

République Algérienne Démocratique et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Ibn Khaldoun – Tiaret--

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et langues étrangères



Thème :

L'impact de l'usage de la carte heuristique sur l'amélioration de la production écrite des apprenants de deuxième Année Moyenne en classe de FLE.

« Cas du collège Hamdani Malika, Tiaret »

Mémoire de Master en Didactique des Langues Etrangères

Présenté par :

- Ould Ali Sekoura

Membres du jury :

	Enseignant	Grade	Etablissement
Président	Issad Djamel	MCB	Univ- Tiaret
Rapporteur	Benferhat Hakim	MAA	Univ- Tiaret
Examineur	Goudjil Bouziene	MAA	Univ- Tiaret

Année universitaire : 2019 – 2020

République Algérienne Démocratique et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Ibn Khaldoun – Tiaret--

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et langues étrangères



Thème :

L'impact de l'usage de la carte heuristique sur l'amélioration de la production écrite des apprenants de deuxième Année Moyenne en classe de FLE.

« Cas du collège Hamdani Malika, Tiaret »

Mémoire de Master en Didactique des Langues Etrangères

Présenté par :

- Ould Ali Sekoura

Membres du jury :

	Enseignant	Grade	Etablissement
Président	Issad Djamel	MCB	Univ- Tiaret
Rapporteur	Benferhat Hakim	MAA	Univ- Tiaret
Examineur	Goudjil Bouziene	MAA	Univ- Tiaret

Année universitaire : 2019 – 2020

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser toute ma gratitude à mon directeur de recherche Monsieur Benferhat Hakim, je le remercie vivement pour sa patience, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Mes vifs remerciements vont également aux membres de jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche en acceptant d'examiner et d'évaluer mon travail et de l'enrichir par leurs propositions.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs qui m'ont enseignés durant ces cinq années en m'encourageant toujours à aller de l'avant.

Ma gratitude va également à mes proches qui grâce à leurs encouragements, leurs aides, j'ai pu surmonter toutes les difficultés rencontrées.

A toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

Dédicaces

Je dédie ce travail à

La mémoire de mon grand-père *Mokhtar*.

Ma grand-mère *Djoher* qui m'encourageait, de par son amour et son soutien.

Mes chers parents, qui m'ont guidé avec leur amour, leur soutien incorporable, leurs mots d'encouragements, leurs sacrifices et leurs conseils, qui m'ont permis d'être ici aujourd'hui.

Mes sœurs et frères.

Mes oncles et tantes.

Mes cousins et cousines.

Toute ma famille Ould Ali et Ait Amrane.

Sommaire

- Remerciements
- Dédicaces
- Sommaire
- Liste des tableaux
- Liste des figures
- Introduction générale[10-13]
- Première partie : Le cadrage théorique et conceptuel.**
- Chapitre 1.** La carte heuristique en classe de FLE.....[16-35]
- Chapitre 2.** L’enseignement/apprentissage de la production écrite.....[37-50]
- Deuxième partie : La partie pratique.**
- Chapitre 1.** Cadrage méthodologique.....[53-59]
- Chapitre 2.** Analyse et interprétation des résultats.....[61-89]
- Conclusion générale.....[91-94]
- Références bibliographiques et sitographiques.....[96-98]
- Table des matières
- Annexes
- Résumé

Liste des tableaux

Tableau n°1 : Présentation de la grille d'analyse adoptée.....	57
Tableau n°2 : Répartition géographique des établissements de rattachement des enseignants enquêtés.....	61
Tableau n°3 : Les diplômes et le nombre d'années d'expérience professionnelle des enseignants enquêtés.....	62
Tableau n°4 : Les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE.....	63
Tableau n°5 : La place de l'activité de production écrite dans le programme de la deuxième année moyenne.....	64
Tableau n°6 : L'objectif de l'activité de production écrite.....	65
Tableau n°7 : Le réinvestissement des connaissances des apprenants dans leurs productions écrites.....	66
Tableau n°8 : L'utilisation de la carte heuristique.....	67
Tableau n°9 : Avis des enseignants sur la carte heuristique.....	68
Tableau n°10 : Les mesures prises pour améliorer les productions écrites.....	69
Tableau n°11 : Respect de la consigne par le groupe témoin.....	73
Tableau n°12 : Respect de la consigne par le groupe expérimental.....	74
Tableau n°13 : Respect de la structure narrative par le groupe témoin.....	75
Tableau n°14 : Respect de la structure narrative par le groupe expérimental.....	76
Tableau n°15 : Les éléments constituant la situation initiale des productions écrites du groupe témoin.....	77

Liste des tableaux

Tableau n°16 : Les éléments constituant la situation initiale des productions écrites du groupe expérimental.....	79
Tableau n°17 : Les éléments constituant le déroulement des évènements des productions écrites du groupe témoin.....	81
Tableau n°18 : Les éléments constituant le déroulement des événements des productions écrites du groupe expérimental.....	82
Tableau n°19 : Les éléments constituant la situation finale des productions écrites du groupe témoin.....	85
Tableau n°20 : Les éléments constituant la situation finale des productions écrites du groupe expérimental.....	86

Liste des figures

Histogramme n°1 : Les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE.....	63
Histogramme n°2 : La place de l'activité de production écrite dans le programme de la deuxième année moyenne.....	64
Histogramme n°3 : L'objectif de l'activité de production écrite.....	65
Histogramme n°4 : Le réinvestissement des connaissances des apprenants dans leurs productions écrites.....	67
Histogramme n°5 : L'utilisation de la carte heuristique.....	68
Histogramme n°6 : Avis des enseignants sur la carte heuristique.....	68
Histogramme n°7 : Les mesures prises pour améliorer les productions écrites.....	70

Introduction générale

L'intérêt primordial de l'éducation a pris plusieurs formes jusqu'à arriver à consacrer toute une science à celle-ci. Désormais, nous assistons à l'émergence de la didactique, une science qui s'intéresse aux méthodes d'enseignement/apprentissage et aux contenus des enseignements en étudiant comment les contenus d'une discipline sont transmis, et comment les apprenants les approprient. C'est une science qui tente de répondre aux problèmes posés par l'enseignement et liés à l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

La didactique d'une discipline s'intéresse donc aux phénomènes d'enseignement liés aux conditions de transmission et d'acquisition des connaissances par les apprenants, pour un domaine particulier, faisant ainsi de la matière scolaire son principal objet d'étude. Nous parlons de la didactique des mathématiques, de l'histoire, des langues, etc. Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues, notamment celle du français langue étrangère en contexte algérien.

Dans cette optique, la nouvelle logique d'enseignement/apprentissage, selon la nouvelle réforme du système éducatif algérien, est centrée sur l'apprentissage actif et consiste à faire partager les tâches entre l'enseignant et l'apprenant dans un climat de collaboration pédagogique, afin d'améliorer les résultats et rendre plus performante l'école algérienne. Aujourd'hui, avec l'application de la réforme du système éducatif de 2003, qui proclame une approche par les compétences, marquée par le retour au cycle moyen, nous pouvons remarquer qu'une place prédominante a été accordée à l'écrit.

