

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire en vue de l'obtention du diplôme
de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

**L'impact de la carte heuristique sur la compétence
rédactionnelle
Chez les apprenants de la troisième année moyenne**

Présenté par :

Abbassi Djamila

Guelailia Chaima

Sous la direction de :

Mme. Mekki Sabrina

Membres du jury :

Présidente : Dr. Mokhtari Fatima

MCA. Université de Tiaret.

Rapporteuse : Mekki Sabrina

MAA. Université de Tiaret.

Examinatrice : Ayed Amina

MAA. Université de Tiaret.

Année universitaire : 2023/2024

Remerciements

Le grand merci à ALLAH le miséricordieux qui nous a donné la patience et la force pour faire ce travail.

Nous tenons à remercier notre encadrante Mme MEKKI Sabrina qui a accepté de nous encadrer et qui nous a guidées pour terminer ce mémoire.

Nous tenons à remercier l'ensemble des enseignants et des enseignantes du département de français l'Université de Tiaret.

Nous remercions toutes les personnes du collège MUSTAPHA Khaled

Nous remercions tous ceux qui ont participé de près et de loin à l'achèvement de ce travail de recherche.

Dédicace

Nous dédions ce travail à nos parents.

Tous ceux qui nous ont aidés et soutenus.

Tous nos enseignants et surtout notre encadrante...

LISTE DES FIGURES

Figure N° 1 : la carte heuristique vs le cerveau	- 31 -
Figure N° 2 : la structure des idées	- 34 -
Figure N° 3 : carte heuristique tracée à la main	- 36 -
Figure N° 4 : carte heuristique avec des post-it	- 37 -
Figure N° 5 : carte heuristique numérique	- 38 -
Figure N° 6 : carte heuristique vs AI	- 39 -
Figure N° 7 : carte heuristique vs carte conceptuelle	- 42 -
Figure N° 8 : la fonction des deux hémisphères du cerveau	- 43 -
Figure N° 9 : carte heuristique d'un fait divers en production écrite	- 45 -
Figure N° 10 : carte heuristique du fait divers du groupe expérimental	- 57 -

LISTE DES GRAPHS

Graphe N° 1 : l'annonce du titre accrocheur	- 59 -
Graphe N° 2 : l'écriture du chapeau	- 60 -
Graphe N° 3 : le contenu détaillé	- 61 -
Graphe N° 4 : l'insertion du témoignage	- 62 -
Graphe N° 5 : la présentation du texte	- 63 -
Graphe N° 6 : la conjugaison des verbes	- 64 -
Graphe N° 7 : l'emploi de la forme passive	- 65 -
Graphe N° 8 : l'utilisation du champ lexical de l'accident	- 66 -

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N° 1 : L'annonce du titre accrocheur	- 58 -
Tableau N° 2 : l'écriture du chapeau	- 59 -
Tableau N° 3 : le contenu détaillé	- 60 -
Tableau N° 4 : l'insertion du témoignage	- 61 -
Tableau N° 5 : la présentation du texte	- 62 -
Tableau N° 6 : la conjugaison des verbes	- 63 -
Tableau N° 7 : l'emploi de la forme passive	- 64 -
Tableau N° 8 : l'utilisation du champ lexical de l'accident	- 65 -

Sommaire

Introduction Générale	-05-
Partie -01- Repère Théorique Et Cadre Conceptuel De La Recherche	-10-
Chapitre -01- Enseignement Et Apprentissage De La Production Ecrite	-11-
Chapitre -02- La Carte Heuristique En Classe De FLE	-29-
Partie -02- Cadre Méthodologique	-47-
Chapitre -01- Dispositif De La Recherche	-48-
Chapitre -02- Analyse Et Interprétation Des Résultats	-54-
Conclusion Générale	-69-

Introduction

Générale

Apprendre une langue étrangère « c'est acquérir des connaissances linguistiques, culturelles (...) c'est une occasion de mémoriser et d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de communication ou de rédaction » (H. Boyer, 1990 : 4).

En d'autres termes, l'acquisition d'une langue étrangère de manière générale et le français langue étrangère en particulier désormais (FLE) contribue à développer des compétences de communication à l'écrit et à l'oral chez les apprenants, leur permettant ainsi d'acquérir divers savoirs qui favorisent le succès scolaire et social. Ces compétences se résument dans les quatre composantes suivantes : écouter, produire, lire et écrire.

L'expression linguistique est relative à toutes les compétences, se reliant à l'oral ou à l'écrit. Le dictionnaire pratique de didactique de FLE avance la définition suivante de l'écrit : « *L'écrit désigne : le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux est remplissant différentes fonctions langagières* ». (2008 : 76).

En ce sens, l'écrit occupe une place importante dans l'enseignement/apprentissage des langues notamment la lecture, la graphie, l'orthographe.

La production écrite représente un aspect très important de la langue. Elle est le récipient dans lequel s'écoulent toutes les idées et les expressions humaines. Elle est indissociable des activités intellectuelles.

Aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue ne se restreint pas aux méthodes et aux moyens traditionnels, mais les dépasse pour être proche avec les évolutions pédagogiques. Parmi ces moyens, nous trouvons la carte heuristique qui présente un moyen pédagogique pour tout enseignement-apprentissage de la langue.

Selon J. P. Cuq, « *En didactique des langues, on qualifie d'heuristique une technique d'enseignement visant à faire réponses amenant progressivement vers la solution* » (2003 : 122). Dans ce cas, l'enseignant propose aux apprenants différentes stratégies pour tenter de résoudre leurs problèmes dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE.

Parmi ces techniques, nous avons la carte heuristique qui est considérée comme un outil pédagogique qui facilite l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

La carte heuristique ; nommée aussi la carte mentale est la construction d'un schéma et la mise en lumière de la pensée de chaque individu. L'enseignant pourrait ainsi tenir compte des stratégies et des modes de pensée de chaque apprenant et adapter son rythme d'enseignement en fonction de ces stratégies mises en œuvre par les apprenants.

Notre travail de recherche s'intitule : L'impact de la carte heuristique sur la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la troisième année moyenne.

Nous avons constaté, à partir de nos observations et nos entretiens avec les enseignants, qu'il existe des lacunes dans la maîtrise de la production écrite, et les apprenants éprouvent des difficultés dans cette séance car ils n'arrivent pas à structurer leurs idées. Ils se trouvent face à l'ennui et à la démotivation lors de cette activité. Notre choix porte sur la carte heuristique en classe de FLE dont l'objectif est d'améliorer et faciliter la production écrite.

En raison des facteurs précédents et en vue de vérifier la rentabilité de la carte heuristique dans l'enseignement-apprentissage du FLE, plus précisément la compétence de la production écrite, nous effectuons une recherche centrée sur la question suivante :

Quel est l'impact de la carte heuristique sur la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la troisième année moyenne ?

Pour mener à bien notre travail de recherche sur le terrain, nous essayerons de vérifier les hypothèses suivantes :

- L'image heuristique serait un outil motivant et créatif qui permettrait aux apprenants de mieux rédiger.
- La carte heuristique pourrait favoriser la mémorisation et l'enchaînement des idées, pour l'amélioration du processus rédactionnel.

Dans notre travail de recherche qui s'inscrit dans la didactique de l'écrit, nous optons pour une méthode expérimentale comparative en utilisant deux approches différentes : la méthode descriptive qui vise à décrire l'échantillon et la méthode quantitative qui vise à analyser les productions écrites réalisées par les apprenants.

Pour réaliser ce travail, nous allons élaborer deux chapitres théoriques, et deux chapitres sur la partie méthodologique.

Dans le premier chapitre, nous définirons l'écrit et ses fonctions, la production écrite, son importance, sa place dans les différentes méthodologies et approches, l'objectif de leur enseignement, ses difficultés, ses stratégies métacognitives, ses modèles et la production écrite dans l'apprentissage du français dans le cycle moyen.

Quant au deuxième chapitre, nous aborderons l'origine de la carte heuristique, sa définition, son rapport avec le cerveau, les concepts clés liés à cet outil, sa réalisation, ses avantages et ses limites en finissant par la carte heuristique en classe de FLE.

Pour la partie méthodologique elle comportera un chapitre sur les outils utilisés pour effectuer l'expérimentation avec notre public visé ainsi que les résultats obtenus et le deuxième chapitre représentera l'analyse et l'interprétation des résultats.

Nous terminerons notre travail de recherche par une conclusion générale qui répondra à notre question de recherche en validant ou invalidant nos hypothèses de départ.

Partie -01-

Repère Théorique Et Cadre

Conceptuel De La

Recherche

Chapitre -01-

*Enseignement et
Apprentissage de la
production écrite*

En enseignement de la langue étrangère, l'écrit est un élément-clé de l'apprentissage, destiné à développer les compétences écrites des apprenants et à les mettre en situation de maîtrise de la langue.

C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de consacrer ce chapitre à la définition de quelques concepts relatifs à notre travail : l'écrit et ses fonctions, la production écrite, son importance, sa place dans les différentes méthodologies et approches, l'objectif de leur enseignement, ses difficultés, ses stratégies métacognitives, ses modèles et la production écrite dans l'apprentissage du français dans le cycle moyen.

1. Définition de L'écrit

L'écrit est une notion vaste qui a été établie depuis un certain temps. Dans le dictionnaire « Larousse », le terme « écrire » provient du verbe latin « scribere », qui signifie « *tracer les signes d'un système d'écriture, de représentation graphique des sons d'un langage, de la parole* ».

D'après le Dictionnaire de didactique de linguistique et de science du langage (1994 : 165), l'écrit « *est une représentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques* ».

Selon Vygotskiï, L. S., et Piaget, J. (1934 : 343) l'écrit est « *une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, liée à l'intervention de la conscience et à la présence d'une motivation* ». L'écrit est un processus productif complexe qui nécessite non seulement un apprentissage technique mais aussi toutes les compétences personnelles, cognitives, culturelles, linguistiques et sociales.

Barré-De Miniadéfinit l'écriture comme : « *un moyen d'expression; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière...c'est d'une certaine manière de se dire, se dévoiler: dévoiler ses émotions, ses sentiments ses désirs ou ses conflits* » (2015 : 19). Ainsi, l'écrit est un moyen de communication qui permet à l'être humain de transmettre ses idées, ses pensées, ses émotions, et ses sentiments au moyen des signes graphiques.

2. Les fonctions de l'écrit

L'écrit a plusieurs fonctions :

2.1. Communiquer

Ecrire, c'est communiquer, c'est également utiliser des ressources mentales, motrices et acquérir différentes compétences. D'après C. Puren « *apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aurait quelques chances de se trouver en utilisant le cadre de la langue cible* » (1998 : 372). En d'autres termes, l'apprentissage de l'écrit implique d'agir, de réagir et d'interagir avec autrui pour s'intégrer dans une société, plus précisément dans une classe de français langue étrangère.

En ce qui concerne la performance, il s'agit d'une compétence qui entraîne le succès scolaire, c'est "*en forgeant que l'on devient forgeron*", et cela afin de rassembler, structurer et partager ses habiletés.

2.2. Mémoriser

Dans un environnement scolaire, écrire implique la mémorisation et vice versa, car ces deux éléments jouent un rôle crucial dans le succès scolaire et permettent également à l'apprenant de renforcer ses écrits et ses paroles.

Dans le dictionnaire « Larousse », il est défini comme « *une activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations* » (2010 : 635).

Autrement dit, il s'appuie sur trois aspects : investir, préserver et restituer de manière appropriée. Chez l'apprenant, cette tâche éveille l'intérêt de savoir mémoriser afin de pouvoir produire.

2.3. Transmettre

Écrire, c'est transmettre, échanger, informer et surtout travailler ensemble avec autrui grâce à un système de signes qui suit le code de la langue. C'est d'abord l'interaction entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes qui se produit.

C'est la raison pour laquelle l'enseignement de l'écriture joue un rôle essentiel dans la formation et le développement des diverses compétences.

Il demande que les compétences cognitives de l'apprenant soient renforcées et qu'il possède un savoir homogène, vaste et varié.

Enfin, transmettre par l'écrit implique d'acquérir des connaissances, des compétences et pratiquement de transmettre ces connaissances ; en d'autres mots, c'est interpréter la pensée.

2.4. Prendre et faire prendre conscience

D'après Piaget, la conscience « *est un certain mécanisme de construction de la connaissance* » (2007 : 148)

Grâce à la manipulation de la pensée, des sentiments, des attitudes, des connaissances et du comportement social et mental dans un environnement social, familial, culturel et institutionnel, il est possible d'atteindre une prise de conscience.

Cette activité lui permet de prendre confiance en lui, de gérer ses apprentissages, de contrôler ses difficultés et son état d'esprit.

L'apprenant prend conscience de sa manière d'être avec différentes personnes.

3. Définition de la production écrite

La production écrite est parmi les compétences langagières qui sont censées être développées chez l'apprenant afin qu'il puisse communiquer facilement en langue étrangère.

J. P. CUQ (2003 : 78) définit l'écrit comme : « *une manifestation particulière du langage caractérisée, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ». Selon cet auteur, le fait d'écrire est une manière d'acquérir le langage à travers l'inscription sur un support dans l'objectif de lire.

Communiquer à l'écrit c'est comme communiquer à l'oral, c'est un processus qui permet aux émetteurs de donner une expression convenable et à partager des connaissances mais on doit savoir maîtriser l'usage des règles grammaticales : lexique orthographe ...

D'après Deschênes :

Écrire un texte, c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Écrire implique donc, nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur (1988 : 98).

En d'autres termes, produire un texte signifie assembler un ensemble de mots liés, structurés et bien agencés pour former un message cohérent en appliquant des stratégies d'écriture visant à mobiliser sa pensée et ses connaissances sur la lecture envisagée.

Le dictionnaire de linguistique de J. Dubois (1994 : 381) la définit comme suit : « *L'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* ».

Cela veut dire que la production écrite est une activité productive des énoncés à condition de respecter les règles grammaticales. C'est un acte signifiant qui amène l'apprenant à formuler et à exprimer ses idées, ses sentiments. Ceci dit, la production écrite est une activité qui aide l'apprenant à exprimer ses pensées et ses idées d'une façon différente.

La production écrite occupe un rôle institutionnel dans le processus d'enseignement/apprentissage parce qu'elle permet aux apprenants d'acquérir et de développer leurs compétences scripturales, elle permet aussi d'améliorer leur apprentissage.

Cette activité a connu plusieurs appellations de la part des didacticiens et des linguistes comme: l'expression écrite, production scripturale, production de texte, production d'écriture...etc.

4. Importance de la production écrite

Grâce à la conception de la didactique des langues qui repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Selon C. Germain (1993), il en découle que les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques pré établis, la connaissance, des structures d'une langue étant une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer. Dans ces conditions, l'écrit sera toujours plus important, car les besoins peuvent prendre des formes diverses et multiples : comprendre des informations écrites, rédiger une note de services, écrire une lettre de motivation, envoyer un courriel, laisser un message écrit, écrire une histoire, etc.

La communication écrite joue un rôle crucial dans notre quotidien, elle est incontournable dans notre vie personnelle, professionnelle et publique. C'est pourquoi l'enseignement de l'écriture est intéressant depuis l'école primaire jusqu'à l'université. C'est la raison pour laquelle l'apprentissage de l'écriture est actuellement l'une des principales préoccupations en didactique des langues, dans le but de préparer le futur citoyen qui devrait être capable de communiquer non seulement dans sa langue maternelle, mais également dans d'autres langues étrangères.

Il s'agit d'un domaine qui permet d'explorer les compétences littéraires des étudiants, de découvrir leur univers de pensée et leurs émotions. De plus, ce domaine permet aux enseignants de repérer les erreurs commises par les apprenants lorsqu'ils s'expriment.

D'un point de vue pédagogique, l'écriture offre quelques bénéfices. Par exemple, cela offre aux apprenants timides la possibilité de s'exprimer sans avoir à se mettre en avant en prenant la parole. En outre, pour le professeur, l'utilisation de l'écrit permet d'obtenir un suivi plus individualisé avec chaque apprenant.

5. La place de l'écrit dans les différentes méthodologies de l'enseignement/apprentissage

Tout au long de l'histoire, les méthodologies d'enseignement ont toujours été développées et perfectionnées dans la didactique du FLE. La question des méthodologies pédagogiques est extrêmement complexe car chaque didacticien-chercheur propose ses propres conceptions et terminologies concernant ces méthodologies, et leurs évolutions se succèdent dans le temps de manière de plus en plus rapide. Chaque méthodologie tente également de pallier les lacunes des méthodologies précédentes. Ce n'est pas parce que de nouvelles méthodologies apparaissent que les méthodologies précédentes vont disparaître, c'est-à-dire qu'il y a un enrichissement sans qu'il s'agisse d'une substitution pleine et entière.

5.1. La méthodologie traditionnelle

Appelée aussi la méthode de la grammaire-traduction ou la méthode classique et a pris une place primordiale jusqu'à la moitié du 19^{ème} siècle. A cette époque, la méthode traditionnelle représente une meilleure technique pour former de bons traducteurs.

