » *Journal of Learning Disabilities,* 24, pp. 578-593.

Weintraub, N. et Graham, S. 1998. « Writing legibly and quickly: A study of children's ability to adjust their handwriting to meet common classroom demands. » *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, pp. 146-152.

4. DICTIONNAIRES

Cuq, J.P., 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE Internationa.*

Galisson R. et Coste D. 1996**.** *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

Hotyat, F. & Delpine -Messe, D. 1973. *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne.* Paris : Nathan/Labor.

Kannas, C. (1994): dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse.

Lafon, R. 1963**.** *Vocabulaire de psychopédagogue et de psychiatrie de l'enfant***.** Paris : PUF.

Larousse, P. 1982. *Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse*. Tome 1. Paris : Librairie Larousse

Robert, J.P. 2008 : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys

Robert, P. 2010. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française***.** Paris : Nouvelle éd. Millésine.

5. WEBGRAPHIES

Collion, A. ,2020. *La correction de l'expression écrite, à la fois outil et objet d'apprentissage? Comment la correction de l'expression écrite peut-elle apporter une plus-value des élèves?* Grenoble: UGA. In https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03138797/ pdf.

Fontaine, E. 2015. *Comment mettre en place une différenciation pédagogique en production d'écrit autour d'un projet sur le conte pour permettre aux élèves de cycle 3 de progresser à leur rythme?* Paris: Universités de Nantes: In http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01387762/pdf

Gagaa. I., 2017. *La rétroaction corrective a l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. Oum El Bouaghi: Université Larbi Ben M'Hidi Oum El Bouaghi: In http://bib.univ-oeb.dz: 8080/jspui/bitstream/123456789/1575/1/ pdf

Hecox, C.C., 2010**.** *Cooperative learning and the gifted student in elementary classroom*. Lynchburg: Liberty University: In https:// core.ac.uk/download/pdf/58825139/pdf

Huong, D.A. 2010 : « L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques ». *Singeries, pays riverains du Mékong nº 2*. pp. 127-139. In *https://gerflint.fr›Mekong2›dao anh huong.*

Khaoula, D. 2020**.** *Les interférences linguistiques en FLE dans les productions écrites* : Saïda : Université de Saïda Dr. MOULAY Tahar : Faculté des Lettres, des Langues et des Arts : In https : // bulla.univ-saida.dz/admin/opac_ccs/doc-num.php%3Fexplnum_id%3D2028/pdf.

Le Journal « la Voix de l'Enseignant, 2022 : « Le niveau de français des apprenants au rabais ». Bujumbura : *Le Journal la Voix de l'Enseignant*. In https://www.voixdelenseignant conpes.org.

Mermet, O. 2015. *La pédagogie différenciée : quel impact sur la réussite d'un élève* ? Grenoble : Université Joseph Fourlier: In https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01260614/pdf.

NOUIFDI, F., 2020. *La compétence interculturelle dans le texte littéraire et son impact sur la compréhension de l'écrit*. Adrar : Université Ahmed Draya–Adrar: in https://www.dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/4980/1/pdf.

ROBBES, B., 2009. *La pédagogie différenciée*. Paris : Université Paris Ouest Nanterre La Défense. In https://www.meirieu.com/ECHANGES/pdf.

Selma, M. 2013. *L'enseignement-apprentissage différencie en classe du FLE*. Biskra : UMKB. In https://bistream/123456789/5237/1/sf189.pdf.

6. AUTRES DOCUMENTS

Bikorindagara R., 2009. *Elément de didactique générale***.** Note de cours non publié. Bujumbura : IPA.

Ntawucunguka, E., 2009. *L'approche par les compétences : Sa place dans l'enseignement-apprentissage* (points de vue des enseignants de français dans les classes de 10e de la DPE Ruyigi), Bujumbura: Université du Burundi, inédit.

République du Burundi, 2014. *Loi N° 1/ 31 du 3 Novembre 2014 portant statut des langues au Burundi.* Bujumbura: Cabinet du président.

ANNEXES

ANNEXE 1

LETTRE DE TRASMISSION DU QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN 2nde LANGUE

NDAYIZEYE Léon

UNIVERSITÉ DU BURUNDI ET ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER II EN DIDACTIQUE DE FLE

Bujumbura, le…/6/2023

Objet: Transmission du questionnaire d'enquête

Cher(e) professeur(e) de Français au lycée …… ...

Cher(e) professeur(e) de français,

Nous avons l'honneur de nous adresser auprès de votre compétence pour solliciter une aide allant dans un sens de bien vouloir nous accorder quelques minutes de votre temps pour nous fournir des informations en rapport avec l'enseignement du français.

En effet, dans le cadre de notre recherche relative au mémoire de fin de master II, nous avons besoin des données qui nous serviront à réaliser notre travail de recherche dont le sujet est : «***LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE: INTÉRÊTS ET LIMITES LORS DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN EXPRESSION ÉCRITE EN CLASSE DE FLE:*** *cas de quelques classes de 2e année Langues au cycle post-fondamental de la DCE NTAHANGWA***.**».

À cet effet, nous avons élaboré un questionnaire auquel nous aimerions que vous répondiez en nous fournissant des informations relatives à ce sujet.