Apprendre une langue étrangère est le fait d'acquérir à la fois une compétence à l'oral et à l'écrit. L'enseignement du FLE a pour objectif d'installer les quatre compétences, à savoir la capacité de comprendre un message oral et écrit et la capacité de s'exprimer à l'oral et à l'écrit. L'installation d'une compétence globale nécessite l'installation d'autres compétences parcellaires, comme le souligne Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA

[...] elle se réalise par deux canaux différents, écrit et oral, et de deux manières différentes, compréhension et expression. Ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite, structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage [...].¹

¹CUQ, Jean-Pierre., et GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Editions Presses Universitaires de Grenoble (PUG):France, 2003, p.149

L'un des objectifs primordiaux de l'enseignement au cycle moyen est de rendre les apprenants plus autonomes, capables de rédiger des écrits et de découvrir leurs compétences en écriture en utilisant et en pratiquant différents processus. La maîtrise de l'écrit demeure un élément indispensable de la réussite scolaire et constitue une des préoccupations majeures des enseignants. L'objectif étant de doter les apprenants de compétences en rédaction. La production écrite est donc une activité omniprésente dans la classe de FLE, au cours de laquelle plusieurs compétences sont mobilisées simultanément : linguistique, textuelle, pragmatique, cognitive, etc. Les apprenants doivent écrire pour vérifier leurs performances en ce qui concerne l'application des règles grammaticales, de vocabulaire et de syntaxe, et à l'enseignant de vérifier si les apprenants ont bien assimilé ces règles. C'est une activité à part entière à laquelle il faudra assigner des objectifs spécifiques.

En outre, écrire ne consiste pas à assembler un ensemble de phrases syntaxiquement correctes, ni à associer des mots, des définitions et des paragraphes. La compétence rédactionnelle se manifeste plutôt dans un ensemble cohérent, elle nécessite que l'apprenant travaille son texte au niveau du style, du contenu, de l'organisation des idées et des règles de langue. Pour transmettre à l'apprenant ces savoir-faire, il faut déterminer ses besoins d'une part et les moyens dont dispose l'enseignant, d'autre part. Ce dernier ne doit pas se contenter des activités du manuel scolaire, il doit se soumettre aux exigences des nouvelles méthodes dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, et ce en ayant recours à des outils pédagogiques en classe de FLE pour atteindre les objectifs souhaités. Selon Jean Marie DE-KETELE:

L'enseignant est encore le médiateur par excellence, mais son action n'atteint sa pleine efficacité que s'il peut s'appuyer méthodiquement sur un ensemble d'artefacts pédagogiques destinés à présenter aux apprenants des situations de communication simulées, proches de l'authentique, mais accessible et facilement observables : image visuelle, dessin et quelques documents dits authentiques.²

De ce fait, les découvertes récentes en neurosciences proposent aux enseignants des moyens et outils à exploiter. Parmi ces outils, nous citons « la carte heuristique » qui commence à attirer l'attention avec un mode de construction qui se rapproche du fonctionnement naturel du cerveau. Selon Regnard, elle permet de présenter et de visualiser le

²DE-KETELE, Jean Marie. *Apprentissage d'une langue étrangère seconde parcours et procédures de construction du sens*. Editions De Boeck université : Bruxelles, 2000, p.6

cheminement de la pensée et son organisation pour assurer une meilleure compréhension et appropriation de cet outil. Dans ce sens, elle est un outil de réflexion qui constitue l'une des méthodes les plus efficaces et polyvalentes pour assurer la réussite des apprenants.

Cependant, l'activité de production écrite demeure une tâche complexe et pose d'énormes difficultés aux apprenants. En effet, la plupart d'entre eux ne parviennent pas à produire des textes conformes à ce qui est demandé, c'est-à-dire des écrits bien structurés et cohérents. Ils sont confrontés à divers précipices et n'arrivent pas à produire. Face à ce problème persistant, les enseignants ne peuvent fournir de solutions efficaces pour surmonter cette situation, ce qui peut s'expliquer par le manque de moyens pédagogiques pouvant accompagner l'apprenant dans l'acquisition d'une compétence rédactionnelle.

Pour cette raison et ayant engagé une réflexion sur les voies et moyens pouvant permettre d'assurer une bonne gestion et un contrôle de cette activité cognitive et linguistique complexe, notre choix s'est porté sur la carte heuristique. Ce moyen pratique et pédagogique pourrait, à notre sens, optimiser cet apprentissage et aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en production écrite. Partant de ce fait, nous nous sommes interrogée sur l'utilité et l'efficacité de son usage en classe de FLE notamment chez les apprenants de la deuxième année moyenne dans l'amélioration de leurs écrits.

Compte tenu de ces considérations, nous nous sommes demandée : Dans quelle mesure l'usage de la carte heuristique en classe de FLE permet à l'apprenant de la deuxième année moyenne d'améliorer sa production écrite ?

Pour traiter cette problématique, nous émettons deux hypothèses qui guident notre tentative de réflexion :

1. La carte heuristique est un outil qui aiderait les apprenants de la deuxième année moyenne à structurer leurs textes.
2. La carte heuristique pourrait être un outil qui aiderait les apprenants de la deuxième année moyenne à enrichir leurs textes.

Notre objectif à travers cette recherche est d'essayer de mettre la lumière sur l'importance et l'utilité de l'introduction de la carte heuristique comme un outil permettant de faciliter le processus de rédaction et d'aider les apprenants à améliorer leurs productions écrites.

Dans cette optique, notre travail de recherche comporte deux parties, la première renvoie au cadre théorique. Elle se compose de deux chapitres, le premier sera consacré à la carte heuristique, sa définition, ses origines et à ce qui est lié à son usage en classe de FLE. Dans le deuxième chapitre, nous aborderons la production écrite dans l'enseignement-apprentissage et sa place à travers les différentes méthodologies, nous mettrons l'accent sur son enseignement en deuxième année moyenne, nous parlerons ainsi des modèles de production écrite et du processus d'écriture et enfin, nous évoquerons aussi les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite et son évaluation.

La deuxième partie qui se veut pratique, comporte deux chapitres : dans le premier chapitre, nous présenterons et décrirons notre protocole expérimental auprès des apprenants de la deuxième année moyenne avec le groupe témoin et le groupe expérimental dans le but d'introduire la carte heuristique en séance de préparation à l'écrit et de production écrite pour arriver par la suite à comparer les résultats de ces deux groupes. Un questionnaire portant sur l'intérêt du travail mené est destiné aux enseignants fera également l'objet de notre analyse. Quant au deuxième chapitre, il sera consacré au recueil des données, à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus. Enfin, une conclusion comportera un bilan du travail, une synthèse récapitulative et des propositions d'ouverture pour d'autres recherches.