Son objectif suprême est la compréhension, la lecture et la traduction des textes littéraires pour que les apprenants assimilent les règles grammaticales de la langue qui est toujours traduite en langue maternelle. Celle-ci est la langue d'enseignement parce qu'elle est plus facile et prépondérante par rapport au degré d'appréciation des élèves.

En fait, « *les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consiste principalement en thème et version* » (C. Cornaire et P. M. Raymond, 1999). Cette méthode consiste la transcription et la traduction en mot-à-mot dans la langue maternelle. Donc, elle repose sur l'enseignement du vocabulaire et la grammaire.

De ce fait, l'enseignant est perçu comme autoritaire, c'est lui qui domine la classe, pose les questions et répond, Entre autres, les apprenants sont passifs, ils doivent se soumettre à l'enseignant et n'ont pas le droit à la créativité.

A priori, elle a été critiquée non seulement parce qu'elle néglige la créativité des apprenants et accorde la primauté à l'oral mais aussi elle vise l'imitation des modèles littéraires.

5.2. La méthodologie directe

Née en réaction à la méthodologie traditionnelle, c'est « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères* » (C. Puren, 1998 : 43). Ce qui prime dans cette méthode est l'enseignement et la maîtrise de l'oral au détriment de l'écrit.

Elle vise à développer chez les apprenants des compétences à l'oral (écouter/parler) et des compétences à l'écrit (lire/écrire), cela est à partir de l'interrogation (question/réponse), l'imitation et la répétition.

Contrairement à la méthode précédente qui se base sur la traduction et la compréhension des modèles littéraires, la méthode directe repose sur l'apprentissage des langues vivantes sans faire recours à la langue maternelle, c'est pourquoi elle était nommée ainsi. Elle s'intéresse beaucoup plus à l'oral car elle considère la langue comme un instrument de communication et vise également à communiquer et expliquer en langue étrangère.

Son principe se focalise sur la motivation des apprenants par l'utilisation de la gestuelle, des mimiques, en accordant la primauté à l'oral.

5.3. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-oral désormais (MAO), principalement son objectif est la communication en langue étrangère « *les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours.* » (C. Germain, & R. Leblanc 1993 : 142)

De la même manière, dans cette approche, l'expression orale est la priorité absolue. La place de l'écrit demeure secondaire. Selon cette perspective, il y a peu d'activités d'écriture.

Il est évident que l'apprentissage de l'expression écrite, de la communication écrite et surtout de l'autonomie d'écriture ne sont pas réellement développées. Nous constaterons que la démarche structuro-globale audio-visuelle désormais (SGAV) du La M.A.O ne permet pas d'améliorer les choses.

5.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle

L'objectif de cette méthodologie est d'apprendre à utiliser la langue au quotidien.

La langue est utilisée pour s'exprimer et communiquer oralement « *dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage* » (C. Cornaire, 1998 : 18).

Son principe repose sur l'utilisation de l'image et du son : deux catégories d'images sont employées : des images de transcodage qui transmettent le contenu sémantique de l'information et des images contextuelles qui favorisent la prononciation. De plus, des éléments non verbaux tels que les gestes, les expressions faciales, les attitudes, etc.

L'écriture est donc considérée comme une activité issue de la langue parlée et la dictée continue à jouer le rôle de la production écrite.

5.5. L'approche communicative

Le langage est un outil de communication dans l'approche communicative, qui utilise la psychologie cognitive pour soutenir l'idée de E. Berard qu'« *il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens* » (1991 : 31) Elle vise à acquérir une compétence de communication et d'interaction sociale.

Cette méthode est efficace car elle établit ses objectifs en fonction des besoins du public. Dans cette méthodologie, on suggère une interaction entre les apprenants, en mettant l'accent sur les quatre compétences, y compris la compétence d'expression écrite qui a pris de plus en plus d'importance depuis l'introduction de cette approche. L'expression prend « *de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit...etc.* » (C. Cornaire et P. M. Raymond, 1999 : 188)

Il est possible d'affirmer que l'activité d'écriture jouait un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère avec l'émergence de la méthode communicative, mais elle n'a pas une grande importance dans les autres méthodologies mentionnées.

5.6. L'approche par compétences

L'émergence de cette approche remonte aux années 70-80. Dès la rentrée scolaire 2002/2003, le système éducatif algérien a pris en compte cette approche pour développer des compétences à l'oral et à l'écrit. Cette méthode est élaborée à partir des années 1990, elle repose sur la maîtrise du savoir-faire dans son enseignement, qui devient ensuite une formation. On l'emploie dans l'enseignement/apprentissage des langues en mettant l'accent sur l'apprenant qui devient l'acteur de son processus d'apprentissage, comme le stipule Perrenoud cité par L. Diabaté :

Ce qui est visé à travers l'approche par compétence, c'est un meilleur développement de l'apprenant dans un souci de justice et d'équité ; les apprentissages ayant du sens pour lui, le dispositif pédagogique-didactique mettant l'accent sur le développement des compétences avec pour socle les pratiques réflexives articulées autour de la remédiation et de la régulation comme principe directeur, il y a un élan vers la réduction de l'échec scolaire (2011).

Cette approche s'intéresse à la compétence qui est pour X. Roegiers « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* » (2004 : 105)

L'écrit dans cette approche diffère des autres méthodes, selon E. Rosen « *écrire c'est communiquer, la production écrite (ou l'expression écrite) est une des quatre compétences communicatives de base s'intègrent dans un projet d'enseignement/apprentissage de langue* » (2005 : 120). Le centre de l'apprentissage est l'apprenant, ce qui favorise le développement de compétences rédactionnelles chez lui.

5.7. La pédagogie de projet

Selon Bordallo et J. P. Ginestet, c'est « *proposer une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, conjuguer logique de l'action et apprentissage, telles sont les ambitions de la pédagogie de projet* » (1993 : 8)

D'après Perrenoud, « *l'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages* » (1996 : 6).

La pédagogie de projet est, d'après ces linguistes, une technique d'enseignement qui contribue à la motivation des apprenants en favorisant la créativité qui parvient à son tour au meilleur apprentissage.

Le nouveau programme scolaire a mis en application cette démarche qui constitue un ensemble de tâches et d'activités à exercer pour atteindre un certain niveau de capacités et d'aptitudes.

Elle représente le fruit d'un travail coopératif entre les élèves au sein de la classe où on trouve l'enseignant comme médiateur entre le savoir et les apprenants. Ce travail exige la répartition des apprenants en groupe, ce qui permettra une haute communication entre l'enseignant/apprenant et entre les apprenants eux même.

C'est un acte qui contribue positivement à aider les apprenants en difficulté. En parallèle, ils vont acquérir l'expérience de l'autonomie du travail c'est- à dire adopter leurs propres stratégies d'apprentissage. Elles permettent aux apprenants de s'exprimer librement, d'exercer leurs capacités personnelles et d'évoluer leurs apprentissages afin d'apporter un plus à leurs travaux. Elle sert également à résoudre leurs problèmes tant sur le plan pédagogique que social.

Ce travail n'est pas une sanction à l'encontre des apprenants mais une motivation efficace pour pouvoir donner le meilleur de soi et leurs servira de modèle durant leurs vie professionnelle et active.

En général, la pédagogie de projet favorise la motivation des apprenants pour valoriser le savoir à sa juste valeur.

5.8. L'approche actionnelle

Le Cadre Européen Commun de Référence désormais (CECR) a mis l'accent sur l'approche actionnelle et précise dès ses premières pages que :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (2001 : 15)

D'après cette définition, il est évident que cette nouvelle approche vise principalement à donner à l'apprenant une certaine autonomie et à le transformer en un acteur social capable de mettre en pratique ses connaissances dans n'importe quelle situation de sa vie sociale. Il sera possible de réaliser tout cela en lui confiant des tâches à accomplir, c'est-à-dire toute activité qui implique l'apprenant. Par la suite, il est essentiel de renforcer les compétences communicatives chez les apprenants, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, mais l'oral joue un rôle assez crucial par rapport à l'écrit.

6. L'objectif de l'enseignement de la production écrite

Les activités d'écriture sont des actes d'apprentissage académique visant à tester la créativité des apprenants afin d'évaluer leurs compétences et capacités rédactionnelles, leurs niveaux d'assimilation et de compréhension.

Selon Yves Reuter (1996 : 56), l'écriture :

Est une représentation sociale historiquement construite, impliquant la mise en œuvre tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, pour lesquelles un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné.

Selon Josette Jolibert, « l'écriture répond à des situations, sous-entend des enjeux différents selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces » (1994 : 11).

Selon J.M. Doutreloux, « produire un écrit demande que l'on construise une représentation (l'organisation mentale de la pensée) des paramètres de la situation dans laquelle se réalise l'activité langagière » (1986 : 26).

De ces citations nous déduisons que l'enseignement de la production écrite est une stratégie efficace visant à développer des connaissances en rédaction liées à un sujet

et obtenir une expertise. Il s'agit d'une activité impliquant un ensemble de ressources. En termes de langage, les enseignants doivent faire preuve de créativité, de répétitivité et de rappel. Stratégies pour encourager les apprenants à écrire et améliorer systématiquement leur motivation. Son travail constitue donc une meilleure manière d'enseigner cette activité.

C'est aussi une activité scolaire qui peut conduire à la maîtrise de toutes les compétences rédactionnelles en se concentrant d'abord sur l'élève et ses besoins. Cela implique de décomposer des tâches complexes en compétences plus simples. Dans cet établissement d'enseignement, les étudiants apprennent à maîtriser la langue et ses standards afin de rédiger des textes cohérents. Ils écrivent pour démontrer leurs compétences, pour être évalués et pour s'assurer qu'ils sont lus.

Cela permet d'organiser toutes les règles qui conduisent à la construction du sens au sens, en tenant compte de la simplification des connaissances de la part de l'enseignant.

L'enseignement hiérarchique et organisé aide à ancrer toutes les structures de phrases chez les élèves afin qu'ils puissent les transférer.

En même temps, il est important de créer une situation de production dans laquelle les salariés peuvent interpréter et investir leurs connaissances de manière conforme. Ceci est fait dans le but d'aider les étudiants à reformuler et à réorganiser leurs connaissances afin qu'ils puissent facilement utiliser les ressources.

En résumé, l'enseignement de la production écrite a pour objectif de mettre en œuvre toutes les opérations qui permettent aux apprenants de former leurs compétences en écriture et d'investir leurs connaissances dans différentes situations d'apprentissage de l'écriture.

7. Les difficultés de la production écrite

La production écrite est considérée comme une situation problématique dans laquelle l'apprenant doit résoudre une difficulté. La rédaction d'un texte est une tâche complexe qui demande beaucoup de temps et différents types de compétences. Il s'agit d'un processus qui nécessite non seulement un apprentissage technique, mais également l'acquisition d'un certain nombre de compétences liées à plusieurs domaines tels que le social, le culturel, le cognitif et la linguistique.

Toutes les difficultés que nous venons de mentionner posent un problème majeur aux apprenants et aux enseignants. Ces problèmes découlent de la langue elle-même, car une mauvaise acquisition de celle-ci entraîne un déficit dans leurs écrits. De plus, de nombreux facteurs tels que le milieu social, le niveau d'instruction des parents ou encore le mauvais apprentissage de la langue dès le primaire entraînent des problèmes méthodologiques et orthographiques.

7.1. Les difficultés d'ordre linguistique

Pour les apprenants de FLE, le passage de la langue orale à la langue écrite est un réel problème en raison de l'incapacité de communiquer entre la langue orale et la langue écrite (phonèmes/graphèmes).

L'objectif est de retrouver les compétences linguistiques acquises. L'écriture d'un texte implique des gestes, des rythmes et des pauses dans le message verbal. Les messages écrits sont traduits grâce au vocabulaire. C'est pourquoi les messages écrits sont plus longs que les messages verbaux. De plus, le français est reconnu par 36 phonèmes lorsqu'il est parlé et 26 lettres ou phonèmes lorsqu'il est écrit.

7.2. Les difficultés d'ordre cognitif

Les troubles cognitifs entraînent des difficultés d'apprentissage. Ils peuvent prendre l'allure d'une lenteur, d'une inattention, de difficultés de mémoire, de manque de concentration, de difficultés de compréhension. Le système cognitif de l'être humain est très complexe, il permet de traiter des informations dont certaines pourront être transformées en connaissances.

L'approche cognitive considère l'acte d'écrire comme une situation problème faisant appel à différentes connaissances (procédure, condition).

La mémoire de travail constitue un élément essentiel dans la gestion des ressources cognitives. Elle joue un rôle primordial dans le processus d'écriture.

Lorsqu'il s'agit d'écrire, le scripteur doit effectuer plusieurs opérations : il doit détecter les incompréhensions et repérer les erreurs de langage.

8. Les stratégies métacognitives de la production écrite

La création d'un document est un processus récursif qui comporte plusieurs phases. Créez des idées, définissez avec précision des sujets en organisant les idées à

l'aide des schémas, rédigez, révisez, corrigez, partagez et diffusez. Ces stratégies incluent la capacité des apprenants à réfléchir sur leur propre fonctionnement cognitif et à acquérir des connaissances sur son fonctionnement. Ils correspondent au reflet du processus d'apprentissage.

8.1. La planification

D'après Flower et Hayes (1980), « *La planification, c'est une représentation interne et abstraite des connaissances utilisées pour écrire un texte* ». Il s'agit de créer un plan logique, structuré et détaillé. Cette étape du processus d'écriture, souvent ignorée par les apprenants, représente une stratégie importante pour que les apprenants soient conscients de leurs objectifs et de leurs intentions communicatives lors de la planification de leurs discours.

8.2. Le brouillon

Selon le petit Robert de la langue française (2007), le brouillon est une « *première rédaction d'un écrit qu'on se propose de mettre au net par la suite* » les scripteurs experts utilisent le brouillon expérimental, Le rôle de ce type de brouillon est de structurer et de planifier avant de commencer à rédiger le texte lui-même.

8.3. La révision/le contrôle

Les apprenants vérifient et corrigent leurs performances lors des tâches d'écriture. Il existe plusieurs sous-catégories :

- Vérifier et corriger ses productions.
- Faire confiance à ses oreilles et à ses yeux pour prendre des décisions.
- Considérer l'efficacité d'une stratégie ou d'un plan dans l'exécution d'une tâche.

8.4. La rédaction

Le temps d'écriture est long : les apprenants de langues étrangères passent beaucoup de temps à écrire pour confirmer ce qu'ils viennent d'écrire, quelles que soient l'orthographe des mots ou les règles de grammaire. Les apprenants ont beaucoup plus de difficultés à traduire leurs idées dans une langue étrangère que dans leur langue maternelle.

8.5. L'auto-évaluation

L'auto-évaluation est une méthode d'écriture qui fait partie intégrante de la didactique du français langue étrangère. Elle repose sur l'analyse des écrits à l'aide de critères. Il s'agit d'une approche à adopter qui cherche à évaluer ses propres capacités. Il s'agit de vérifier la compréhension après avoir effectué une activité langagière de réception, ou d'évaluer la production langagière après avoir accompli cette activité.

9. Les modèles de production écrite

Il existe plusieurs théories relatives à la production écrite; Nous pouvons regrouper ces modèles en deux catégories: celles qui sont linéaires et celles qui sont récursives, non linéaires.

Les modèles linéaires: proposent des étapes très marquées et séquentielles.

Les modèles non linéaires: insistent sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents.

9.1. Le modèle linéaire Conçu par Rohmer (1965)

Il a analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle; Son modèle consiste en 3 étapes: Le pré écriture; L'écriture; et La réécriture.

9.2. Les modèles non linéaires

- Le modèle de Hayes et Flower (1980);
- Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987); et
- Le modèle de Deschênes (1988).

9.2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

L'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de la production écrite; S'intéresse à une démarche de résolution de problèmes (le contexte de la tâche, le mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture).

9.2.2. Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)

Ils proposent deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture:

« Knowledge-telling model » – modèle centré sur la démarche de scripteurs novices ou d'enfants qui éprouvent des difficultés à se distancier de leur façon de penser.

« Knowledge-transforming model » – présente le scripteur comme quelqu'un qui durant les tâches d'écriture sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir.

9.2.3. Le modèle de Deschênes (1988)

Modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle; Ce modèle a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite; Il prend en compte la situation d'interlocution, les structures de connaissances et les processus psychologiques; Ce modèle aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information.

9.3. Le modèle pour les langues étrangère

Le modèle de Sophie Moirand (1979) conçu pour une langue seconde; Elle propose un modèle avec les composantes suivantes:

- Le scripteur: son statut social, rôle, « histoire »;
- Les relations scripteur/lecteur(s);
- Les relations scripteur/lecteur(s)/ document;
- Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique.