Alors, nous vous serons très reconnaissants de bien vouloir répondre personnellement et sincèrement aux questions posées. Si vous avez une autre opinion ou une explication particulière, vous pourrez la mettre au verso. Il n'est pas nécessaire de mentionner votre nom sur le présent questionnaire et nous vous garantissons le traitement anonyme des informations que vous nous donnerez.

Assuré de votre franche collaboration, nous vous adressons nos remerciements anticipés.

Léon NDAYIZEYE

Étudiant Mémorand Master de didactique du Français



Questionnaire d'enquête

I. **Description de l'atmosphère de la classe**.

1.a.La classe est- elle hétérogène ?

Oui : ☐ Non : ☐

b. dans quel niveau ? : (cochez la bonne réponse)

Au niveau d'âge : ☐

Au niveau d'Acquisition des compétences : ☐

Au niveau d'apprentissage : ☐

Autres

……

……

2.Quel est le nombre d'apprenants que vous avez dans votre classe ?

……

…….....

3. Vous arrive-t-il de faire travailler les apprenants :

a. individuellement

Oui : ☐ Non : ☐

b. en groupe ?

Oui : ☐ Non : ☐

4.Lorsque vous aidez l'apprenant individuellement, le trouvez- vous ?

Frustré : ☐ Motivé : ☐

Timide : ☐ Autres : ☐

Précisez-le

……

……..

II. Pratique de l'écrit

5.Estimez-vous que le cahier support-élève priorise-il l'expression écrite ?

Oui : ☐ No : ☐

6.Combien donnez-vous de production corrigée aux apprenants en moyenne par palier. Encerclez la bonne réponse.

a.1 à 3 b. 1 à 5 c. 1 à 7 d. 1 à 10

7.Après l'évaluation, y'a- t- il des apprenants qui ont des difficultés liées à l'expression écrite ?

Oui …….. Non……..

Si oui, comment vous vous y prenez pour gérer ces difficultés?

……

……

III. Approches à privilégier

8. Quelle approche pédagogique priorisez – vous lors du développement de l'expression écrite. ? Cochez la bonne réponse.

a. Méthode de production écrite guidée

b. Méthode de correction collaborative

c. Méthode actionnaire

d. Méthode de rétroaction corrective

e. Méthode de grammaire-traduction

f. Méthode audio-orale

9. parmi les approches suivantes, laquelle vous permet de remédier les difficultés liées à l'expression écrite. ? Mettez une croix dans la case correspondant à la bonne réponse.

a. Pédagogie différenciée : ☐ c. Pédagogie d'intégration : ☐

b. pédagogie traditionnelle : ☐ d. Pédagogie de grands groupes : ☐

10. La pédagogie préférée suscite- t-elle l'interaction ?

Oui : ☐ No : ☐

IV. Avis sur la pédagogie différenciée.

11.Donnez les intérêts de la pédagogie différenciée au développement de l'expression écrite. (Encadrez la lettre correspondant à la bonne réponse)

a.Favoriser la démotivation
b.Garantir les chances de réussir
c.Favoriser l'interaction
d.Favoriser l'échec
e.Favoriser l'autonomie
f.Favoriser la motivation
g.Epanouissement de la compétence intellectuelle
h.Laisse les apprenants forts seuls à développer l'expression écrite
i.Enfoncer les apprenants faibles en expression écrite

12.Donnez les limites de la pédagogie différenciée au développement de l'expression écrite. Encadrez la lettre correspondant à la limite.

a.La pédagogie différenciée demande beaucoup d'énergie et temps
b.Une classe normale
c.L'usage de la pédagogie différenciée nécessite une mobilisation de toute l'équipe éducative
d.La complexité et l'importance des programmes
e.Possibilité d'emploi de plus d'une méthode en même temps.
f.Limites dans la différenciation des méthodes
g.La pléthore des apprenants et le manque des matériels

13. Quelles suggestions ferez-vous pour favoriser la pedagogie differenciee lors de l'enseignement de l'expression écrite?

……
……

Je vous remercie
Léon NDAYIZEYE

ANNEXE 2

ATTESTATION DE RECHERCHE

UNIVERSITE DU BURUNDI

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

B.P.5142

BUJUMBURA, BURUNDI

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Pr Gélase NIMBONA**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, atteste par la présente que le nommé **NDAYIZEYE Léon** est un étudiant de Master II en Didactique du Français Langue Étrangère à ladite Faculté et qu'il effectue des recherches pour la rédaction de son mémoire sur le thème :

« **LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE: INTÉRÊTS ET LIMITES LORS DU DÉVELOPPEMENT EN EXPRESSION ÉCRITE EN CLASSE DE FLE : Cas de quelques classes de la 2ème année Langues au Post-fondamental de la DCE NTAHANGWA** ».

À cet effet, je sollicite votre bienveillance pour lui autoriser l'accès aux informations dont il pourra avoir besoin. Il va sans dire que le chercheur respectera toutes les consignes de secret que vous lui recommanderez ainsi que les droits individuels y afférents.

Avec les remerciements anticipés de la Faculté, je vous prie d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur l'expression de ma considération distinguée.

Sous-couvert de :

Monsieur le Directeur de mémoire

Pr Rémy NDIKUMAGENGE

Fait à Bujumbura, le 12 /6/2023

Le Doyen

Pr Gélase NIMBONA

flshdecanat@yahoo.fr22 22 17 02 ou 22 22 52 28