Première partie

Le cadrage théorique et conceptuel

Chapitre 1

La carte heuristique en classe de FLE

L'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas aujourd'hui aux méthodes et moyens traditionnels, mais les dépasse, en proposant de nouveaux outils simples, pratiques et faciles à concevoir et à utiliser pendant et après les pratiques de classe. Parmi ces outils, nous citons la carte heuristique; un outil pédagogique qui peut être utilisé dans tout enseignement/apprentissage. Elle peut ainsi être utilisée afin de soutenir le travail des enseignants et pour faciliter les réalisations des tâches des apprenants dans diverses situations d'apprentissage. Elle favorise une visualisation arborescente des données qui consiste à leur faire découvrir ce qu'on veut leur enseigner.

Dans ce premier chapitre qui s'intitule « la carte heuristique en classe de FLE », nous commençons par la définition, les origines de la carte heuristique et les concepts clés liés à celle-ci. Ensuite, nous évoquons ses avantages. Puis, nous parlons de la carte heuristique comme outil d'aide à l'enseignement-apprentissage, pour un enseignement stratégique et pour les intérêts qu'elle offre en classe de FLE. Finalement, nous décrivons comment réaliser et mettre en œuvre une carte heuristique et comment l'utiliser en classe.

1. La carte heuristique

1.1. Définitions

La carte heuristique appelée également carte mentale, arbre à idées, est traduite de l'anglais « mind map », elle se compose de deux mots, carte qui signifie « *feuille de carton mince plus ou moins flexible destinée à divers usages* »³, et l'adjectif heuristique, du grec ancien « *heuriskein, qui sert à la découverte* »⁴. Dans le sens psychologique «heuristique » désigne une suite d'opérations mentales. Ces deux mots indiquent sa double fonction.

Les deux mots de l'appellation « carte heuristique » indiquent bien la double fonction de cet outil: la carte heuristique est à la fois un outil pour réfléchir, chercher des idées, les organiser mais aussi un support pour s'appropriier les informations développées par la carte.⁵

³D'après le dictionnaire Larousse. *Le petit Larousse illustré*. Editions Larousse : Paris 2007, p. 208

⁴*Ibid.*, p. 545.

⁵REGNARD, Delphine. Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe. *ELA : Etudes de linguistique appliquée*, vol. 2. N° 158 (2010), pp. 215-216.

Chapitre 1 : la carte heuristique en classe de FLE

De manière générale, la carte heuristique est définie comme « *une hiérarchie temporaire et arbitraire de liens entre des données, suivant une architecture arborescente, dont l'objectif est de structurer et/ou de faire émerger de l'information* »⁶.

Elle est un diagramme qui permet de schématiser et de mettre en lumière les différentes associations et liens entre les idées et les informations que réalise notre cerveau, pour les structurer et les organiser par rapport à un concept initial sous forme d'une arborescence.

De ce fait, elle permet à son utilisateur de se focaliser sur les détails tout en gardant une vision globale. Selon REGNARD Delphine :

Une carte heuristique (du grec ancien eurisko : trouver) présente de façon imagée un fonctionnement mental, elle est donc une représentation de la pensée. Elle est la traduction de l'anglais « *mind map* », et peut être appelée aussi carte mentale : il s'agit 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.⁷

Dans cette optique Tony BUZAN, considère la carte heuristique comme « *un outil graphique de réflexion qui permet de stocker, d'organiser, de hiérarchiser et retrouver des informations grâce à des images reliées entre elles. [...] c'est le couteau suisse du cerveau* »⁸. C'est « *une manifestation de la pensée irradiante et par conséquent une fonction naturelle de l'esprit* »⁹, il ajoute en ce sens que cette dernière crée un reflet externe de ce qui se passe à l'intérieur du cerveau.

La carte heuristique reproduit « *la pensée irradiante (du verbe « irradier », qui signifie se propager à partir d'un centre)* »¹⁰. Il s'agit donc d'un outil d'accompagnement aux processus mentaux. C'est un même fonctionnement du cerveau, c'est une idée qui explose dans toutes les directions, et par association, en une multitude d'idées primaires et secondaires. Elle représente des schémas calqués sur le fonctionnement cérébral qui permet de suivre le cheminement associatif de la pensée. Elle est un outil qui facilite la visualisation des informations et permet de libérer, de développer des capacités d'association, de

⁶DEBLIQUY, Pierre-Yves. *Chercher n'est pas trouver*. L'édition professionnelle : Belgique, 2014, p.204.

⁷REGNARD, Delphine., *op.cit.*, p.215.

⁸BUZAN, Tony. *Une tête bien faite*. Traduit par Brigitte Vadé. Editions Eyrolles : France, 2011, p.14.

⁹BUZAN, Tony., et BUZAN, Barry. *Dessine-moi l'intelligence*. Editions d'organisation : Paris, 1995, p. 59.

¹⁰ *Ibid.*, p.57.

compréhension, de synthèse et de mémorisation pour assurer la réussite. CARRE René la considère comme « *une règle qu'on a intérêt à utiliser en général, parce qu'on sait qu'elle conduit souvent à la solution, bien qu'on ait aucune certitude sur sa validité dans tous les cas* ». ¹¹

1.2. Origines

Pendant des siècles, des schémas en étoiles ont été utilisés pour résoudre toutes sortes de problèmes. Selon certains auteurs, les premiers essais de carte heuristique ont été réalisés par Aristote dans son mode de classification hiérarchique du savoir. Au troisième siècle, le penseur Porphyre de Tyr, a suivi le même chemin, il présentait les catégories d'Aristote grâce à une représentation graphique. Le philosophe Raymond Lulle (1295 /1296), utilisait des techniques d'organisation qui s'approchaient de celles de la carte heuristique. Son arbre de la science peut servir d'exemple. (Annexe 1)

Un peu plus tard, plusieurs inventeurs dans divers domaines ont développé l'idée de visualisation globale des informations, pour formaliser, organiser leurs savoirs et découvrir de nouvelles connaissances :

Des traces d'une organisation de la pensée plus holistique sont visibles dans les manuscrits de Leonardo Da Vinci, Newton, Einstein, Picasso : un mélange de mots-clés, d'images, de schémas qui ont en commun de recourir à un ensemble de représentations des idées plutôt qu'uniquement aux mots, comme dans une prise de notes traditionnelle. ¹²

L'utilisation du principe de la carte heuristique et de la visualisation de l'information sont restées limitées jusqu'en 1960, lorsque le domaine scientifique a connu une véritable révolution suite aux travaux de recherche menés par le chercheur californien, Roger SPERRY, sur la spécialisation hémisphérique.

BUZAN Tony s'est appuyé sur l'idée que l'utilisation de l'hémisphère droit du cerveau est plus apte aux synthèses visuelles que le gauche : « *L'hémisphère droit semblait dominer dans certain nombre de domaines- rythme, conscience spatiale, gestalt (globalité),*

¹¹ CARRE, René. Cité par DESCHAMPS, Christophe. *Le nouveau management de l'information*. Editions FYP : France, 2009, p.214.