10. La production écrite dans l'apprentissage du français dans le cycle moyen

De nombreux apprenants rencontrent des difficultés lors de l'apprentissage de la production écrite, car ils ne parviennent pas à comprendre les consignes et à répondre aux propositions de l'enseignant sur un sujet. Ils ne parviennent pas à réinvestir leurs connaissances, car chaque apprenant rencontre des difficultés pendant son apprentissage, et l'enseignant doit les surmonter et les encourager à travers les méthodes d'enseignement. Pour mettre en évidence la pertinence des représentations de la pratique de l'écriture dans le programme d'enseignement moyen, HALTE Jean-François (1992 : 102) a présenté les résultats d'une enquête menée auprès des apprenants en C.E.M. Il propose ce qui suit :

Interrogés sur l'écrit les enseignants expriment des représentations contradictoires s'ils accordent le plus grand prix aux dimensions textuelles, la cohérence des idées le respect du sujet, leur travail en classe ne porte pas sur ce qui fait de la rédaction un exercice d'écriture (...) et les maîtres se rabattent de façon dominante dans leur pratique d'enseignement...

La réalisation d'une production écrite pour l'apprenant est une activité d'évaluation qui enrichit ses apprentissages et ses parcours. De manière pratique, il existe des conditions qui jouent un rôle crucial dans cet apprentissage, ou qui sont influencées par des facteurs tels que la santé mentale, la langue et la vie familiale. La motivation à apprendre l'encourage à apprécier l'activité et à fournir davantage d'efforts pour atteindre son objectif. Il a réellement besoin d'un bagage linguistique particulier, d'un encouragement considérable et d'un soutien familial exceptionnel, ainsi que d'une perception sociale des langues étrangères. Chaque cycle pédagogique comprend des activités telles que la compréhension orale, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit, qui visent à développer des compétences systématiquement indispensables.

- Selon le programme de français de la troisième année moyenne désormais (3e AM) :

10.1. Profil d'entrée en troisième année moyenne

La typologie de textes structure les programmes de français dans le cycle moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques.

Le deuxième palier du cycle moyen est consacré à l'étude du texte narratif, dans une approche progressive, selon la distribution suivante :

- En 2e AM : récit de fiction,
- En 3e AM : récit de faits réels.

Ainsi, l'élève entrant en 3e AM est capable de,

A l'écrit/production :

- Résumer un texte narratif,
- Construire un récit de fiction cohérent et structuré.

10.2. Profil de sortie de la troisième année moyenne

L'élève est capable de,

A l'écrit/production :

- Prendre des notes et les organiser,

- Reformuler pour lever les obstacles à la communication,
- Résumer un récit rapportant des faits réels,
- Se positionner en tant que scripteur,
- Structurer un récit de faits réels.

Pour conclure, ce chapitre a porté sur les concepts pertinents liés à l'écriture dans nos classes afin de trouver des solutions.

Au cours du prochain chapitre, nous allons étudier la carte heuristique comme un outil de motivation qui peut également être utilisé comme un outil pédagogique pour améliorer la capacité de rédaction.

Chapitre -02-

*La carte heuristique en
classe de FLE*

Dans L'enseignement /Apprentissage du FLE, l'objectif primordial est la Transmission/Réception du savoir. Chaque apprenant, dès le premier jour de sa scolarisation jusqu'à la fin de ses études, assiste à des cours afin d'acquérir un maximum de connaissances. L'enseignant cherche toujours à perfectionner son travail en utilisant plusieurs supports, et outils pour pouvoir transmettre à l'apprenant un /des savoir(s)- faire, et savoir(s)- être.

Les cartes heuristiques seraient un outil pédagogique qui permettrait aux apprenants d'être plus motivés pour apprendre. Elles donneraient aux cours un aspect ludique, l'usage des couleurs, des images et des dessins favoriseraient l'apprentissage.

Dans ce chapitre intitulé «la carte heuristique en classe de FLE », nous essayerons premièrement de donner un aperçu historique sur la carte heuristique, son origine, et sa définition, ensuite, la manière de sa réalisation, ses bénéfices, ses limites et enfin, nous examinerons comment la carte heuristique peut être utilisée en faveur de la production écrite.

1. Origine de la carte heuristique

Selon l'étymologie de cette dernière, eurêka est une expression d'origine grecque, prononcée par ARCHIMÈDE, lors de sa grande découverte (la poussée d'Archimède). Depuis, cette expression est utilisée pour dire qu'une solution à un problème difficile a été trouvée.

Tout au long de son histoire plusieurs terminologies similaires à carte heuristique, tel que : diagramme , schéma en arborescence, cartographie visuelle et autres, apparaissent et ont la même signification de « formes graphiques ».

Partant d'œuvre d'Aristote « *Catégories* », le philosophe néoplatonicien Porphyre du III^e siècle inventa l'arbre de Porphyre, dont la logique de construction correspond à trois rangées ou colonnes de mots.

Au 13^e siècle les travaux de Raymond Lulle, font à leurs tour, l'objet d'étude, par la suite, les recherches se succédaient et de nombreux penseurs et innovateurs célèbres à travers l'histoire tel que Léonard de Vinci, Albert Einstein, Marie Curie, sont classés ensembles dont le point commun entre eux fut, l'idée de visualisation globale de l'information pour formaliser leurs savoirs.

Il fallait attendre les années 70 pour qu'un psychologue anglais nommé Tony

Buzan, qui formalise finalement cette notion de « carte heuristique » de l'anglais *mind mapping* d'après ses observations sur le travail du cerveau qui fonctionne selon ce qu'il appelle une « pensée irradiante » ou « pensée arborescente ».

2. Définition de la carte heuristique

C'est un moyen de mémorisation visuelle mit au point par le chercheur Tony Buzan, à partir de toutes les études qui ont été faites sur le cerveau et la mémoire par certains psychologues et neurologues de son époque, celui-ci définit la carte heuristique comme suit : « *Les cartes heuristiques sont des schémas arborescents, comportant un centre, dont partent différentes branches accompagnées d'un ou plusieurs mots clés.* » (Buzan : 1995)

D'après D. Renard (2010 : 215)

La carte heuristique ou la carte mentale, est une représentation imagée du fonctionnement mentale et de la pensée, elle permet de présenter, de visualiser le cheminement de la pensée, son organisation, en même temps que sa mise en œuvre, pour une meilleure compréhension et appropriation de celle-ci

Fiédérrik le Bihan, le fondateur de l'école française heuristique désormais (EFH) définit la carte heuristique comme « *un outil pour découvrir, pour apprendre, pour gérer son information et pour organiser ses pensées.* » c'est donc un instrument pour explorer, acquérir des connaissances, gérer ses informations et structurer ses pensées.

3. Le cerveau et la carte heuristique

Tony Peter Buzan, dit Tony Buzan, a conçu cet outil de réflexion en se basant sur la théorie des deux cerveaux. En effet, la carte heuristique sollicite à la fois notre esprit cartésien (le cerveau gauche) et notre esprit créatif (le cerveau droit). De plus, ce psychologue d'après ses recherches et ses observations a constaté que le cerveau a une façon de fonctionner, autre que celle connue habituellement par tout le monde, en effet pour lui, le cerveau reçoit l'information et la transforme en image, donc il faut libérer le potentiel du cerveau avec la carte heuristique, cette dernière sert à retranscrire de manière efficace la façon dont le cerveau conçoit les informations.



Figure N° 1 : la carte heuristique vs le cerveau

En pratique, la carte heuristique se matérialise sous la forme d'un diagramme ou un schéma avec un noyau principal, placé au centre de la page. Ensuite, chaque concept, idée ou mot-clé est connecté à cette base au moyen de branches ou de sous-branches.

Elle peut être réalisée de deux manières différentes, la plus simple est avec un papier et des stylos, l'autre avec un site internet dédié, ou un logiciel spécialisé.

Avant d'entamer la partie consacrée à la création ou la conception d'une carte mentale, voici les éléments essentiels qui la caractérisent :

4. Les concepts clés liés à la carte heuristique

Une carte heuristique est composée de plusieurs éléments visuels qui permettent de comprendre celle-ci et d'indiquer le plus simplement possible le contenu qu'elle doit exposer. Il s'agit de mots, de lignes, de symboles, d'images, de dessins et de couleurs.

Voici d'abord, les caractéristiques essentielles d'une carte heuristique ainsi que les principes directeurs qui les sous-tendent, énoncés par le concepteur de cette méthode Tony Buzan (2003).

4.1. Les caractéristiques essentielles d'une carte heuristique

4.1.1. Le sujet d'attention

Est cristallisé dans une image centrale, sujet ou thème, autour duquel s'articulent les idées. Écrire le sujet central de la carte au centre de la page pour qu'il soit bien visible. Toutes les cartes mentales doivent s'articuler autour d'une idée, Cet élément peut être placé au centre de la page, sur un côté ou au sommet, selon la façon de conception de la carte.

4.1.2. Les grands thèmes irradiant

Ou se ramifient comme des branches à partir de l'image centrale; Elles se composent d'idées ou de rubriques disposées autour du noyau central et reliées par des branches.

4.1.3. Les branches comportent une image ou un mot imprimé sur une ligne

Les thèmes de moindre importance sont également représentés sous forme de branches partant de branches plus centrales ; chaque branche reprend une expression clé et peut contenir d'autres ramifications.

4.1.4. Les branches forment une structure nodale

Les branches forment une structure nodale "signifie que les différentes parties ou éléments d'un système sont interconnectés de manière à créer un réseau ou une structure complexe et interdépendante.

4.2. Les principes directeurs d'une carte heuristique

Tony Buzan souligne que respecter les principes directeurs permet de réunir des conditions propices au meilleur fonctionnement du cerveau, soit:

- Premier principe: Stimuler par l'image ;
- Deuxième principe: Attirer par la couleur ;
- Troisième principe: Exploiter l'espace ;
- Quatrième principe: Structurer les idées.

A partir des caractéristiques essentielles et les principes directeurs voici les éléments essentiels d'une carte heuristique :

4.3. Les éléments essentiels d'une carte heuristique

4.3.1. L'image

Frederick R.Barnard (1921) « *une image vaut mille mots* », En utilisant des images dans une carte, on peut exploiter un vaste éventail de capacités cognitives, telles que la perception de la couleur, de la forme, de la ligne, de la dimension, de la texture et du rythme visuel. Plus important encore, les images stimulent l'imagination, permettant de créer des représentations mentales. Ces techniques d'animation sont un outil puissant pour engager l'esprit.

4.3.2. La couleur

L'incorporation de différentes couleurs dans une carte améliore non seulement son attrait visuel, mais facilite également une meilleure compréhension et navigation. En utilisant des codes de couleur, on peut facilement identifier et différencier les différentes sections du diagramme heuristique. De plus, l'ajout de couleurs apporte une qualité esthétique à la Mind Map, ce qui rend plus attrayant visuellement.

4.3.3. La dimension spatiale

L'utilisation de la dimension spatiale permet la perception et la représentation de pensées multidimensionnelles, tandis que l'incorporation de perspective, de relief et de texture crée une impression de profondeur spatiale et illustre différents niveaux de pensée. En utilisant des ramifications ondulantes, des liens de connexion et des flèches, on peut transmettre le mouvement, les relations entre les idées et guider le spectateur à travers l'organisation spatiale de la carte et le processus de réflexion du concepteur. De plus, l'utilisation de couleurs, de signes et de symboles permet l'expression des émotions et la qualité de la pensée, en utilisant des outils familiers associés à ce mode de visualisation.

4.3.4. Structurer les idées

Construire des ramifications qui rayonnent autour de l'image principale permet de créer de l'ordre, de provoquer l'imagination, d'organiser simultanément le contenu, d'améliorer la perception visuelle et de mieux refléter le processus d'association spontanée des idées. Construire une structure arborescente en ramifiant les branches et en les dessinant de plus en plus fines selon différents niveaux envoie le message de poursuivre la réflexion, de forcer l'approfondissement des idées principales, à ces Idées-Forces Clés et Images-Clés du début, en associant de nouveaux mots et images de niveau 2, 3, 4 ou plus. De plus, cela offre l'avantage d'offrir de plus en plus de précision des idées et développer une pensée plus complexe.

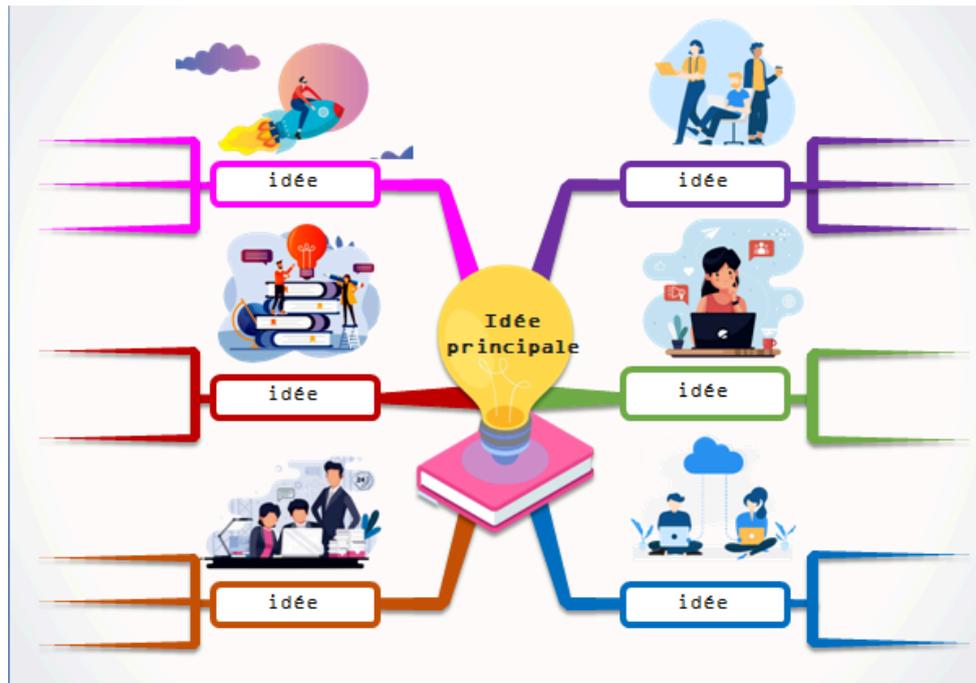


Figure N° 2 : la structure des idées

4.3.5. Les mots clés

« *Un mot-clé par branche* » est bénéfique pour la mémorisation et la créativité.

En fait, les mots-clés fonctionnent comme des stimuli du cerveau.

Pour bien comprendre pourquoi ces mots sollicitent davantage la mémoire, nous devons d'abord considérer la manière dont le cerveau traite les connaissances.

Tony Buzan, dans son livre « *une tête bien faite* », mentionne deux types différents de mots-clés et décrit leur effet sur le cerveau et la mémoire.

Pour Buzan :

Le mot clé de rappel est important car il favorise la mémorisation de toute une série d'images en dirigeant la séquence en une seule, et lorsqu'il est sollicité, il déclenche le retour de ces mêmes images. A terme, ces mots-clés rappelés permettront de conserver des informations puis de les réactiver.

D'autre part, Le mot-clé créatif a un caractère essentiellement évocateur et formateur d'image, tout en étant nettement plus vague qu'un mot de domaine spécifique. Ces mots seront donc plus propices à la créativité qu'à la mémoire.

5. La réalisation d'une carte mentale

Une carte heuristique est construite avec une image et un texte au centre représentant le sujet ou le sujet de la carte heuristique. De ce centre, des branches colorées rayonnent dans toutes les directions, portant les idées principales sous forme d'images et de mots clés. Ces branches rayonnent à leur tour vers des idées secondaires telles que des images et des mots-clés.

Que ce soit en utilisant un site web spécialisé, un logiciel ou tout simplement en utilisant du papier et des stylos, la structure d'une carte mentale sera toujours identique. La même ergonomie, le même design seront présents sur toutes les cartes, à quelques détails près.

5.1. A la main

- **Etape 1** : consiste à choisir une page blanche (sans ligne) dans le sens paysage plutôt que portrait, puis...
- **Etape 2** : Concevoir cœur du sujet, le thème central que l'on positionne au cœur. Les termes utilisés sont évocateurs (jamais négatifs). Il est possible de les représenter sous la forme d'un ovale, d'un nuage, d'une bulle... que l'on va couvrir de nuances qui nous rappellent quelque chose (nous sommes dans le domaine de la créativité). Il faut écrire ce qui nous vient à l'esprit autour de l'idée centrale : ce seront les idées secondaires de la carte mentale.
- **Etape 3** : Créer des ramifications ou des branches qui se déroulent de ce centre pour tous les sous-thèmes associés. Grâce à ces branches, il est possible de classer ses idées, en partant de ce qui est le plus crucial et en se concentrant sur les détails. La distribution des branches sera équilibrée de part et d'autre du sujet principal. On relie chaque idée secondaire par un trait à l'idée centrale.
- **Etape 4** : Identifier les idées associées aux idées secondaires.

Pour chaque idée secondaire trouvée, on recherche de nouveaux concepts ou de nouvelles idées qui lui sont liées.

- **Etape 5** : Une branche représente une idée. Les mots-clés sont utilisés pour chaque concept mentionné. Ils sont écrits de manière claire, de taille suffisante et, si possible, représentés par un pictogramme. Il n'est pas nécessaire d'être un artiste : un simple dessin très évocateur pour vous sera toujours plus pertinent que 50 lignes rédigées par quelqu'un d'autre!