¹² Disponible sur <https://www.cartes-mindmaps.com/#!origines/c1z3l> consulté le:15/12/ 2019 à 10h :00.

*imagination, rêverie, couleurs et relief. Tandis que l'hémisphère gauche gérait plutôt les aptitudes mentales suivantes : logique, mots, nombres, séquentialité, linéarité, analyse et listes».*¹³

Au cours de son étude à l'université, il s'est retrouvé confronté au problème, de tout apprenant, qui est la nécessité d'apprendre des masses de connaissances présentées dans des cours et des livres. À cette époque, il n'avait pas réussi à trouver un ouvrage qui présentait une méthode d'optimisation de l'apprentissage. Pour trouver une méthode fonctionnelle d'apprentissage, il s'est interrogé à ce sujet et a étudié différents domaines tels que la psychologie, la neurophysiologie, la sémantique, la neurolinguistique, la théorie de l'information, la mémoire et les techniques mnémoniques de perception et de pensée créative, pour mettre en œuvre une manière visuelle qui permet d'écrire et de schématiser les idées sur le papier et qui aide à l'apprentissage et à la mémorisation.

C'est dans les années 1970 qu'il a modélisé et a rendu populaire la carte heuristique en présentant pour la première fois, sur une émission télévisée « une tête bien faite », au public ce concept de base. Puis, MARGULIES Nancy a fait évoluer cet outil, en y intégrant des apports ayant de diverses origines comme les sciences cognitives, la systématique, la cartographie et l'anthropologie, afin d'aider les enseignants, les apprenants ainsi que les parents à structurer de façon efficace leurs pensées et connaissances.

Les cartes heuristiques sont actuellement indispensables dans des domaines complexes, qui nécessitent une vision globale et transdisciplinaire pour comprendre un processus. MONGIN Pierre ajoute un aspect important à cette carte. Selon lui, elle parle quatre langages : celui des mots : un ensemble des mots clés présents, celui des images : dessins rajoutés pour illustrer les idées et les préciser, celui de la couleur et enfin du contexte en référence aux différents liens entre les idées qui peuvent être représentés.

1.3. Les concepts clés liés à la carte heuristique

1.3.1. L'image

L'image est l'un des plus riches objets de signification qui peuvent rendre un message compréhensible. En didactique, l'image peut être pure et simple, elle reproduit une personne, un objet ou un lieu, elle peut être codée, employée par les méthodes audio-orales et audio-

¹³BUZAN, Tony., et BUZAN, Barry. *Dessine-moi l'intelligence (Mind map)*. Editions Eyrolles : France, 2012, p.6.

visuelles, elle peut être situationnelle : qui reproduit une situation donnée (un lieu, un temps, un personnage) ou dans un document écrit comme la bande dessinée. L'image peut être fonctionnelle pour concevoir des schémas, des croquis, des diagrammes, des plans, des cartes, etc.

Elle occupe une place intéressante dans la réalisation de la carte heuristique. C'est un auxiliaire visuel qui favorise la compréhension et la production, d'une part, et qui renforce les significations des mots pour faciliter l'apprentissage, la fascination et le plaisir d'autre part. Sans elle, une carte heuristique est aveugle. « *On peut imaginer qu'une image dans une carte heuristique a la même fonction qu'une icône sur le bureau d'un ordinateur. L'icône ne contient pas le fichier, mais le fait de cliquer dessus permet de l'ouvrir* ». ¹⁴ Elle déverrouille notre mémoire et nous permet d'accéder aux informations qui se trouvent derrière elle. Pour favoriser l'ancrage des idées dans la mémoire, il ne faut pas hésiter à insérer des images qui illustrent les idées. Elles permettent un gain d'espace et favorisent le développement des idées en laissant place à une grande gamme d'interprétations et de concepts.

1.3.2. Le symbole

Le symbole est généralement conventionnel, il est considéré comme « *signe figuratif, être animé ou chose qui représente un concept, qui en est l'image, l'attribut, l'emblème : Le drapeau, symbole de la patrie* ». ¹⁵ C'est une image ou une figure qui sert à désigner et montrer la réalité d'une chose qui est le plus souvent abstraite.

Mettre des symboles sur une carte heuristique favorise, simplifie la compréhension et clarifie le sens des mots. L'utilisation des symboles renforce la hiérarchisation d'idées dans une carte heuristique. Les icônes, les émoticônes, les nombres ou autres symboles ont aussi tout intérêt à être intégrés et standardisés dans une carte pour être rapide dans la réalisation ou la lecture de celle-ci.

1.3.3. Le dessin

Le dessin est l'un des moyens les plus anciens d'expressions de l'humanité. Il est défini selon le dictionnaire Larousse comme une « *représentation sur une surface de la forme (et,*

¹⁴ *Qu'est-ce qu'un mind mapping (ou carte heuristique) et comment en réaliser ?* Disponible sur <http://www.ind-thuin.be/OutilMethode/pdf/7.pdf> , consulté le 21/12/2019 à 14h :30

¹⁵ Le dictionnaire Larousse en ligne sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/symbole/76051> , consulté le 22/ 12/ 2019 à 1h06.

éventuellement, des valeurs de lumière et d'ombre) d'un objet, d'une figure, etc. plutôt que de leur couleurs. ».¹⁶ C'est une technique de représentation visuelle graphique des objets à l'aide d'un trait, d'un crayon ou d'une plume qui sert à faciliter la compréhension comme celle d'un conte. Sur une carte heuristique, le dessin capte l'intérêt des apprenants et facilite leurs apprentissages à travers les formes ou les contours.

1.3.4. Les couleurs

Les études menées en sciences cognitives indiquent que 60 à 80 % des informations traitées par notre cerveau est d'origine visuelle. C'est pourquoi il est utile d'utiliser les couleurs pour associer les idées sur une carte heuristique.

Les couleurs facilitent la lecture d'un schéma à travers le repérage visuel des contenus où elles peuvent nous permettre de différencier l'information en utilisant une couleur par branche, de l'homogénéiser en utilisant une couleur par niveau hiérarchique ou encore de créer des liens pour un même type d'informations : une couleur spécifique qui lui est réservée. Elles sont donc considérées comme un moyen de captation et de reconnaissance des signes linguistiques. C'est la première accroche visuelle qui attire les apprenants dans les messages visuels pour traduire les sentiments ressentis, pour stimuler les sens et participer au plaisir de l'élaboration et de l'utilisation d'une carte. L'utilisation d'un code de couleurs renforce son organisation et facilite sa lisibilité et sa mémorisation.

Au plan visuel, la couleur est un élément distinctif qui permet au cerveau d'associer et de regrouper plus aisément les concepts. Par exemple, entourer chaque idée secondaire et tout ce qui en découle sur la carte d'une couleur différente : indiquer en vert ce qui est positif, en rouge ce qui est négatif, pour utiliser par exemple, l'analogie des feux de circulation.

2. Les avantages d'une carte heuristique

La carte heuristique a de nombreux avantages dans les domaines éducatifs, professionnels et personnels. Son exploitation se prête à tous les sujets voire la psychologie, les sciences, les langues, l'histoire, etc. Elle est utilisée dans la vie quotidienne. Pour le travail, elle permet de planifier une réunion, de faire le bilan de tâches à réaliser pour différents projets, comme la construction d'une maison, la préparation d'un voyage ou pour les études comme la réalisation d'un mémoire ou pour les loisirs. Elle fait appel avant tout à la

¹⁶D'après le dictionnaire Larousse. *Op.cit.*, p. 357.

créativité, elle nécessite l'utilisation conjointe des ressources des deux hémisphères du cerveau et améliore son efficacité. « *Les cartes heuristiques équilibrent et optimisent le travail des deux hémisphères du cerveau. Cette technique est très adaptée à notre biologie. Ainsi, nos yeux concentrent en effet un nombre maximal de bâtonnets en leur centre* ». ¹⁷

Les cartes heuristiques permettent ainsi de :

- développer des compétences transversales qui seront utiles tout au long de la vie, telles que la capacité à résumer, à synthétiser, à prendre note, à s'organiser, à réviser, de créer, de s'organiser, de mémoriser, de penser, de se concentrer, et d'identifier les points importants.
- planifier facilement les informations : rassembler toutes les informations de façon hiérarchique par l'intégration de nouvelles connaissances à des connaissances anciennes.
- augmenter la vitesse et l'efficacité de l'apprentissage, elle favorise l'ancrage, optimise la mémoire de rappel et limite la perte des éléments mémorisés.
- retenir l'information et de la mémoriser plus facilement en révisant régulièrement ces cartes.
- synthétiser les concepts de sciences qui sont parfois complexes avec un vocabulaire riche et de diverses interactions, en faisant ressortir les mots clés, les relations qui existent entre ces mots et puis les mettre en valeur.

D'un point de vue pédagogique : Les cartes heuristiques présentent de nombreux atouts. Elles peuvent être pertinentes, favorisent la compréhension et l'implication de l'apprenant. Elles le poussent à être actif, à hiérarchiser, à établir des liens entre les idées et l'aident à la mémorisation des informations au moment même de la construction de ces cartes.

- Elle est le reflet de la pensée, elle rompt avec les hiérarchies linéaires et est donc censée suivre de plus près la façon dont notre cerveau fonctionne, elle est fondée sur les connaissances de l'apprenant et son raisonnement et favorise sa production.
- Elle est vue comme un document clair et aéré qui facilite la lecture ou la relecture par l'apprenant pour gagner du temps et peut être un outil au service des apprenants en difficulté concernant l'accès à l'écrit (dyslexiques, dysorthographiques par exemple),

¹⁷DELENGAINGNE, Xavier., et MONGIN, Pierre. Dessinez vos idées avec le Mind Mapping. In *Boostez votre efficacité avec FreeMind*. Editions Eyrolles : Paris, 2009, p. 5.

grâce à la seule présence des mots clés et des images. Cela permet d'enlever la surcharge de mots qui bloque certains enfants et leur servir de support pour les révisions.

- Elle aide à comprendre ou à faire comprendre une situation, une règle d'orthographe, de grammaire, de conjugaison et à retrouver à partir d'un texte, d'une histoire ou d'un livre les parties essentielles, les idées et les personnages principaux d'une part. D'autre part, elle facilite beaucoup de tâches scolaires : résumer les cours, structurer les connaissances, mémoriser des règles grammaticales, réviser en vue d'un contrôle, structurer les prérequis et les acquis, réaliser un projet, présenter un exposé, etc.
- Elle permet à l'enseignant d'évaluer ses apprenants. En leur demandant de construire des cartes, il va pouvoir évaluer si les apprenants ont bien compris la notion ou la leçon et s'ils ont une idée claire de celle-ci pouvant être la cible visée faisant par exemple l'objet d'une évaluation sommative.

3. La carte heuristique comme outil d'aide à l'enseignement /apprentissage

3.1. La carte heuristique, vers un enseignement stratégique

L'intérêt lié au domaine des langues étrangères pousse les chercheurs à s'interroger sur les moyens pratiques et pédagogiques qui peuvent être mis en œuvre pour rendre l'apprentissage de ces langues efficaces et durables. De ce fait, il est intéressant de penser aux pratiques pédagogiques qui utilisent le concept de la carte heuristique et joue un rôle remarquable dans la réussite des apprenants. Cet outil rend la pensée plus visible, il favorise la métacognition, permettant de ce fait d'explorer de nouvelles idées et de stimuler la créativité de l'apprenant d'une part et de l'enseignant, d'autre part :

Tout ce qu'on peut faire apprendre ne doit pas être seulement raconté pour que les oreilles reçoivent, mais aussi dépend pour qu'il soit imprimé dans l'imagination par l'intermédiaire des yeux [...]. On peut quand on manque d'objet, se servir des images qui les représentent c'est à dire des modèles ou des dessins faits spécialement pour l'enseignement.¹⁸

¹⁸ BELAYACHI, Imen., et ISSAD, Kawther. *L'impact de l'image dans le manuel scolaire en classe de FLE 3A.P.* Mémoire de master. Université de Tlemcen, 2016. Consulté le 16/11/2019 sur <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/9512/1/issad-belayachi.pdf>

A partir de ce qui est dit en supra, nous pouvons considérer que l'intégration des cartes heuristiques dans l'enseignement du F.L.E permet à l'apprenant de conjuguer les quatre langages, à savoir, celui des mots, des images, de la couleur et du contexte. Ce qui donne à cet outil une place primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère et dans l'amélioration du processus de l'enseignement-apprentissage.

Selon Jacques TARDIF, un enseignant stratégique n'est pas celui qui suit à la lettre les prescriptions d'une méthode ou d'un manuel scolaire, mais plutôt un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur. Il est celui qui peut mobiliser toutes les informations de ses apprenants pour exécuter leurs tâches et contrôler leur attention et leur motivation. C'est ce qui est présent dans le principe de la carte heuristique qui vise à construire les connaissances en mobilisant les deux hémisphères du cerveau humain, contrairement à la présentation linéaire qui mobilise que l'hémisphère gauche.

En somme, la carte heuristique permet d'abord de représenter et d'organiser les informations d'une question de départ ou d'un texte à partir d'une idée centrale. Ensuite, elle fournit une image plus proche pour l'esprit, un reflet de la pensée par le biais d'un schéma arborescent. Enfin, elle permet de communiquer ses idées en public, en groupe ou individuellement. *« L'élaboration d'une carte nous permet une représentation rationnelle, sensorielle et visionnaire de notre objectif. Cette appropriation de l'objectif selon une approche corps sentiments- esprit génère une solide motivation et induit un état de tension juste et constant [...] ».*¹⁹

Les cartes heuristiques suscitent diverses analyses. Elles permettent d'avoir une vue globale, une vue partielle et une vue d'un point précis. Elles sont utilisées au service de la construction des connaissances, en tant qu'un outil motivant à la mémorisation et à la compréhension, au service de l'autonomie et de l'évaluation.