- **Etape 6** : Mettre la carte mentale au propre et l'illustrer. Par la suite, il est nécessaire d'inclure un maximum d'illustrations (dessin, croquis, schéma) en plus des idées. Il n'est pas nécessaire d'avoir une grande compétence en dessin, un simple dessin suffit : l'objectif est de voir immédiatement de quoi parle la carte mentale en la regardant, même si on ne lit pas le texte. On peut aussi imprimer des images ou des photos et les coller sur la carte mentale.



Figure N° 3 : Carte heuristique tracée à la main

5.2. Avec des post-it sur une affiche

L'utilisation des post-it sur une affiche apporte un aspect pratique et ludique à la création d'une carte heuristique. Les post-it permettent de représenter chaque idée de manière individuelle, facilitant ainsi leur manipulation et leur déplacement pour trouver la meilleure organisation. Sur une affiche, les post-it offrent une vue d'ensemble des informations, favorisant la communication et la collaboration en groupe. De plus, leur utilisation apporte une dimension tactile et interactive à la méthode, rendant le processus de création plus dynamique et engageant. Ces petits morceaux de papier colorés offrent une solution simple et efficace pour stimuler la créativité, favoriser la collaboration et renforcer la mémorisation. Leur importance réside également dans leur capacité à susciter l'engagement et l'interaction, tant dans un contexte éducatif que professionnel.



Figure N° 4 : carte heuristique avec des post-it

5.3. A partir d'un outil numérique

Le meilleur outil pour créer « une carte heuristique » reste le papier-crayon-cerveau ! Cependant, des tas de logiciels existent pour faciliter la vie, fournir des modèles et des bibliothèques d'icônes toutes faites. Il est envisageable d'utiliser directement un logiciel et de partir de son nœud central afin de réécrire ses premières idées.

Selon Buzan dans son ouvrage "Dessine-moi l'intelligence", la création de cartes heuristiques sur ordinateur permet de libérer les compétences nécessaires pour traiter l'information à l'ère de la "post-information". L'utilisation de la carte mentale numérique est cruciale pour clarifier les montagnes d'informations dont vous disposez. Il facilite la collecte, l'assimilation et l'intégration des idées et des connaissances afin de démontrer vos compétences, tant dans votre vie personnelle que professionnelle.

Parmi les logiciels de carte heuristique disponibles sur le marché, on compte facilement plus de 100 applications.

La majorité, qu'ils soient gratuits ou payants, offrent diverses fonctionnalités permettant de personnaliser la structure et l'apparence des arborescences, de les mettre à jour en quelques clics ou de les partager.

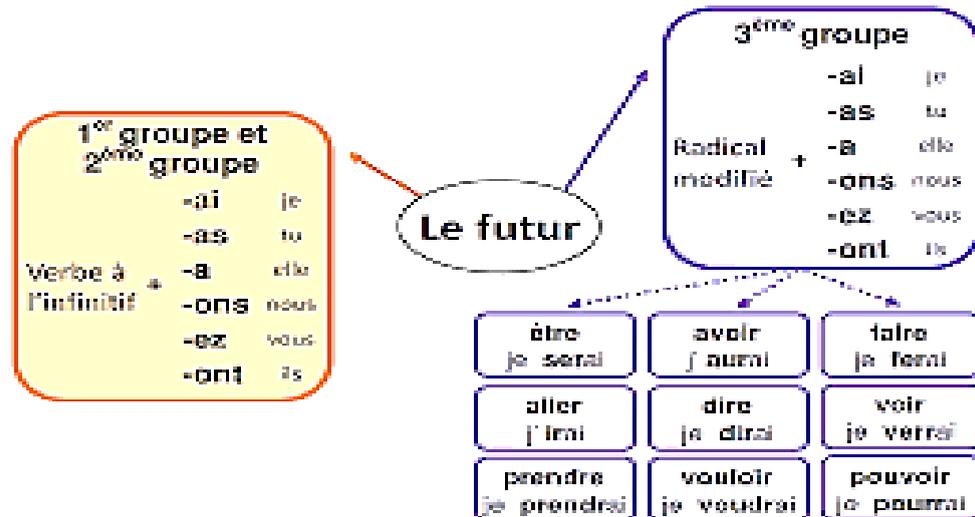


Figure N° 5 : carte heuristique numérique

5.3.1. La carte heuristique via l'intelligence artificielle

Dans notre société contemporaine où les flux d'informations sont incessants et souvent épuisants, la fusion novatrice de l'intelligence artificielle désormais (IA) avec la carte heuristique propose une méthode dynamique pour structurer, analyser et exploiter de manière efficace les données et les idées. Les fonctionnalités avancées offertes par les outils d'IA, comme ChatGPT, intégrés aux logiciels de carte heuristique comprennent la suggestion automatique de branches, la classification des idées ou la recommandation de relations entre différents concepts.

Chat GPT est un outil de conversation développé par l'entreprise OpenAI, qui repose sur une intelligence artificielle. Cela signifie qu'il a la capacité de communiquer avec nous par le biais de messages. Il apporte des réponses à nos interrogations et produit du contenu écrit en réponse à une demande spécifique de texte, connue sous le nom de « prompt »

Il a la capacité de saisir le langage des êtres humains et de produire des réponses cohérentes et pertinentes, même en français.

Grâce à ces fonctionnalités, le processus de création de carte heuristique devient plus fluide et encourage la création d'idées en proposant des associations que l'utilisateur pourrait ne pas avoir envisagées au départ.

L'association entre l'intelligence artificielle et la carte heuristique offre de nouvelles opportunités captivantes pour la création, l'organisation et la gestion des idées

dans le cadre d'une gestion contemporaine.

De nombreux logiciels de carte heuristique intègrent déjà automatiquement de l'IA. Voici une liste de quelques logiciels de carte heuristique qui fonctionnent avec l'AI :

Voici une liste de quelques logiciels de carte heuristique qui fonctionnent avec l'AI :

- **Mindmeister** : Cet outil convient parfaitement à ceux qui souhaitent visualiser et partager leurs idées de façon novatrice. Facile à manipuler, il convient à tout, que ce soit pour des réflexions individuelles ou la gestion de projets en équipe.
- **Mindmanager** : Cet outil se démarque grâce à sa capacité à générer des cartes mentales, des organigrammes et des tableaux. Grâce à des outils tels que Jira et Microsoft Teams, il est parfait pour convertir des idées en plans d'action organisés.
- **XMind** : L'intelligence artificielle intégrée à l'outil de carte heuristique collaboratif représente une véritable révolution dans le domaine de la cartographie mentale.
- **GitMind** : GitMind est l'un des logiciels de carte heuristique gratuits les plus populaires, spécialement conçus pour le brainstorming et la création collaborative d'idées. Il est doué pour favoriser la créativité.



Figure N° 6 : carte heuristique vs AI

6. Les avantages et les limites d'une carte heuristique

La carte heuristique est utilisée dans tous les domaines, que ce soit pour l'apprentissage, la révision, l'organisation d'événements dans la vie privée ou professionnelle, la synthèse de réunions. Elle favorise le rappel et l'émergence de nouvelles idées. En outre, la carte heuristique facilite la compréhension de ses interlocuteurs, en particulier lors d'une proposition de projet.

6.1. Les avantages

Elle stimule l'imagination et la créativité

La carte heuristique opère de la même façon que le cerveau, ce qui en fait un outil très pratique pour produire de nouvelles idées de manière beaucoup plus rapide et efficace. La création d'une carte mentale implique l'utilisation des deux parties du cerveau, l'hémisphère droit et l'hémisphère gauche, ce qui explique son utilité et son efficacité.

Amélioration de la Mémoire

La visualisation des idées rend leur compréhension et leur mémorisation très aisées. Effectivement, les informations visuelles sont traitées par le cerveau beaucoup plus rapidement que les informations textuelles.

La communication et le travail en groupe

Les cartes heuristiques constituent un outil formidable pour simplifier la communication et le travail en équipe. Elles offrent la possibilité de partager et d'échanger des idées de façon claire et organisée. Elle permet de visualiser d'un coup d'œil la structure du projet et de repérer facilement les points à améliorer.

Préparation de projets et de présentations

Pour organiser les différentes parties, les idées à développer et les arguments à présenter, la carte mentale peut être utilisée comme plan lors de la préparation d'un projet ou d'une présentation. Grâce à elle, il est possible de visualiser rapidement la structure du projet et de repérer aisément les aspects à améliorer.

Elle rend les idées ou les informations complexes plus simples

La structure idéale pour synthétiser et clarifier des concepts de grande envergure est la carte heuristique. En divisant notre concept visuellement en idées plus facilement

compréhensibles, on peut obtenir une vision précise des éléments et des tâches individuels qui le composent.

Elle rend le processus d'apprentissage amusant et divertissant

La conception de ce genre d'outil est bien plus divertissante que d'autres approches d'apprentissage. Pour animer le cours, on a la possibilité d'utiliser des images, des couleurs, des mots-clés et bien d'autres éléments.

Organiser ses idées

Un des principaux avantages d'une carte heuristique réside dans sa capacité à structurer et à classer des concepts pour obtenir en un instant une vision globale d'un sujet vaste.

Génération automatique et enrichissante

En utilisant les logiciels actuels, il est très facile et intuitif de créer une carte numérique. L'espace de travail est illimité, on ne toucherait jamais le bord de la feuille comme on le ferait avec du papier réel.

La prise de notes

En un clin d'œil, on peut facilement identifier sur la carte heuristique les informations essentielles et celles qui ne le sont pas. En tenant compte de leur position sur une page et de leur structure aussi claire, cela facilite la révision rapide des informations et leur mémorisation plus efficace.

6.2. Les inconvénients et les limites

Malgré leurs nombreux avantages, les cartes heuristiques présentent également quelques inconvénients et limites.

Le temps de réalisation

La création d'une carte mentale peut demander du temps, en particulier pour les débutants. Il convient donc de réserver un délai adéquat afin que les étudiants puissent s'entraîner à les utiliser et améliorer leur efficacité.

La complexité de certaines cartes

Il arrive que certaines cartes mentales deviennent trop complexes et difficiles à lire, en particulier lorsqu'elles sont composées de nombreuses branches et

sous-branches. Pour qu'elles soient effectivement utiles, il est primordial de s'assurer que les cartes restent claires et lisibles.

□ La maîtrise des outils informatiques

Afin de créer des cartes mentales sur ordinateur, il est indispensable de connaître les logiciels spécifiques (XMind, MindMeister, FreeMind). Cela peut poser problème pour les étudiants qui ne connaissent pas ces logiciels.

Par ailleurs, certaines personnes ont une préférence pour des outils illustrant des schémas linéaires, ce qui explique pourquoi elles ont généralement une préférence pour d'autres types de diagrammes.

7. Carte heuristique vs carte conceptuelle

La carte heuristique et la carte conceptuelle se distinguent par leur structure et leur but. Si la carte heuristique se concentre sur un concept central avec des idées qui s'en éloignent radicalement, la cartographie conceptuelle adopte une approche plus linéaire et hiérarchisée, fréquemment employée pour les flux de travail ou les organigrammes. La carte heuristique favorise la créativité et l'exploration d'idées, tandis que la carte conceptuelle se concentre sur l'organisation et la clarification des informations.

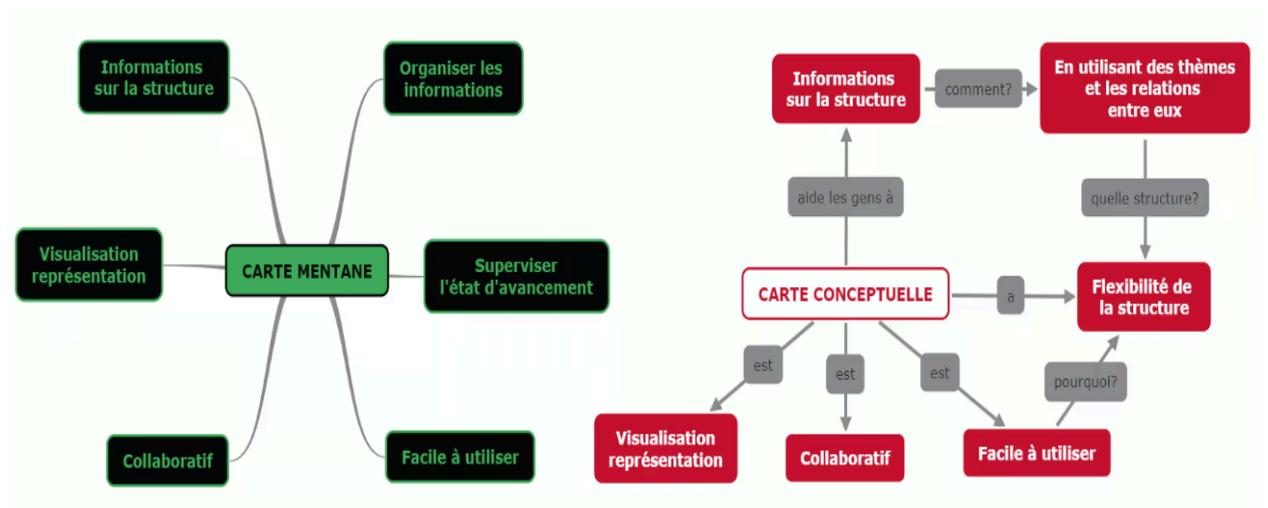


Figure N° 7 : carte heuristique vs carte conceptuelle

8. La carte heuristique en classe de FLE

L'utilisation de la carte heuristique pour l'apprentissage du F.L.E semble être un moyen de réussite. Ainsi, elle apparaît comme un outil pédagogique où l'apprenant joue un rôle actif dans son processus d'apprentissage. On peut la concevoir comme un outil

pour organiser, structurer, voir les liens entre les idées et enrichir un écrit

8.1. La carte heuristique au service de l'apprentissage

De nos jours, la méthode la plus répandue à l'école est de structurer ses idées de façon linéaire et hiérarchique. Cependant, le cerveau est composé de deux hémisphères distincts, l'hémisphère gauche (analyse, temps, logique, rationnel, etc.) et l'hémisphère droit (créatif, littéraire, émotif, sensitif, imaginatif, etc.). L'hémisphère gauche est plus stimulé par les apprentissages scolaires traditionnels que le droit, laissant à part la créativité, le plaisir et les émotions. L'étude neurologique a donné naissance à la carte heuristique qui stimule les deux hémisphères du cerveau. Lorsqu'on apprend en ayant du plaisir et de la créativité, les connaissances sont mieux assimilées.

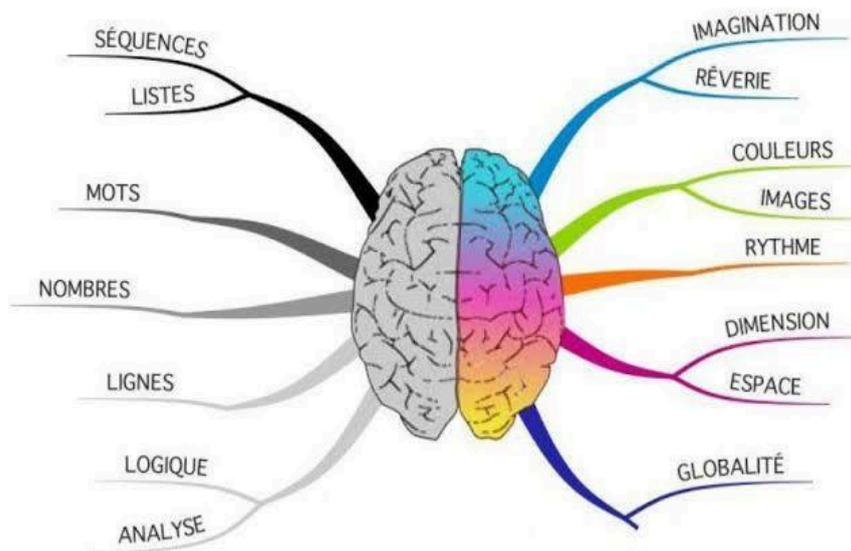


Figure N° 8 : la fonction des deux hémisphères du cerveau

8.2. Les cartes heuristiques au service de la motivation

La motivation est le moteur de l'apprentissage. En fait, la motivation est ce qui stimule le désir d'apprendre des élèves. Il ne fait aucun doute que la motivation est un formidable outil de réussite scolaire car elle donne aux apprenants l'envie et l'envie d'apprendre, de comprendre et d'apprendre à apprendre. De par sa dimension ludique, la carte heuristique offre aux apprenants un espace joyeux pour réfléchir et découvrir de nouvelles techniques basées sur les images et les couleurs. Bien entendu, intégrer la cartographie mentale dans le processus d'enseignement permet aux enseignants de motiver les apprenants d'une part, et permet également aux apprenants de se motiver eux-mêmes, d'autre part.

8.3. Au service de la créativité

L'objectif principal du système éducatif est d'avoir un apprenant créatif qui développe son intelligence et construit ses connaissances. En réalité, la carte heuristique peut stimuler la créativité et l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

La technique facilite l'acquisition des connaissances et encourage leur organisation. La construction de la carte heuristique encourage la réflexion et relie les informations à ses dessins et à ses couleurs, ce qui encourage la créativité de l'apprenant.

8.4. Un outil pédagogique au service de l'enseignant

Il est possible d'utiliser la carte heuristique afin de simplifier le travail de l'enseignant. Ce dernier peut planifier son année d'enseignement en séquences en utilisant la technique de schématisation avec des logiciels conçus pour gérer cette tâche. La flexibilité et la facilité de dessiner des formes qui peuvent se connecter automatiquement lors du remplissage, la taille de la forme change automatiquement pour s'adapter au texte et autre fonction. La carte permet aussi à l'enseignant de préparer rapidement des évaluations et des activités pour les apprenants, faciliter la compréhension générale d'un sujet. Ils peuvent créer une carte mentale commune que toute la classe a la possibilité de consulter ou demander aux élèves de créer leur propre carte mentale.

8.5. La carte heuristique au service de la production écrite

La mise en place de la carte heuristique consiste à offrir un outil visuel, créatif et puissant qui permet de rendre compte de la complexité présente. Il s'agit d'un outil simple à utiliser en classe et à la maison afin de stimuler l'apprentissage. Il s'agit de faire découvrir et expérimenter une méthode divertissante et efficace qui respecte les règles du cerveau humain.

La production écrite, est perçue comme l'un des éléments essentiels pour garantir le succès scolaire. La rédaction est un élément essentiel de tout processus d'apprentissage. Grâce à elle, l'apprenant peut communiquer, exprimer ses idées et préserver ses connaissances. Cela nous pousse à mettre en place un outil pédagogique à utiliser en classe de français langue étrangère, qui facilite la tâche d'écriture et améliore

Partie -02-

Cadre Méthodologique

Chapitre -01-

Dispositif de la Recherche

En se basant sur ce que nous avons discuté précédemment, ce dernier chapitre inclura d'abord la description du dispositif méthodologique et l'état des lieux. Ensuite, l'interprétation des productions écrites des apprenants avec et sans emploi de cartes heuristiques.

1. Présentation de L'expérimentation

1.1. Le terrain

Notre expérimentation a eu lieu au moyen ; MUSTAPHA KHALED ; qui se situe à Zaaroura wilaya de Tiaret.

1.2. Le public

Le public ciblé représente une classe de la troisième année moyenne, un groupe diversifié de 24 élèves âgés de 13 à 14 ans, avec une majorité de filles soit 18 et 06 garçons.

Les apprenants ont été séparés en deux groupes : 12 apprenants ont été placés en tant que groupe témoin et 12 apprenants ont été placés en tant que groupe expérimental, tout en préservant l'hétérogénéité des deux groupes.

1.3. Le corpus de l'expérimentation

Notre corpus de recherche est composé de copies des apprenants, il s'agit des productions écrites réalisées en classe dans un objectif bien précis. Comme le fait divers représente une partie de notre objet de recherche, nous allons mettre l'accent sur des concepts de base, en s'appuyant sur sa définition, ses éléments qui composent, ses catégories et ses caractéristiques.

1.3.1. Définition du fait divers

Le fait divers s'agit d'un article de presse qui raconte des événements de notre vie quotidienne. Un journaliste le publie dans un journal.

D'après, R. Barthes (1964 : 189), le fait divers est défini comme suit :

Une information totale, ou plus exactement, immanente; il contient en soi tout son savoir : point besoin de connaître rien du monde pour consommer un fait divers; il ne renvoie formellement à rien d'autre qu'à lui-même; bien sûr, son contenu n'est pas étranger au monde : désastres, meurtres, enlèvements, agressions, accidents, vols, bizarreries, tout cela renvoie à l'homme, à son histoire, à son aliénation, à ses fantasmes, à ses rêves, à ses peurs [...] tout est donné dans un fait divers ; ses circonstances, ses causes, son passé, son issue; sans durée et sans contexte, il constitue un être immédiat, total, qui ne renvoie, du moins formellement, à rien d'implicite .

Le fait divers est décrit dans le dictionnaire de français Larousse comme étant : « Une rubrique de presse comportant des informations relatives à des faits quotidiens relevant de domaines variés (accidents, infractions, crimes, etc.) »

1.3.2. Les éléments qui composent un fait divers

a) Le titre

Le titre de chaque fait divers est toujours court et en caractères gras. Il répond aux interrogations de Qui, Quoi, Où? Le titre doit être frappant, captivant, explicite. Son but est de susciter l'intérêt des lecteurs en les incitant à lire l'article.

« L'article de fait divers utilise principalement deux types de titres Le titre à sensation : il vise à émouvoir, à impressionner le lecteur ; -Le titre humoristique : il vise à faire sourire le lecteur. » (D. GONIFIE et al, 1993 : 146)

b) Le chapeau

Le chapeau occupe la place suivante dans l'article, après le titre. Il récapitule et expose le contenu de l'événement, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une initiation au sujet. Il répond aux interrogations portant sur Qui? Quoi? Quand? Où?

c) La brève

C'est un court texte placé au-dessus du chapeau, il raconte des événements authentiques. Pour réussir son article de presse, le journaliste doit répondre aux questions suivantes : Qui? Quoi? Où? Et quelquefois, Pourquoi et Comment? De plus, il sélectionne fréquemment un vocabulaire captivant afin de stimuler la lecture.

d) L'image

Dans le fait divers, l'image est indispensable car elle peut décrire le sujet évoqué. Elle a pour objectif de susciter la curiosité du lecteur à lire ce qui se trouve à l'intérieur de la brève.

D. J. Broucker signale que : « Le titre et/ou l'image sont destinés à accrocher le lecteur en priorité, puis le chapeau, enfin le texte lui-même. » (1995 : 221).

e) La source

C'est le nom du journaliste qui se trouve généralement à la fin de la brève.

f) Le contenu

En général, le fait divers comprend différentes actions qui se sont déroulées, ainsi que les circonstances, que ce soit en termes de temps ou de lieu, ainsi que les résultats.

1.3.3. Les catégories d'un fait divers

En général, la majorité des faits divers sont classés en fonction de leurs thèmes, on peut mentionner :

- Les méfaits.
- Les faits insolites.
- Les accidents.

1.3.4. Les caractéristiques du fait divers

Le fait divers répond généralement aux questions suivantes :

Qui ? Quoi ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

Le fait divers contient plusieurs caractéristiques linguistiques :

a) Les indicateurs

- Temps : qui répond à la question quand ? C'est le moment ou la date de l'évènement.
- Lieu : qui répond à la question où ?

b) Les temps verbaux

Généralement l'utilisation du passé composé pour rapporter des évènements achevés. Aussi le plus-que-parfait et l'imparfait.

c) La nominalisation

Le titre d'un fait divers écrit sous forme nominale.

d) La voix passive

Dans le fait divers, on emploie souvent la forme passive.

e) Les rapports logiques

L'utilisation de la cause et la conséquence.

1.4. La méthodologie suivie

Au niveau du terrain, nous avons opté pour une méthode expérimentale comparative en utilisant deux approches différentes : la méthode descriptive qui vise à décrire l'échantillon et l'approche analytique qui vise à analyser les résultats.

1.5. Les outils d'étude

Deux outils d'investigations ont été mis en œuvre, à savoir l'observation en classe et l'expérimentation. De plus, il convient de noter que le premier outil est utilisé avec tous les apprenants de la classe.

2. Description de l'observation :

Afin d'organiser notre expérimentation, nous avons assisté à une séance d'observation, le 11 décembre 2023 de 09 h : 00 jusqu'à 10 h : 00.

Nous avons commencé par informer l'enseignant de notre but d'étude, sans informer les élèves afin de ne pas les perturber dans leur processus d'apprentissage.

Pour cette expérience dont l'étude est comparative, l'enseignant qui nous a assistées, nous a proposé deux séances de travaux dirigés, l'une pour le groupe expérimental et l'autre séance pour le groupe témoin.

Durant la séance d'observation, nous avons programmé la séance de la production écrite, pour le 13 décembre 2023, selon la progression du programme officiel.

2.1. La description de la classe

La grille d'observation que nous avons modifiée a été inspirée de modèles disponibles sur internet, nous citons : Teachstone, Teachers of Tomorrow.

Grille d'observation de la classe :

Le terrain	CEM : Mustapha Khaled- Tiaret-
Activité	Séance : préparation à la production écrite
Temps	Lundi 11 décembre 2023 de 09 h : 00 à 10 h : 00
La classe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une classe confortable, propre, spacieuse et aérée. ▪ Les murs sont ornés de fiches ou d'images.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les tables et les chaises sont rangées les unes derrière les autres dans la salle de classe, avec un seul élève par table.
L'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il a 10 ans de pratique. ▪ Il donne une explication en utilisant une partie du tableau, les gestes et la mimique. ▪ Il utilise des marqueurs colorés afin de captiver l'attention. ▪ Il emploie un langage clair et compréhensible pour les étudiants. Il utilise parfois la langue maternelle pour l'explication afin de surmonter les obstacles. ▪ Il discute individuellement avec les apprenants et les guide vers le bon chemin lorsque cela est nécessaire, sans être exigeant et exagérant afin de ne pas les démoraliser et démotiver. ▪ Il effectue des interruptions et des rappels des connaissances acquises pendant la séance afin que les apprenants puissent les réutiliser dans leurs écrits.
Les apprenants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette classe compte 24 élèves (18 filles et 06 garçons) ayant des niveaux variés. ▪ Ils sont dynamiques et certains sont hyperactifs. ▪ Ils ont le désir d'acquérir de nouvelles connaissances. ▪ Ils essaient constamment d'être attentifs, prévenants et extrêmement aimables.
Interaction enseignant-apprenant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La majorité des étudiants étaient impliqués même si la réponse était erronée. ▪ Ils n'hésitent pas à poser des interrogations. ▪ Incite ses élèves à s'exprimer en français et à rectifier leurs erreurs.
Interaction apprenant-apprenant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les étudiants communiquent entre eux dans leur langue maternelle. ▪ Tous les principes enseignés sont appliqués en classe : le respect, le soutien, l'entraide..... ▪ Les problèmes rencontrés concernent les tâches cognitives telles que la mémorisation et la compréhension.

	<ul style="list-style-type: none">▪ L'insuffisance des connaissances linguistiques requises dès le primaire.▪ L'absence totale d'utilisation de la langue française entre eux.
--	---

Chapitre -02-

*Analyse et interprétation des
résultats*

1. Le déroulement de l'expérimentation

La suite de l'expérimentation est divisée en deux parties :

Elle s'est déroulée le 13 décembre 2023 dans la même salle de classe. Les travaux avec le groupe témoin ont débuté de 08 h : 00 à 09 h : 00 tandis que les travaux avec le groupe expérimental ont été programmés de 09 h : 00 à 10 h : 00.

1.1. La première séance

Nous avons préféré réaliser une observation non participante, afin de ne pas troubler le déroulement de la séance.

Un cours ordinaire, sans carte heuristique, l'enseignant débute la leçon en rappelant les élèves le titre du projet 1 : rédiger des faits divers pour le journal ou le blog de l'école et de la séquence 3 : rédiger un fait divers et y insérer un témoignage.

Il porte la consigne au tableau, lecture et compréhension de la consigne et du sujet de la production écrite, Les apprenants passent pour lire et souligner les mots-clés, l'enseignant enchaîne son travail en écrivant les critères de réussite, et termine par expliquer le travail à faire qui est de - Rédiger rapporter un accident sous forme d'un fait divers.

On note une atmosphère timide, démotivante dans la classe, une absence totale d'interactions entre les apprenants.

L'enseignant fait des efforts pour inciter les apprenants à participer.

La fiche pédagogique suivante explique clairement le travail suivi par l'enseignant

Projet 1	Séquence 3	3 AM
-----------------	-------------------	-------------

Production écrite

Objectif d'apprentissage :

Produire un fait divers.

Support : manuel scolaire, p 63

Déroulement de la leçon

1. Imprégnation :

- Rappel de l'intitulé du projet 1 et de la séquence 3

2. Lecture et compréhension de la consigne et du sujet de la production écrite :

- Les apprenants passent au tableau pour lire et souligner les mots-clés
- En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture. Rapporte cet accident sous forme d'un fait divers.
- Tu précises le fait, le lieu et le moment de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.
- Tu finis ton article en indiquant si la vie de la victime est hors de danger.

3. Critères de réussite :

- Annonce ton article par un titre accrocheur qui donne l'information principale.
- Ecris un chapeau qui reprend le titre et résume l'article.
- Détaille le contenu de ton fait divers par des informations qui répondent aux questions

□ Comment ? Pourquoi

- Insère un témoignage au discours direct
- Présente ton texte en deux colonnes
- Rapporte les faits au passé composé.
- Emploie la forme passive
- Utilise le champ lexical de l'accident

4. Explication du travail à faire :

□ Que te demande-t-on de faire ?

- Rédiger rapporter un accident sous forme d'un fait divers.
- Prendre en considération les critères de réussite et la consigne.

- Pour vous aider : Remplis le tableau suivant avec des informations concernant cet accident

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Comment ?	Pourquoi ?	Conséquences
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un élève ▪ Un enfant ▪ un petit garçon 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accident De la circulation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ devant le collègue 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En sortant du collègue ▪ après les cours 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ percuté, renversé par une voiture 	<p>Au choix de l'apprenant</p>	<p>Au choix de l'apprenant</p>

5. Production écrite :

- Les apprenants travaillent individuellement sur le brouillon.
- L'enseignant passe entre les rangées pour aider les apprenants en difficulté en leur apportant des conseils. Il répond à leurs différentes interrogations, les corrige, les oriente etc.
- Cette activité de production alternera des moments d'écriture et de réécriture.
- L'apprenant peut se servir de tout autre document.

1.2. La deuxième séance

Avec le groupe expérimental, nous avons commencé la séance à 09 h : 00, mais cette fois ci avec l'emploi de la carte heuristique, après le rappel de l'intitulé du projet et de la séquence, à l'aide d'un projecteur nous avons affiché l'une après l'autre les parties de la carte heuristique créé spécialement pour ce cours, sous le format diaporama.



Figure N° 10 : Carte heuristique du fait divers du groupe expérimental

2. Analyse des résultats

Pour l'analyse des productions écrites des apprenants des deux groupes, nous avons adapté les critères émanant du guide du professeur de la langue française de la troisième année moyenne du programme officiel ainsi que dans le manuel scolaire.

Critère 01	Annonce l'article par un titre accrocheur qui donne l'information principale.
Critère 02	Ecris un chapeau qui reprend le titre et résume l'article.
Critère 03	Détaille-le contenu du fait divers par des informations qui répondent aux questions comment ? pourquoi ?
Critère 04	Insérer un témoignage au discours direct.

Critère 05	Présente le texte en deux colonnes.
Critère 06	Rapporte les faits au passé composé.
Critère 07	Emploie la forme passive.
Critère 08	Utilise le champ lexical de l'accident.

Grille d'évaluation du fait divers émanant du guide du professeur de la langue française

En fonction de cette grille, nous allons analyser les productions écrites réalisées par les apprenants en adoptant la méthode quantitative.

2.1. Analyse et interprétation des résultats

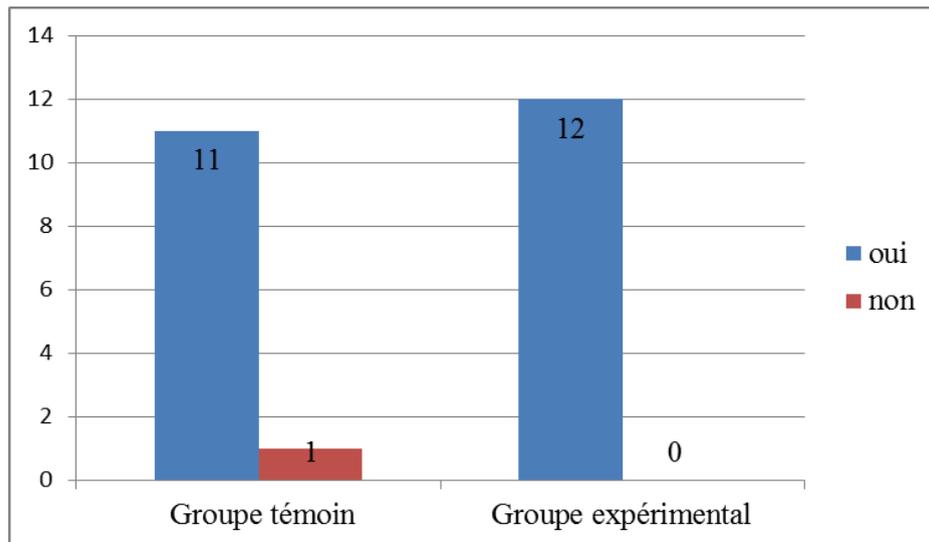
- Critère 01** : annonce l'article par un titre accrocheur qui donne l'information principale.

Tableau N° 1 : L'annonce du titre accrocheur

	Groupe témoin		Groupe expérimental	
Oui	11	92 %	12	100 %
Non	01	8 %	00	0 %
Total	12	100 %	12	100 %

- Commentaire**

Dans le groupe témoin, la majorité des apprenants 11 soit 96% annoncent un titre accrocheur et un seul apprenant soit 8% a une difficulté ; alors que dans le groupe expérimental la totalité des apprenants soit 100% ont respecté le premier critère.