3.2. Intégration de la carte heuristique en classe du FLE : Quel intérêt ?

Dans l'apprentissage des langues étrangères, l'utilisation des cartes heuristiques a fait une apparition progressive. Plusieurs intérêts dans l'utilisation de celles-ci en classe peuvent être soulignés.

¹⁹DELADRIÈRE, J-L., et al. *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*. Éditions DUNOD : Paris, 2007, p.34.

3.2.1. Les cartes heuristiques au service de la cognition

Les cartes heuristiques s'appuient sur les apports des neurosciences éducatives et des sciences cognitives et suggèrent une approche cognitive. En effet, « *l'apprenant exerce sa pensée réflexive qui l'amène à interagir avec les mots clés pour les organiser, les hiérarchiser dans une carte heuristique* ». ²⁰ Cette dernière est un outil qui permet à l'apprenant d'identifier et d'organiser ses connaissances sous forme de réseaux conceptuels entre autres, facilite la construction de significations et lui permet d'accéder à une structuration mentale plus efficiente :

3.2.1.1. Transformer l'information en connaissance

La carte heuristique oblige l'apprenant à transformer l'information que son professeur lui a donnée en classe. Selon sa pensée et ses prés-acquis, l'apprenant personnalise l'information présentée dans son cahier de cours ou bien dans l'explication de son professeur. L'apprenant représente l'information sous forme d'une carte, se l'approprie et elle devient alors connaissance.

3.2.1.2. Organiser de façon logique et signifiante des informations

La carte heuristique offre une vue synthétique d'un sujet complexe, elle est une représentation visuelle et spatiale de l'information qui aide l'apprenant à détailler une idée centrale en sous-catégories, à préciser sa pensée et enfin à organiser ses idées.

3.2.1.3. Une vision globale ou de détail

Lors de la réalisation d'une carte heuristique, l'apprenant a toujours un regard sur ce qu'il a déjà réalisé et en même temps il peut travailler sur une idée nouvelle. « *La vision globale de tous les composants de notre carte nous invite à identifier plus facilement les priorités et la simultanéité de certaines actions* ». ²¹ Pour ne pas perdre le fil de ses idées, l'apprenant peut se focaliser sur un détail et conserver toujours une vision globale.

²⁰LONGEON, Thomas. *Les cartes heuristiques au service d'une pédagogie active*. Récupéré le 20/12/2019 sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-0859450/file/LES_CARTES_HEURISTIQUES_AU_SERVICE_D_UNE_PEDAGOGIE_ACTIVE.pdf

²¹DELADRIÈRE, J-L., et al. *Op.cit.*, p.40.

3.2.2. La carte heuristique au service de la compréhension

La compréhension est « l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) [...] qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs largement involontaires. ».²² Plusieurs recherches ont été effectuées à la réaction que provoque la carte heuristique chez l'apprenant. Elle favorise la compréhension et aide l'apprenant à clarifier, à mieux comprendre les situations et à résoudre les difficultés qu'il rencontre durant la compréhension d'un conte, pour faciliter son entrée dans le sens de l'écrit. Grâce à son principe d'hierarchisation, elle pousse l'apprenant à comprendre et à exprimer ses idées avec plaisir, en utilisant des images, des dessins, des couleurs et des schémas.

3.2.3. Une aide à la mémorisation

La mémorisation est une finalité de tout apprentissage. Elle aide l'apprenant à constituer un bagage de connaissances. En général, l'être humain n'utilise pas le total de son cerveau. Il fait appel qu'à un seul hémisphère. C'est à ce point que la carte heuristique se distingue des autres méthodes d'apprentissage.

La carte heuristique permet de présenter les informations d'une manière différente à la prise de notes linéaire classique. Elle spatialise l'information en utilisant des mots-clés, des couleurs, des dessins. Cette organisation plus visuelle des idées fait appel aux deux hémisphères du cerveau, ce qui facilite la compréhension et la mémorisation de l'information.²³

En effet, elle implique les deux hémisphères cérébraux dans le processus d'apprentissage, par la présentation à la fois visuelle (l'utilisation des couleurs, l'illustration par des images, schémas et des dessins), logique (liens, organisation des concepts) et linguistique (mots clés) qui permettent d'installer des points de repères chez l'apprenant pour récupérer ce qui l'a appris comme connaissances. Elle « fait appel à l'ensemble de nos

²²CUQ, Jean-Pierre. *Op.cit.*, p.49.

²³NARCE, Isabelle. *S'initier à la carte heuristique avec le "Nouvel Edito"*. Récupéré le 30/12/2019 sur http://edelsa.es/FLE/resourcesWeb/carte_heuristique.pdf

*aptitudes corticales et stimule notre cerveau à tous les niveaux, le rendant ainsi plus alerte et apte à mémoriser ».*²⁴

De plus, la schématisation des idées aide l'apprenant à mémoriser ce qu'il a appris et ce qu'il a construit comme connaissances « *Les schémas servent de matériaux aux processus de la mémorisation et du souvenir. Nous organisons nos représentations mentales de façon à pouvoir les retrouver. Plus un schéma est relié avec d'autres schémas, plus il sera facile à se rappeler ».*²⁵

La mémorisation repose sur l'imagination et l'association. Le fait de situer des concepts dans l'espace, sur une feuille ou un écran, et en effectuer des associations, incitent le cerveau à les récupérer facilement. La carte heuristique autorise une mémorisation rapide et à long terme.

3.2.4. La carte heuristique au service de l'évaluation

Gilbert PAQUETTE donne aux cartes heuristiques une nouvelle dimension, pour lui elles « *jouent un rôle important dans la phase d'apprentissage [...], peuvent être utilisées pour diagnostiquer ou évaluer les connaissances de l'apprenant ».*²⁶ De ce fait, les cartes heuristiques jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage, pour évaluer les connaissances de l'apprenant : « *celui-ci va, au cours de son apprentissage, construire une carte heuristique qui matérialisera la trace de cheminement de sa réflexion soit dans une phase de nouveaux concepts ; soit pour suivre la progression à partir du repérage et de l'identification de concepts non assimilés ».*²⁷

Le fait de demander à l'apprenant de construire une carte heuristique, propose à l'enseignant une occasion pour voir ce qu'il a compris, retenu et s'il a des difficultés d'organisation. Cela permet d'entamer directement une remédiation autour de la carte en cours d'élaboration par un dialogue ou un questionnement. Cette carte permet donc d'évaluer

²⁴BUZAN, Tony., et BUZAN, Barry. *Dessine-moi l'intelligence (Mind map)*. Editions Eyrolles : France, 2012, p.90.

²⁵PAQUETTE, Gilbert. *Modélisation des connaissances et des compétences : un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Editions PUQ (Presses de l'Université du Québec) : Québec, 2003, p. 34.