Graph N° 1 : l'annonce du titre accrocheur

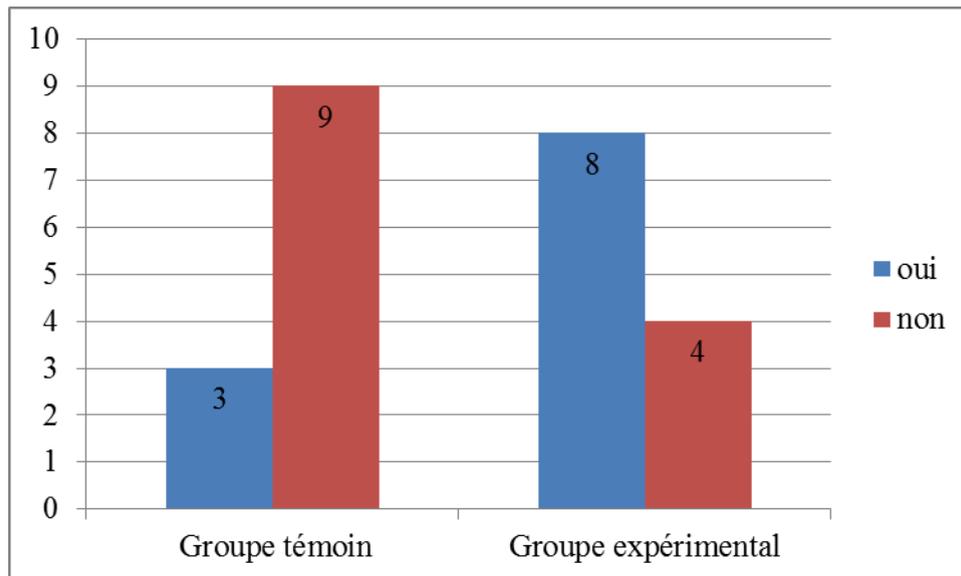
- **Critère 02** : écris un chapeau qui reprend le titre et résume l'article.

Tableau N° 2 : l'écriture du chapeau

	Groupe témoin		Groupe expérimental	
Oui	03	25 %	08	67 %
Non	09	75 %	04	33 %
Total	12	100 %	12	100 %

- **Commentaire**

Les données montrent un écart significatif entre les deux groupes. Le groupe expérimental présente un pourcentage nettement supérieur de 08 apprenants, soit 67 %, par rapport à 03, soit 25 %, dans le groupe témoin, tandis que le groupe témoin présente une proportion plus faible de 04 apprenants, soit 33 %, par rapport à 09, soit 75 %.



Graph N° 2: l'écriture du chapeau

- **Critère 03 :** détaille-le contenu du fait divers par des informations qui répondent aux questions Comment ? Pourquoi ?

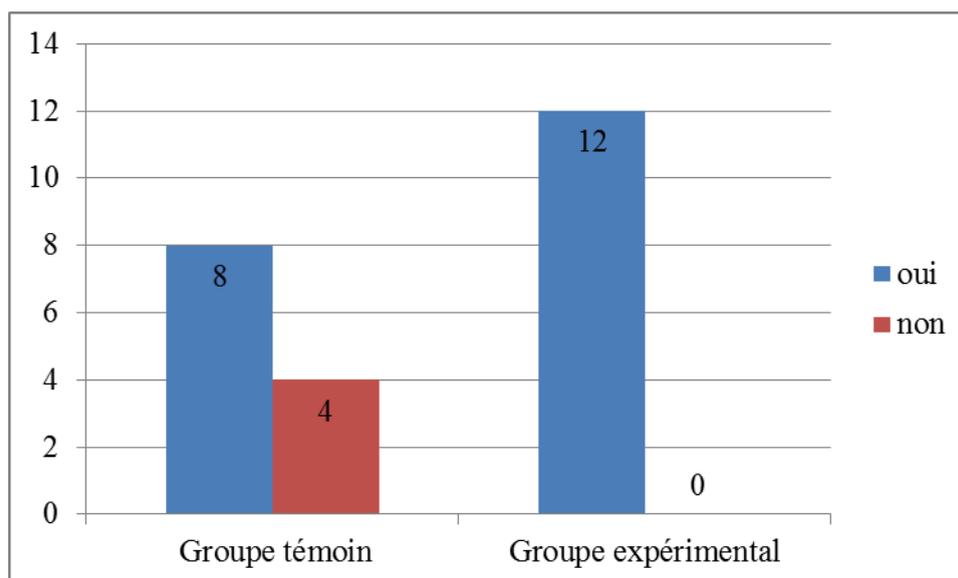
Tableau N° 3 : le contenu détaillé

	Groupe témoin		Groupe expérimental	
Oui	08	67 %	12	100 %
Non	04	33 %	00	0 %
Total	12	100 %	12	100 %

- **Commentaire**

D'après les résultats obtenus, nous constatons que les deux groupes sont nettement différents. Le groupe expérimental présente une intégralité, soit 100 % dans le contenu des faits divers, ce qui implique que tous les faits divers analysés répondaient aux questions pourquoi ? et comment ? En revanche, dans le groupe témoin seulement 08 apprenants, soit 67 % produisent des faits divers complets, tandis que 04 apprenants, soit 33 % de leurs productions sont sans détails.

Selon cette comparaison, il semble que l'intervention ou la variable modifiée pour le groupe expérimental ait un impact important sur l'intégration de détails dans les faits divers, tandis que le groupe témoin présente une plus grande variabilité dans la présence de détails.



Graphe N° 3: le contenu détaillé

- **Critère 04** : Insérer un témoignage au discours direct.

Tableau N° 4 : l'insertion du témoignage

	Groupe témoin		Groupe expérimental	
Oui	05	42 %	09	75 %
Non	07	58 %	03	25 %
Total	12	100 %	12	100 %

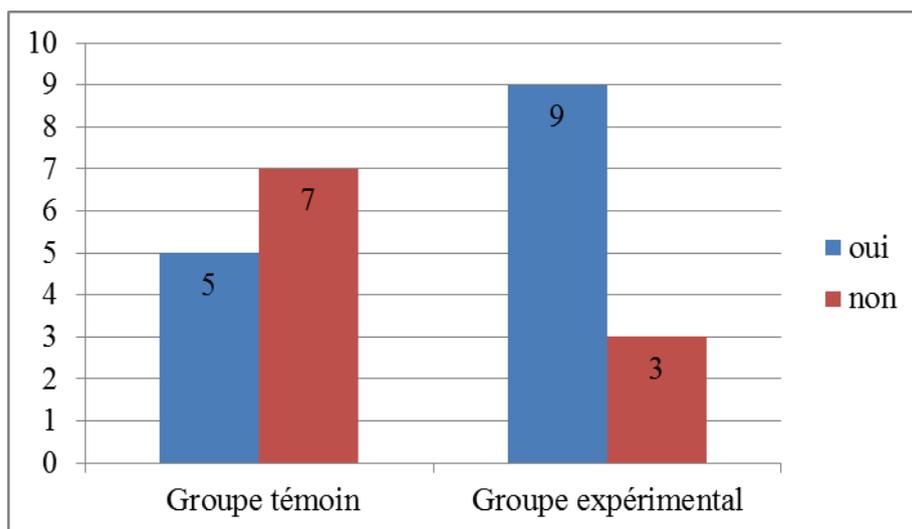
- **Commentaire**

Les données révèlent une différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental de l'insertion d'un témoignage au discours direct. Ainsi, pour le premier groupe, 05 apprenants, soit 42 % incluent un témoignage au discours direct dans leurs productions, alors que pour 07 apprenants, soit 58 % des cas, il n'y a pas de témoignages. Quant au groupe expérimental, dans 75 % des cas, soit 09 apprenants, les faits divers contenaient un témoignage au discours direct, et pour 25 %, soit 03 apprenants il n'y avait pas.

Ces résultats révèlent que l'intervention de la carte heuristique dans le groupe expérimental a un effet positif sur l'insertion de témoignages au discours direct. Plus précisément, le groupe expérimental présente une augmentation notable de l'insertion de témoignages ; en l'occurrence 75 % des faits divers contiennent des éléments de

témoignage, alors que dans le groupe témoin, cette proportion se limite à 42 % des productions.

Cette différence suggère que l'intervention utilisée avec le groupe expérimental encourage ou facilite l'inclusion de témoignages dans les faits divers, ce qui peut enrichir le contenu et offrir une perspective plus personnelle et engageante dans le récit des faits divers.



Graphique N° 4 : l'insertion du témoignage

- Critère 05 : Présente le texte en deux colonnes.

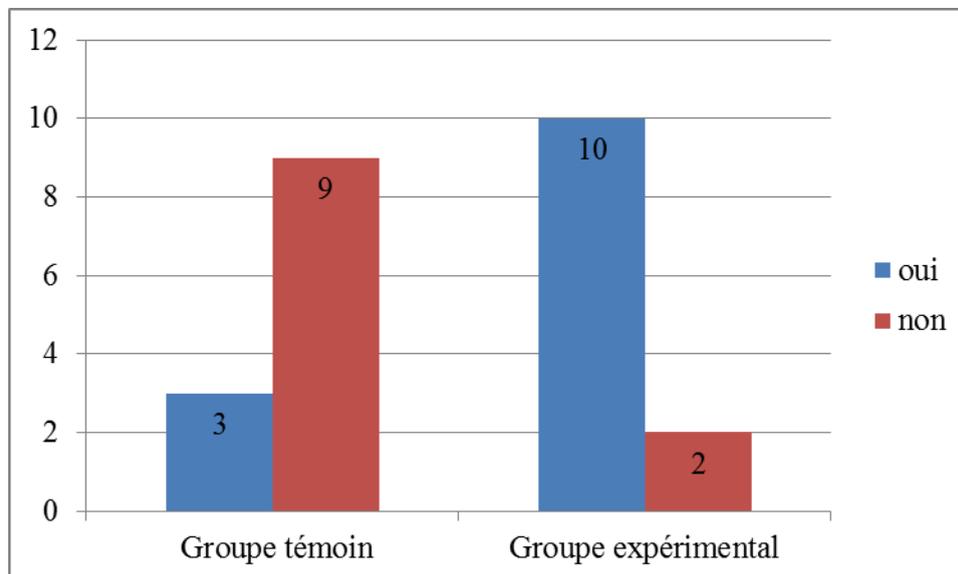
Tableau N° 5 : la présentation du texte

	Groupe témoin		Groupe expérimental	
Oui	03	25 %	10	83 %
Non	09	75 %	02	17 %
Total	12	100 %	12	100 %

- **Commentaire**

Il ressort de ces résultats que la carte heuristique introduite au groupe expérimental a eu un impact important sur la présentation du texte en deux colonnes. Les données indiquent que : Le groupe expérimental montre une augmentation notable de la présentation du texte en deux colonnes, 10 apprenants avec 83 % des textes organisés de cette manière, contre 03 apprenants seulement, soit 25 % dans le groupe témoin.

Cette différence suggère que l'intervention utilisée avec le groupe expérimental favorise ou impose la mise en page en deux colonnes, ce qui peut améliorer la lisibilité et l'esthétique du texte. La présentation en deux colonnes peut rendre le texte plus attrayant et plus facile à suivre.



Grphe N° 5 : la présentation du texte

- **Critère 06 :** Rapporte les faits au passé composé.

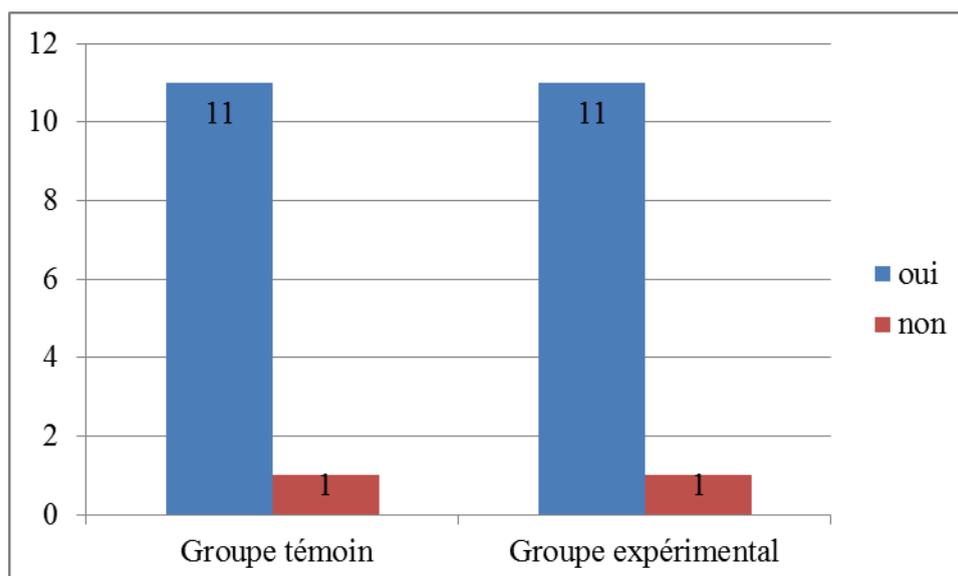
Tableau N° 6 : la conjugaison des verbes

	Groupe témoin		Groupe expérimental	
Oui	11	92 %	11	92 %
Non	01	8 %	01	8 %
Total	12	100 %	12	100 %

- **Commentaire**

Les données semblent montrer des similitudes élevées entre le groupe témoin et le groupe expérimental en utilisant le passé composé pour rapporter les faits. En fait : 11 apprenants, soit 92% rapportent les faits en passé composé et un seul apprenant, soit 8% ne racontent pas les événements au passé composé.

La similitude des pourcentages dans les deux groupes montre que, pour ce critère spécifique, il n'y a pas eu d'effet notable de l'intervention sur la conjugaison des verbes. Les deux groupes suivent de manière presque identique cette convention linguistique.



Graph N° 6 : la conjugaison des verbes

- Critère 07 : Emploie la forme passive

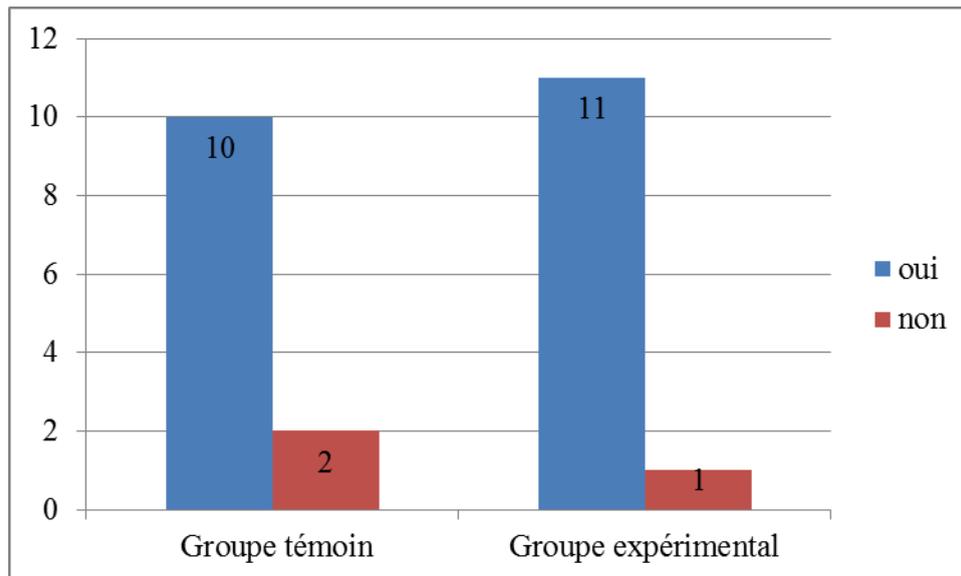
Tableau N° 7 : l'emploi de la forme passive

	Groupe témoin		Groupe expérimental	
Oui	10	83 %	11	92 %
Non	02	17 %	01	8 %
Total	12	100 %	12	100 %

- **Commentaire**

D'après ces résultats, l'emploi de la forme passive est majoritaire dans les deux groupes, bien que légèrement plus fréquent dans le groupe expérimental par 11 apprenants, soit 92 % par rapport au groupe témoin par 10 apprenants, soit 83 %.

L'augmentation modérée dans le groupe expérimental laisse penser que la carte heuristique pourrait affecter la préférence pour la forme passive, mais cette influence n'est pas significative. Les normes rédactionnelles du fait divers sont à l'origine de l'utilisation élevée de la forme passive dans les deux groupes.



Graph N° 7 : l'emploi de la forme passive

- Critère 08 : utilise le champ lexical de l'accident.

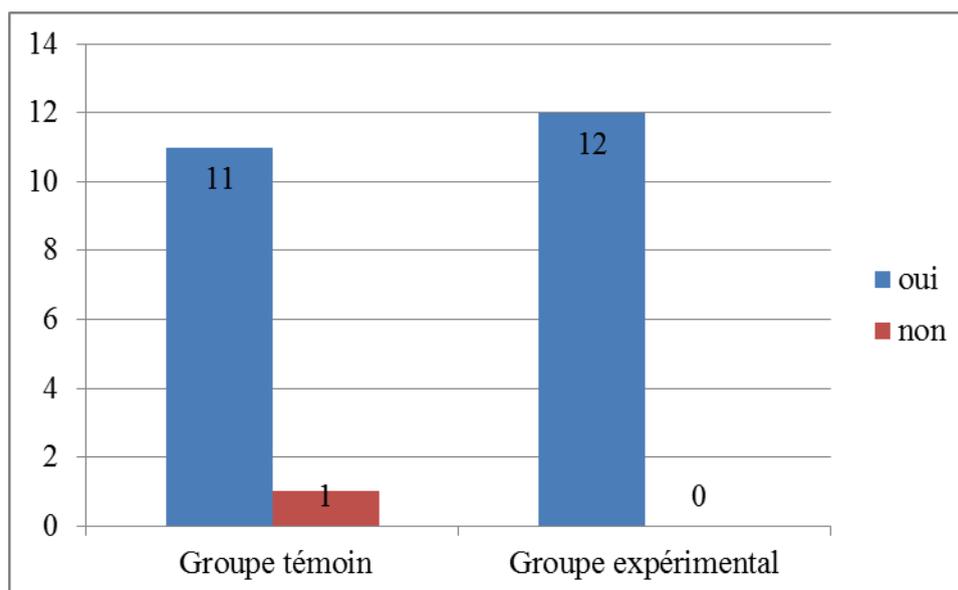
Tableau N° 8 : l'utilisation du champ lexical de l'accident

	Groupe témoin		Groupe expérimental	
Oui	11	92 %	12	100 %
Non	01	8 %	00	0 %
Total	12	100 %	12	100 %

- **Commentaire**

Les résultats montrent que pratiquement tous les étudiants des deux groupes utilisent un vocabulaire approprié pour le sujet de l'accident. Cependant, le champ lexical de l'accident est parfaitement utilisé dans le groupe expérimental, soit 100 % des apprenants utilisant un lexique adéquat, contre 11 apprenants, soit 92 % dans le groupe témoin.

La distinction, même si elle est marginale, suggère que les mesures prises « la carte heuristique » avec le groupe expérimental ont été efficaces pour renforcer l'emploi d'un vocabulaire pertinent et précis dans la rédaction des faits divers.



Graphe N° 8 : l'utilisation du champ lexical de l'accident

2.2. Analyse globale

L'intervention par la carte heuristique semble avoir un effet positif global sur la qualité des productions des apprenants du groupe expérimental. Les différences les plus notables se trouvent dans la présentation du texte en deux colonnes, l'insertion de témoignages au discours direct, et le détail des faits divers. Les critères où les deux groupes se sont montrés similaires (passé composé et forme passive) indiquent des normes rédactionnelles fortement ancrées, peu influencées par l'intervention.

Cette comparaison suggère que l'utilisation de la carte heuristique dans l'enseignement de la rédaction de faits divers est un outil efficace pour améliorer la qualité des productions écrites des apprenants. En rendant le texte plus structuré, détaillé et engageant.

2.3. Synthèse

En examinant les résultats obtenus et en analysant le groupe témoin et le groupe expérimental, nous avons constaté que le taux de réussite chez le second groupe est plus élevé par rapport au premier.

Les apprenants du groupe expérimental ont réussi à produire mieux un fait divers, d'abord à travers une simple analyse visuelle et globale des copies, on remarque une grande différence au niveau de l'organisation et du volume des rédactions.

Les apprenants expérimentés ont bien compris la structure et les étapes demandées, ce qui était clairement hiérarchisé dans la carte. La lisibilité et la présentation des copies aussi étaient respectées.

Cette comparaison démontre que, grâce à sa structure irradiante, les couleurs et les mots-clés, l'utilisation de la carte heuristique lors de la séance de production écrite a un impact positif et améliore l'efficacité de l'enseignement de la rédaction. Il s'agit de la solution optimale face à la complexité linéaire des cours.

La mémorisation est réellement favorisée grâce à son fonctionnement par associations, tout comme notre cerveau. Il ne faut pas négliger son effet bénéfique sur l'état psychique des apprenants, ce qui les rend plus motivés et actifs.

En conclusion de ce chapitre et suite à l'analyse de notre expérimentation avec les apprenants de la 3 AM et des résultats obtenus. Nous pouvons conclure que la carte heuristique est un outil pédagogique qui encourage l'amélioration de la production écrite.

Nous avons constaté que la majorité des apprenants réalisent leurs faits divers à l'aide de la carte heuristique, ce qui leur a permis de planifier et d'organiser efficacement leurs productions.

Conclusion

Générale

Une des compétences que l'apprenant doit développer progressivement est la production écrite. Cette aptitude a toujours été perçue comme l'un des principaux enjeux de l'enseignement des langues étrangères. Son objectif est de communiquer par écrit dans différentes situations de communication. Le but est simplement de produire divers types de textes tels que le narratif, le descriptif, l'argumentatif...

Cependant, certains élèves ne réussissent pas à rédiger des écrits conformes à ce qui est demandé, comme nous l'avons vu avec les apprenants de la troisième année moyenne. Ils manquaient en général d'idées et avaient du mal à développer leurs écrits de manière pertinente. L'objectif de notre dispositif d'enseignement était d'aider, les apprenants, dans la mise en texte, en allégeant le processus de planification. On a donc intégré un nouvel outil dans la classe : la carte heuristique

Au cours de notre étude, nous avons développé deux chapitres théoriques et deux chapitres pour le cadre méthodologique. Le premier chapitre abordait l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite. Le deuxième chapitre est consacré à La carte heuristique en classe de FLE.

Dans la partie pratique, nous avons essayé de répondre à la question de recherche suivante:

Quel est l'impact de la carte heuristique sur la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la troisième année moyenne?

Pour répondre à cette problématique et afin de vérifier nos hypothèses, nous avons suivi deux approches expérimentales comparatives : la méthode descriptive qui cherche à décrire l'échantillon et la méthode quantitative qui cherche à analyser les productions écrites des apprenants.

D'après l'expérience que nous avons effectuée auprès des apprenants de troisième année moyenne, nous avons observé une dynamique inhabituelle au sein de la classe lors de l'expérimentation, ils étaient beaucoup plus actifs et motivés, nous pouvons dire que notre première hypothèse est validée.

Aussi, nous confirmons notre deuxième hypothèse qui spéculait sur le fait que la carte heuristique favorise aussi la mémorisation et l'enchaînement des idées, pour l'amélioration du processus rédactionnel.

A cet effet, nous pouvons dire que la carte heuristique est un outil qui facilite la production écrite chez les apprenants de troisième année moyenne.

Il est donc essentiel pour les chercheurs en didactique de l'écrit de prendre en compte et de développer l'utilisation de cet outil en classe de FLE.

Néanmoins, les enseignants pourront identifier ou trouver de nouvelles approches pour susciter chez leurs apprenants le plaisir d'apprendre et de faire des progrès.

Références

Bibliographiques

Dictionnaires

- 1- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- 2- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et science du langage*. Paris : Larousse.
- 3- Le Petit Robert de la langue française. (2007). Paris : Le Robert.
- 4- Robert, J, P. (2008). *L'essentiel français : Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Ouvrages

- 5- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presse universitaire du Septentrion.
- 6- Barthes, R. (1964). *Structure du fait divers*. In *Essais critiques*. Paris : Seuil.
- 7- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative*. Paris : CLE International.
- 8- Bordallo, B., & Ginestet, J. P. (1993). *Construire des compétences dès l'écrit*. Paris: ESF.
- 9- Boyer, H. (1990). *Introduction nouvelle à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE Internationale.
- 10- Broucker, D. J. (1995). *Pratique de l'information et écritures journalistiques*. Paris: Centre de formation Professionnelle.
- 11- Buzan, T, B. (1995). *Dessine-moi l'intelligence: Guide d'accès à la dynamique mentale*. Paris: Eyrolles.
- 12- Buzan, T, B. (2003). *Mind map : Dessine-moi l'intelligence*. Paris: d'Organisation.
- 13- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen de référence pour les langues*. Strasbourg: Didier.
- 14- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: CLE Internationale, collection Didactique des langues étrangères.
- 15- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris: CLE International.
- 16- Deschênes, M. (1988). *La compréhension et la production de texte*. Montréal: Les presses de l'Université de Québec.

- 17- Diabate, L. (2011, décembre). *Didactique des langues et approche par compétence : Des aspects curriculaires à la formation des enseignants*. Université de Koudougou.
- 18- Doutreloux, J. M. (1986). *Vers une modélisation de la communication pédagogique. Langue française*. Paris: CLE Internationale.
- 19- Germain, C., & Leblanc, R. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- 20- Jolibert, J. (1994). *Former des apprenants producteurs de texte*. Paris: Hachette.
- 21- Puren, C. (1998). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE Internationale.
- 22- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- 23- Rieunier, A. (2002). *À la recherche du fils de la trame. Actualité de la formation permanente*. Saint-Denis, France.
- 24- Vygotskiï, L. S., & Piaget, J. (1934). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Articles et Revues

- 25- Perrenoud, P. (1996). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant des compétences? *Pédagogie collégiale*, 9(1).
- 26- Régnard, D. (2010). Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2010(2), 67-83. Mis en ligne sur Cairn.info le 17/02/2011 <https://doi.org/10.3917/ela.158.0215> consulté le 13/05/2024 à 21 h : 00.
- 27- Rosen, E. (2005, juillet). La mort annoncée des « quatre compétences » pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *GLTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne* (6).

Documents pédagogiques

- 28- . Office National des Publications scolaires. Guide du professeur : Langue française 3ème Année Moyenne.
- 29- Ministère de l'Éducation Nationale. (2022-2023). Manuel scolaire 3AM français Algérie : ONPS.

30- Ministère de l'éducation nationale. (Novembre 2011). Commission nationale des programmes. Groupe disciplinaire de français. Programme de française 3 e année moyenne.

Mémoires consultés

31- Famam, M. (2016) Les cartes heuristiques comme outil pédagogique favorisant l'apprentissage du lexique Cas de la 5ème année primaire école. Université de Biskra.

32- Imessaoudene, I et Imessaoudene, I, D. (2021). L'exploitation de la carte heuristique comme un outil pédagogique pour l'amélioration de la compréhension de l'écrit en classe de FLE cas des apprenants de la 3ème année moyenne. Université de Tiaret.

33- Lalmi, A. (2019). La carte heuristique pour l'amélioration de la production écrite. Université de Biskra.

Sitographie

34- <https://lucidspark.com/fr/blog/qu-est-ce-qu-une-carte-mentale> consulté le 26/05/2024 à 20 h : 00.

35- <https://www.digiforma.com/definition/carte-mentale-mindmap/> consulté le 26/05/2024 à 21 h : 00.

36- Quentin. G. Publié le 23 janvier 2024. <https://lesmakers.fr/logiciel-mind-mapping/> consulté le 15/05/2024 à 18 h : 10.

37- Salon SME. (2011). Frédéric Le Bihan, Ecole française de l'heuristique, au Salon des micro-entreprises 2011 <https://youtu.be/QuUgpr0hnKg?t=11> consulté le 04/06/2024 à 00 h : 30.

38- Vers une didactique de l'écrit, Publié par Frédéric Loisel. https://slideplayer.fr/slide/1321279/#google_vignette consulté le 18/05/2024 à 20 h : 25.

Table des matières

Remerciements

Dédicace

LISTE DES FIGURES

LISTE DES GRAPHES

LISTE DES TABLEAUX

Sommaire

Introduction Générale - 5 -

Partie -01-

Repère Théorique Et Cadre Conceptuel De La Recherche

Chapitre -01-

Enseignement et Apprentissage de la production écrite

1. Définition de L'écrit	- 11 -
2. Les fonctions de l'écrit	- 12 -
2.1. Communiquer	- 12 -
2.2. Mémoriser	- 12 -
2.3. Transmettre	- 12 -
2.4. Prendre et faire prendre conscience	- 13 -
3. Définition de la production écrite	- 13 -
4. Importance de la production écrite	- 14 -
5. La place de l'écrit dans les différentes méthodologies de l'enseignement/ apprentissage	- 15 -
5.1. La méthodologie traditionnelle	- 15 -
5.2. La méthodologie directe	- 16 -
5.3. La méthodologie audio-orale	- 17 -
5.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle	- 17 -
5.5. L'approche communicative	- 17 -
5.6. L'approche par compétences	- 18 -
5.7. La pédagogie de projet	- 19 -
5.8. L'approche actionnelle	- 20 -
6. L'objectif de l'enseignement de la production écrite	- 20 -
7. Les difficultés de la production écrite	- 21 -

7.1.	Les difficultés d'ordre linguistique	- 22 -
7.2.	Les difficultés d'ordre cognitif	- 22 -
8.	Les stratégies métacognitives de la production écrite	- 22 -
8.1.	La planification	- 23 -
8.2.	Le brouillon	- 23 -
8.3.	La révision/le contrôle	- 23 -
8.4.	La rédaction	- 23 -
8.5.	L'auto-évaluation	- 24 -
9.	Les modèles de production écrite	- 24 -
9.1.	Le modèle linéaire Conçu par Rohmer (1965)	- 24 -
9.2.	Les modèles non linéaires	- 24 -
9.2.1.	Le modèle de Hayes et Flower (1980)	- 24 -
9.2.2.	Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)	- 24 -
9.2.3.	Le modèle de Deschênes (1988)	- 25 -
9.3.	Le modèle pour les langues étrangère	- 25 -
10.	La production écrite dans l'apprentissage du français dans le cycle moyen	- 25 -
10.1.	Profil d'entrée en troisième année moyenne	- 26 -
10.2.	Profil de sortie de la troisième année moyenne	- 26 -

Chapitre -02-

La carte heuristique en classe de FLE

1.	Origine de la carte heuristique	- 29 -
2.	Définition de la carte heuristique	- 30 -
3.	Le cerveau et la carte heuristique	- 30 -
4.	Les concepts clés liés à la carte heuristique	- 31 -
4.1.	Les caractéristiques essentielles d'une carte heuristique	- 31 -
4.1.1.	Le sujet d'attention	- 31 -
4.1.2.	Les grands thèmes irradiant	- 32 -
4.1.3.	Les branches comportent une image ou un mot imprimé sur une ligne	- 32 -
4.1.4.	Les branches forment une structure nodale	- 32 -
4.2.	Les principes directeurs d'une carte heuristique	- 32 -
4.3.	Les éléments essentiels d'une carte heuristique	- 32 -
4.3.1.	L'image	- 32 -

4.3.2.	La couleur	- 33 -
4.3.3.	La dimension spatiale	- 33 -
4.3.4.	Structurer les idées	- 33 -
4.3.5.	Les mots clés	- 34 -
5.	La réalisation d'une carte mentale	- 35 -
5.1.	A la main	- 35 -
5.2.	Avec des post-it sur une affiche	- 36 -
5.3.	A partir d'un outil numérique	- 37 -
5.3.1.	La carte heuristique via l'intelligence artificielle	- 38 -
6.	Les avantages et les limites d'une carte heuristique	- 39 -
6.1.	Les avantages	- 40 -
6.2.	Les inconvénients et les limites	- 41 -
7.	Carte heuristique vs carte conceptuelle	- 42 -
8.	La carte heuristique en classe de FLE	- 42 -
8.1.	La carte heuristique au service de l'apprentissage	- 43 -
8.2.	Les cartes heuristiques au service de la motivation	- 43 -
8.3.	Au service de la créativité	- 44 -
8.4.	Un outil pédagogique au service de l'enseignant	- 44 -
8.5.	La carte heuristique au service de la production écrite	- 44 -

Partie -02-

Cadre Méthodologique

Chapitre -01-

Dispositif de la Recherche

1.	Présentation de L'expérimentation	- 48 -
1.1.	Le terrain	- 48 -
1.2.	Le public	- 48 -
1.3.	Le corpus de l'expérimentation	- 48 -
1.3.1.	Définition du fait divers	- 48 -
1.3.2.	Les éléments qui composent un fait divers	- 49 -
1.3.3.	Les catégories d'un fait divers	- 50 -
1.3.4.	Les caractéristiques du fait divers	- 50 -
1.4.	La méthodologie suivie	- 50 -

1.5. Les outils d'étude	- 51 -
2. Description de l'observation :	- 51 -
2.1. La description de la classe	- 51 -

Chapitre -02-

Analyse et interprétation des résultats

1. Le déroulement de l'expérimentation	- 54 -
1.1. La première séance	- 54 -
1.2. La deuxième séance	- 56 -
2. Analyse des résultats	- 57 -
2.1. Analyse et interprétation des résultats	- 58 -
2.2. Analyse globale	- 66 -
2.3. Synthèse	- 66 -
<i>Conclusion Générale</i>	- 68 -

Références Bibliographiques

Table des matières

Annexes

Annexes

Annexe 01 : la fiche pédagogique de l'enseignant.