²⁶PAQUETTE, Gilbert. Cité par LONGEON, Thomas. *Les cartes heuristiques au service d'une pédagogie active*. Disponible sur https://www.researchgate.net/publication/281501703_Les_cartes_heuristiques_au_service_d'une_pedagogie_active consulté le 23/12/2019 à 16h00.

²⁷LONGEON, Thomas. *Les cartes heuristiques au service d'une pédagogie active*. Récupéré le 20/12/2019 sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00859450/file/LES_CARTES_HEURISTIQUES_AU_SERVICE_D_UNE_PEDAGOGIE_ACTIVE.pdf

ses compétences, elle garde les empreintes de sa réflexion, les modes de son raisonnement et sa méthode de conceptualisation.

Lors des évaluations formatives, le formateur statue sur ce matériel et renvoie des feed-back précis et argumentés. Il contribue ainsi à renforcer l'auto-efficacité des apprenants. Dans le cadre de l'évaluation certificative, la démarche repose sur la comparaison entre une carte de référence conçue par les formateurs ou d'autres experts et la carte de l'apprenant. D'une manière générale, les critères d'évaluation portent sur la qualité de la carte, son organisation spatiale et la complexité de sa structure par exemple, ou sur la quantité d'informations présentées, la conformité des informations après comparaison avec la carte de référence, leur classification ou leur sériation.²⁸

3.2.5. La carte heuristique au service de la motivation

Pour construire ses connaissances, l'apprenant passe nécessairement par le niveau d'implication dans son processus d'apprentissage. Pour Rumelhart et Ortony, « *les cartes mentales ne jouent pas seulement un rôle dans la construction des connaissances mais elles permettent surtout de placer l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage* ». ²⁹

La motivation est l'essence de tout apprentissage. C'est pourquoi, l'enseignant a toujours le souci de motiver ses apprenants. A ce propos, G. MIALARET confirme que « *bon nombre d'élèves ne retiennent une notion scolaire nouvelle que dans la mesure où cette notion est présentée dans un contexte qui fait vibrer leur affectivité* ». ³⁰ La carte heuristique est l'un des facteurs générateurs de motivation. Elle joue un rôle dans la construction des connaissances, permet d'impliquer l'apprenant et lui donne l'envie d'apprendre et d'avancer dans son processus d'apprentissage, d'une part. D'autre part, elle lui permet de valoriser et de travailler à partir de sa production mentale, de ce fait, elle devient le support d'interactions entre l'apprenant, ses pairs et l'enseignant.

²⁸ENDRIZZI, Laure., et REY, Olivier. *L'évaluation au cœur des apprentissages*. Récupéré le 15/12/2019 sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00473757/document>

²⁹Rumelhart., et Ortony. Cité par LONGEON, Thomas. *Les cartes heuristiques au service d'une pédagogie active*. Récupéré le 20/12/2019 sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00859450/file/LES_CARTES_HEURISTIQUES_AU_SERVICE_D_UNE_PEDAGOGIE_ACTIVE.pdf

³⁰MIALARET, Gaston. *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*. Editions PUF (Presses universitaires de France) : Paris, 1964, p.126.

3.2.6. La carte heuristique au service du plaisir

Le recours à la carte heuristique en classe est susceptible d'amener l'apprenant à apprendre sans s'ennuyer grâce à sa richesse en détails : mots-clés, formes, couleurs, dessins et images, qui ont une dimension puissante dans la psychologie et dans le monde des enfants voire même des adultes. Ces éléments contribuent à l'activation des zones du plaisir dans le cerveau ce qui permet de produire de l'énergie psychologique.

La carte heuristique, avec son agréabilité et son aspect ludique, est capable de rendre l'apprenant plus efficace dans son apprentissage, plus performant, plus satisfait et par conséquent plus motivé pour réaliser les différentes tâches d'apprentissage. Elle suscite le plaisir et l'intérêt de l'apprenant (nouveau, création et originalité). Elle éveille aussi sa curiosité, attire et mobilise son attention.

3.2.7. La carte heuristique au service de l'autonomie

De nos jours, l'objectif de tout enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans son apprentissage, guidé par son enseignant. Pour Barbot, « *l'autonomie constitue à la fois un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer et à apprendre [...]. L'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation. Il n'est qu'une aide à l'apprentissage* ». ³¹

Les apprenants apprennent par eux-mêmes. Ils réfléchissent, synthétisent, organisent, mémorisent et reformulent l'information à leurs manières pour construire des cartes personnelles guidées par les consignes et les conseils de leur enseignant. C'est une technique qui permet de travailler aussi l'estime de soi, elle responsabilise l'apprenant et le remet en confiance.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises cartes, elles sont des représentations personnelles d'un sujet à un moment donné où l'erreur n'est pas considérée comme une disqualification, mais plutôt comme un déclencheur d'un manque que l'enseignant doit remédier. Chaque apprenant construit son propre savoir, il se considère comme un acteur actif dans son apprentissage.

4. Réalisation et mise en œuvre d'une carte heuristique

La réalisation d'une carte heuristique peut se faire à la main ou à l'aide d'un logiciel. Cette méthode permet à l'apprenant d'être un élément actif dans son apprentissage. Elle

³¹Barbot. Cité par VALENZUELA, Oscar. La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili*. N° 6 (2010), p.83.

engage bien le cerveau de l'apprenant en mettant en connexion main-cerveau pour exprimer ses idées. D'après François V. TOCHON, « *toute personne est amenée à soulager son activité cognitive en ayant recours à des supports artificiels de mémoire* »³², Philippe BOUKOBZA, insiste sur l'efficacité de la création et de l'écriture manuelle de la carte heuristique : « *en tant qu'utilisateur de logiciels de Mind Mapping, j'attends avec impatience la démocratisation de tels dispositifs me permettant de créer mes cartes à la main tout en interagissant avec les logiciels* ». ³³

4.1. La création à la main

Afin de construire une carte heuristique, l'apprenant doit disposer d'un support papier sans lignes ni carreaux pour éviter toute influence, d'un crayon et de la créativité.

Un simple crayon et une feuille de papier suffisent pour réaliser une carte heuristique. Les utilisateurs de cet outil sont souvent soucieux de leur équipement, un peu comme des artisans pour leurs outils. Le choix du matériel participe au plaisir que nous avons à réaliser des cartes. Chacun aura sa préférence pour tel papier, tel crayon, telle plume, telle marque de feutre.³⁴

La mise en œuvre d'une carte heuristique passe par deux phases : une phase de préparation et de réalisation.