Projet 01: Réaliser un palmarès de faits divers pour le journal de l'école. **Niveau:** 3AM
Durée: 1 heure

Séquence 03: Insérer un témoignage

Activité: Préparation + production écrite

Support: Manuel scolaire pages: 63/64

Objectifs: Proposer aux apprenants une série d'activités de préparation à la production écrite

Produire un fait divers et y insérer un témoignage

Déroulement de l'activité

a). Pré-requis

Rappel de la définition d'un fait divers

b). Présentation des activités:

- **Activité n°01** page 63

Remets dans l'ordre le fait divers pour retrouver sa structure

1). **Le titre:** Algérie: 14 morts dans un accident de la route

2). **Le chapeau:** Quatorze personnes ont été tuées et 11 blessées.

Tel est le bilan provisoire d'un terrible accident de la circulation survenu dans la nuit de mardi à mercredi entre Hassi. Lefhal et El Manéa, à 130 KM au sud de Ghordaia.

3). **Le corps de l'article:** B, A, C

Le drame s'est produit à l'hôpital d'El Menéa.

- **Activité n°02** page 63

Après la lecture du titre et du chapeau du fait divers ci-dessous complétez en binômes, le corps de l'article.

Incendie dans une base de vie à Oued Ghir

Un chalet de 480 m², parti en fumée

Un grand incendie s'est déclaré précisément à

Tayema.

Un violent incendie a ravagé un chalet en préfabriqué
Fort heureusement, aucune victime
humaine n'est à déplorer.

c). Production écrite:

1). Bonne d'écriture

En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident
de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture.
Rapporte cet accident sous forme d'un fait divers.

Tu précise le fait, le lieu et le moment de l'accident.

Tu racontes dans un ordre chronologique, comment s'est passé
l'accident et indique si la vie de la victime est hors de
danger.

2). Critères de réussite:

- Annonce ton article par un titre accrocheur qui donne
l'information principale.

- Ecris un chapeau qui reprend le titre et résume l'article.

- Détaille le contenu de ton fait divers par des informations
qui répondent aux questions comment? Pourquoi?

- Insère un témoignage au discours direct

- Présente ton texte en deux colonnes.

- Rapporte les faits au passé composé.

- Emploie la forme passive

- Utilise le champ lexical de l'accident.

Qui?	quoi?	où?	Quand?	comment?	Pourquoi conséquences?
un enfant petit garçon	accident de la circulation	devant le collège	en sortant du collège après les cours	renversé par une voiture	le conducteur la victime neulait en s'est blessée vitesse et se trouve dans un état stable

Annexe 02 : la page 64 du manuel scolaire Français de la 3AM


J'écris

- En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a renversé par une voiture. Rapporte cet accident sous forme d'un fait divers.

- Tu précises le fait, le lieu et le moment de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.
- Tu finis ton article en indiquant si la victime est hors de danger.

- **Critères de réussite**

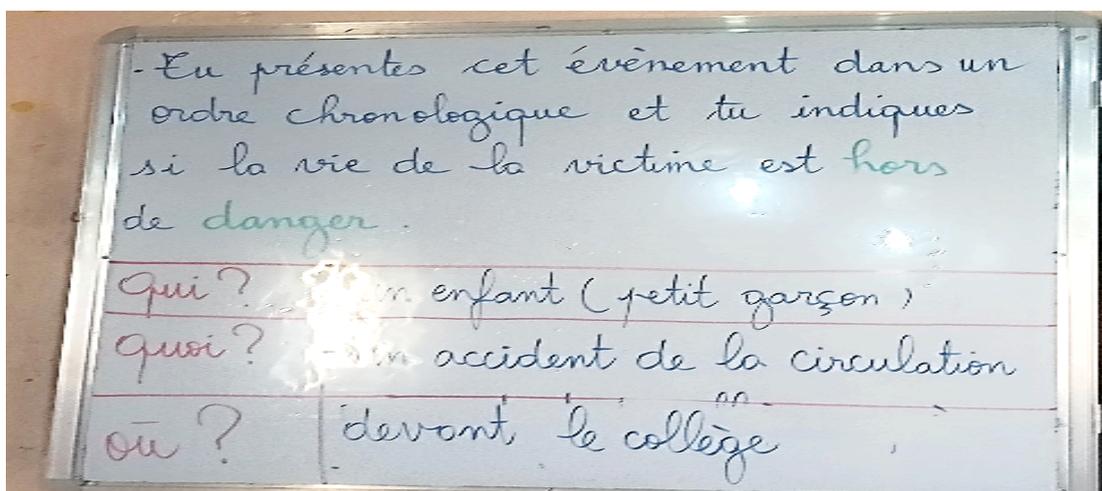
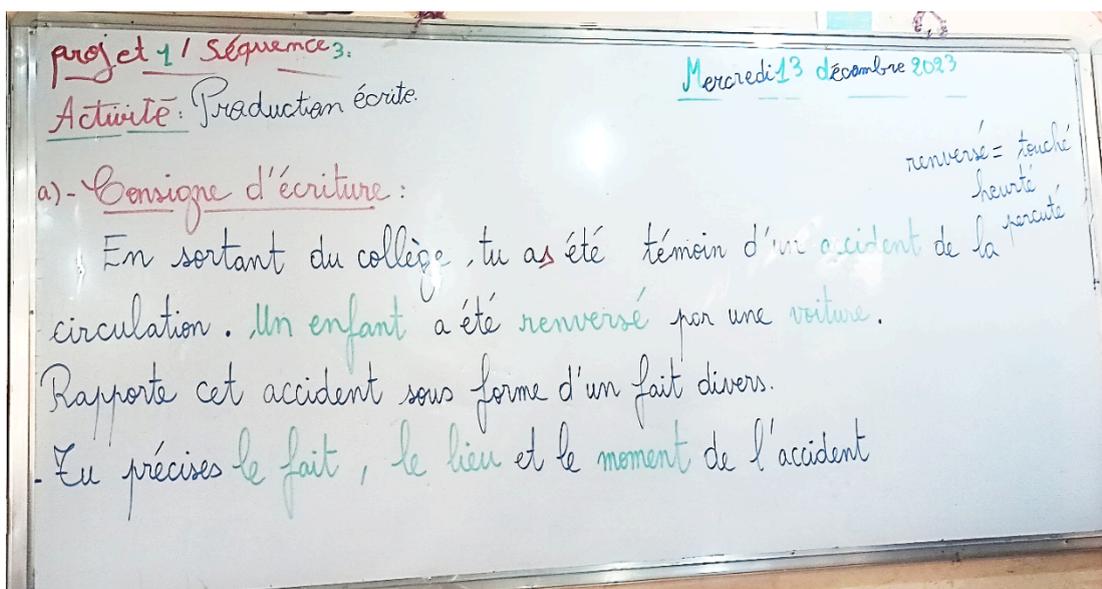
- Annonce ton article par un titre accrocheur qui donne l'information principale.
- Écris un chapeau qui reprend le titre et résume l'article.
- Détaille le contenu de ton fait divers par des informations qui répondent aux questions **Comment ? Pourquoi ?**
- Insère un témoignage au discours direct.
- Présente ton texte en deux colonnes.
- Rapporte les faits au passé composé.
- Emploie la forme passive.
- Utilise le champ lexical de l'accident.

- **Grille de relecture**

Critères	Moi	Mon camarade
J'ai trouvé un titre accrocheur.		
J'ai rapporté l'accident en respectant les trois étapes du récit.		
J'ai rapporté les faits au passé composé.		
J'ai employé la forme passive.		
J'ai utilisé le vocabulaire de l'accident.		
J'ai employé des substituts.		
J'ai inséré un témoignage au discours direct.		
J'ai vérifié l'orthographe des mots.		

- **J'améliore ma production et je la rédige au propre.**

Annexe 03 : le tableau du groupe témoin



Quand?	après les cours
Comment?	renversé par une voiture
Pourquoi?	Le conducteur roulait en vitesse
Conséquences?	La victime s'est blessée et se trouve dans un état stable

Annexe 04 : les copies des apprenants du groupe témoin

Remplacement d'une religieuse

• Après les cours devant
le calage, un enfant remplace
par une religieuse. Le conducteur
voulait en retour, la victime
n'est blessé et se trouve dans
un état stable.

évaluation

évaluation

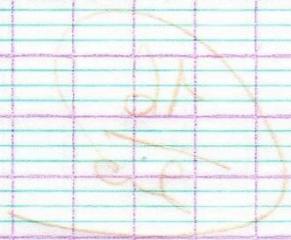


Oran 8 Un enfant renversé par une
voiture à la sortie d'un collège

Un enfant de 11 ans a été renversé hier matin
par une voiture en venant traverser la route juste à la
sortie d'un collège à Oran.

3AM 05-09-2024

Une voiture percuté
un enfant de 10 ans :
- En fin d'après midi un enfant
a été sorti de l'école soudain une
voiture vient à toute vitesse ~~est~~
renversé l'enfant, heureusement
la victime est hors de danger.



Bejaia

Un accident devant le collège

Un accident

devant le collège

un petit garçon été

percuté par une

voiture en sortant

du collège à après

midi.

Le conducteur

roulait en vitesse

la victime s'est

blesé et il se

trouvait dans un

état stable dans

l'hôpital.

Tiareet : un enfant renversé
par une voiture.

Un accident de la circulation
s'est produit hier matin après
les cours devant le collège, un
enfant de 08 ans a été renversé
par une voiture à cause de
vitesse.

heureusement, la vie de l'enfant
a été hors de danger.

3 AMI - 12 - 13 - 20

Un collégien percuté par une voiture

- Hier, en fin d'après-midi, à la sortie des classes d'un collège, ???
marchait imprudemment sur une route en plein circulation au moment où l'enfant a voulu traverser la route il a été percuté par une voiture.
- A la fin la victime s'est blessée gravement

La mort à un enfant de 4 ans dans un accident. !

Hier matin, à la sortie des classes d'un collège à Anaba un enfant de 4 ans a été renversé par voiture

Après une matière de cours aux environs 12:00 des collégiens rentraient eux dans un quartier à Anaba un enfant des 4 ans s'apprêtait à traverser la route quand une voiture venant d'adual avenue frôlant l'enfant à coin.

Malheureusement il a été renversé par la voiture et blessé très vite les secours sont arrivés et ont transportés l'enfant à l'hôpital le plus proche. La victime a été mort avant d'arriver à l'hôpital.

Un collégien percuté par une voiture

- Hier matin, à la sortie de l'école, un collégien a été percuté par une voiture près du C.E.M occasionnant de ~~de~~ blessures graves à la victime.

Le mort d'un enfant de
4 ans dans un accident

Hier matin à la sortie
des classes d'un collège
à Annaba un enfant de
4 ans a été renversé par
une voiture en venant
traverser la route à cause
de la vitesse.

arom: un enfant renversé par
une voiture à la sortie d'un collège.

un enfant de 11 ans a été renversé hier

matin par une voiture en prenant la

route juste à la sortie d'un collège à

arom.
= M

Liaret

une voiture percuté un enfant
de 10 Ans

En fin d'après
midi un enfant
a été sorti de
l'école,

Soudain une
voiture vient
à Kœnig
vites de

est renversé l'enfant
heureusement
la victime est
hors de danger

Caen : une enfant renversée
par une voiture à la sortie
d'un collège

1) Un enfant de 11 ans a été renversé

hier matin, par une voiture en
venant traverser la route juste
à la sortie d'un collège à Caen

Annexe 05 : les copies des apprenants du groupe expérimental.

Siaret: Un enfant renversé
par une voiture à la sortie
d'un collège
Une enfant de 12 ans si elle renversé
hier matin, par une voiture en
venant traversé la route just
à la sortie d'un collège à Siaret.
heureusement l'enfant blessé
à été hors danger. La police
a ouvert une enquête pour
déterminer les causes de l'accident.

Amaba: un collégien percuté par une voiture

un grave accident de la circulation de Van un collègue. un enfant renversé par une voiture.

un accident de circulation s'est produit hier après les cours à Amaba, un enfant de 10 ans a été renversé par une voiture. Le conducteur voulait en literse une femme téchare. L'enfant trallersse sans regarder à droite et à gauche. La victime a été transférée par les premiers à l'hôpital.

NOTE: Un grave accident devant le collège.

En sortant du collège, un petit garçon a été renversé par une voiture l'après midi à cause de vitesse excessive.

Malheureusement, la victime a été évacuée à l'hôpital par les services de la protection civile.

Tiaret : Accident grave devant la collège

Un enfant renversé par une voiture
à la sortie d'un collège

Un petit garçon a été

renversé, après les
cours par une voiture
qui venait en
vitesse devant le
collège.

L'enfant de 9 ans a
été gravement blessé

à son pied gauche, Il
a été transféré à
l'hôpital par la
pompe d'urgence, Heureusement,
la victime se trouve dans
un état stable

Alger: un petit garçon percuté par
une voiture

Un petit garçon percuté par une voiture
devant un collège à la sortie des cours.

Hier matin, à la pôle de CEM,
sortie de le collège Une femme déclare
un petit garçon à : le petit garçon ?
été percuté par une marchait impédolement
voiture

Setif

un grave accident

devant le collège

* En sortant parce que le conducteur
 du collège roulait en vitesse. La
 nuit après les victimes n'est blessée et
 cours, un petit garçon se trouve dans
 garçon de huit ans a été un état stable dans
 l'hôpital
 renversé par une
 voiture.

Batna.

Un enfant renversés par une voiture
à la sortie d'un collège
Un enfant de 12 ans à été,
renversé, hier
matin, par une
voiture en venant
traverser la route
juste à la sortie

d'un collège à
Batna
heureusement, l'enfant
blessé à été hors
danger. La Police
à ouvert une
enquête pour
déterminer les
causes de l'accident

Lieu: un accident devant le
collège.

un accident devant le collège
un enfant été percuté par une
voiture.

En partant du collège en vitesse
collège. Après la victime s'est
misi un enfant blessé et il se
a été percuté par la voiture dans
une voiture parce qu'il était stable dans
que le conducteur l'hôpital.

Oran un enfant renversé par

une voiture à la sortie d'un collège

un enfant 11 ans - traverse la route.

a été renversé - just à la sortie

hier matin par - d'un collège à Oran

une voiture - l'enfant a été ~~ble~~

en revenant - blessé.

son bras droite, sa

tête.

Il a transféré à

l'hôpital.

Batna

un grave accident
d'un petit garçon

un accident. Le conducteur regardait
de la circulation en vitesse. Un homme
s'est produit déclare: « L'enfant
hier après traverser la route
les yeux, une rapidement sans regarder
enfant a été a droite et a gauche »
renversé par La victime a été
une voiture. évacuée à l'hôpital.

- Un enfant renversé
par une voiture
à la sortie d'un collège

- Un petit garçon a été renversé
après les cours, par une voiture,
dans la route just à la sortie d'un
collège.

- L'enfant de 9 ans a été
renversé par une voiture, par
ce que le conducteur roulait en
râtelier et la circulation des voitures.
Le petit garçon a été grièvement
blessé, son pied gauche a été cassé.

et sa tête a été endormagée.

Finalement, il a été transféré
à l'hôpital par les premiers
intervenant et le docteur pour
être soigné

Oran: un enfant percuté
par une voiture

un enfant gravement blessé
par une voiture en sortant
du collège.

un collegien de	d'un college a Oran
11 ans a été	L'enfant été
renversé hier.	gravement blessé
matin par une	à son pied gauche
voiture en venant	et a sa tête.

traverser la route	Finallement, il a été
juste a la sortie	transférés à
	l'hôpital

Résumé :

Notre recherche a comme objectif d'améliorer la production écrite des apprenants de troisième année moyenne. Pour ce faire, nous proposons la carte heuristique comme un outil pédagogique qui pourrait améliorer la compétence de l'écrit chez ces apprenants.

L'analyse d'un corpus rédactionnel sur le fait divers nous a permis de confirmer que la carte heuristique d'un côté améliore la production écrite et de l'autre côté favorise leur motivation et les rends plus actifs dans le processus d'enseignement et apprentissage en classe de français langue étrangère.

Mots clé : l'enseignement-apprentissage du FLE - la carte heuristique - la production écrite - la motivation - le fait divers.

Abstract :

Our research aims to improve the written production of third-year middle school students. To achieve this, we propose the use of the heuristic map as an educational tool that could enhance the writing skills of these learners.

The analysis of a corpus of written compositions on current events allowed us to confirm that the heuristic map not only improves written production but also fosters motivation and makes students more active in the teaching and learning process in French as a foreign language class.

Key words : teaching-learning of FLE - the mind map - written production - motivation - News item.

ملخص:

يهدف بحثنا إلى تحسين التعبير الكتابي لمتعلمي السنة الثالثة متوسط. لتحقيق ذلك ، نقترح الخريطة الذهنية كأداة تعليمية يمكنها تحسين مهارات الكتابة لدى هؤلاء المتعلمين.

من خلال تحليل مجموعة من النصوص التحريرية حول الأخبار المتفرقة، تمكنا من تأكيد أن الخريطة الذهنية من ناحية تعمل على تحسين الإنتاج الكتابي ومن ناحية أخرى تعزز الدافعية وتجعلهم أكثر نشاطاً في عملية تعليم وتعلم في فصل اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية : تعليم و تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية - الخريطة الذهنية - التعبير الكتابي - التحفيز - الأخبار المتفرقة.