4.1.1. Phase de préparation

4.1.1.1. L'intention

Il y a une différence entre l'utilisation personnelle de la carte heuristique et la présentation de celle-ci à d'autres personnes et cela dépend de l'intention du créateur. Commencer donc par réfléchir à l'objectif de votre carte. À quoi va-t-elle vous servir ? Le résultat de votre réflexion sera l'idée principale autour de laquelle va se construire naturellement votre carte. Dans la première intention, la carte faite sera très personnelle, seule la personne qui l'a créée va la comprendre. Dans la deuxième intention, le créateur doit

³² V. TOCHON, François. Cité par KUNTZ, Mélissa. *En quoi la carte mentale est-elle un dispositif favorisant les apprentissages à l'école ? Mémoire de master*. Ecole supérieure du professorat et de l'éducation. Académie de Lille. 2016. Imprimé.

³³ BENDJAAFER, Zouweyna. *La carte heuristique et la compréhension de l'écrit en situation de classe du F.L.E*. Mémoire de master. Université de Msila, 2018.

³⁴ DELADRIÈRE, J-L., et al. *Op.cit.*, p.11.

prendre en considération les autres personnes. La carte réalisée doit être suffisamment claire pour être comprise et elle sera créée donc par un logiciel. Ensuite, le réalisateur devra clairement définir le sujet et l'idée centrale de la carte (quoi ?) et doit penser au pourquoi (pourquoi créer cette carte ?).

4.1.1.2. Le matériel

Pour créer la carte à la main, une feuille de papier au format A4 ou A3 en format paysage, des crayons ou /et des feutres de couleurs différentes sont indispensables pour inclure plus d'informations et avoir un format proche du champ de vision.

4.1.1.3. L'environnement

Pour le réalisateur, l'environnement est une source d'inspiration, il influence sa créativité et sa concentration. Pour que la carte heuristique soit efficace et efficiente, il faut opter pour un endroit calme, lumineux et aéré, éviter les endroits chargés et toutes sources de distractions en enlevant tout élément perturbateur pour ne pas perdre sa créativité et sa concentration. Après avoir déterminé l'objectif de la carte, la disposition du matériel nécessaire et la préparation de l'environnement, le réalisateur passe à la phase de réalisation.

4.1.2. Phase de réalisation

Une phase de brouillon est nécessaire avant d'arriver à une carte travaillée. Dans un premier temps, on peut réaliser sur une feuille ou sur un tableau une vidange de cerveau, qui consiste à écrire toutes les idées qui nous passent par la tête et collecter les informations concernant le sujet abordé sans souci d'organisation. Pour faciliter la réalisation de la carte heuristique, nous pouvons tout simplement suivre les étapes suivantes :

4.1.2.1. Idée centrale

Positionner le thème principal au centre de la feuille disposée en format paysage, pour pouvoir faire rayonner les idées tout autour, laissant suffisamment de place. L'idée fondamentale peut s'agir d'un problème à résoudre, d'une thématique ou d'un objectif. Elle doit, de préférence, être entourée avec des formes de nuage, des étoiles ou de bannières.

La démarche du Mind Mapping est donc de reproduire les mécanismes utilisés par notre cerveau pour créer, retenir et restituer de l'information. Les cartes heuristiques équilibrent et optimisent le travail des deux hémisphères du cerveau. Cette technique est très adaptée à notre biologie. Ainsi, nos yeux concentrent en effet un nombre maximal de bâtonnets en leur centre. Notre vision est donc meilleure au centre qu'en périphérie. C'est pourquoi, sur une carte heuristique, nous mettons l'idée principale au centre, à l'endroit où notre vision et notre attention sont maximales.³⁵

4.1.2.2. Branches principales

Lier les idées secondaires à l'idée principale en employant des phrases courtes et en utilisant pour chacune des idées secondaires des lignes, des courbes, et des connecteurs en arc attribués à des mots-clés pertinents et simples, qui évoquent des informations utiles et pour représenter chacun des concepts. Le concept est illustré par un dessin ou une image. Utiliser pour chaque idée une couleur, des images et des dessins pour embellir la carte heuristique réalisée.

4.1.2.3. Branches secondaires

Depuis les branches principales dérivent d'autres branches pour les idées secondaires. D'après Tony BUZAN, il est recommandé d'utiliser un seul mot par branche pour plus de fluidité et de l'inscrire sur une ligne ou une branche pour plus de clarté.

4.1.2.4. Connexions / Associations

Utiliser des couleurs différentes pour chaque branche principale, des flèches entre différentes branches, pour marquer l'association d'idées pour que la carte réalisée soit plus claire et compréhensible. « *Notre cerveau est également organisé en réseaux de neurones qui, visuellement, ont la forme de cartes heuristiques. Nos idées arrivent par associations et ne sont absolument pas classifiées à l'origine* ». ³⁶ Utiliser des symboles et des dessins pour joindre visuellement des idées dispersées sur la carte et pour différencier le degré d'importance associé aux idées.

Bien que les cartes réalisées sur papier aient leurs avantages, celles produites à l'aide des techniques de l'information et de la communication (TIC) présentent des bénéfices importants.

³⁵DELENGAINGNE, Xavier., et MONGIN, Pierre. *Dessinez vos idées avec le Mind Mapping. In Boostez votre efficacité avec FreeMind*. Editions Eyrolles : Paris, 2009, p.6.

³⁶*Op.cit.*

4.2. La création à l'aide d'un logiciel

Comme auparavant évoqué, il existe deux façons de créer des cartes heuristiques, soit à la main, soit à l'aide d'un logiciel. Il existe une multitude de logiciels pour créer des cartes, certains sont gratuits et d'autres payants. Ces logiciels permettent de créer des cartes avec facilité. Ils offrent la possibilité de déplacer les éléments sur le schéma, le recentrer, l'agrandir ou réduire sa taille, supprimer et ajouter des nœuds en toute facilité. Les logiciels qui permettent de construire des cartes heuristiques sont nombreux, nous citons :

- L'interface visuelle et intuitive de Mind View, de type Microsoft Office, qui permet de trouver tous les outils dont nous avons besoin, pour créer des cartes heuristiques impressionnantes en un minimum de temps. **Freemind®** est simple d'utilisation et téléchargeable gratuitement.
- L'application de Google, **Coggle®** offre la possibilité de se connecter de n'importe quel ordinateur avec un compte Gmail. Les cartes heuristiques sont facilement exportables sous forme de PDF. Nous pouvons ajouter des contacts pour construire des cartes heuristiques en groupe. Le principal inconvénient est que ces cartes appartiennent à Google, qui est libre de les diffuser. Il existe cependant une option payante permettant de les rendre confidentielles.
- **Framindmap** : c'est un outil en ligne, créé par l'association Framasoft, il est entièrement gratuit, simple à utiliser avec la possibilité d'ouvrir un compte. Il sert à créer un CV, à exposer un sujet d'étude, de recherche ou un cours.
- **MindMeister** : c'est un outil en ligne, fondée en 2006 par la société MeisterLabs. L'utilisateur doit ouvrir un compte afin de l'utiliser. Pour la version gratuite, trois cartes heuristiques sont possibles à concevoir et peuvent être exportées en PDF. Pour la version payante, un nombre illimité de cartes peut être réalisé, leurs exportations peuvent être en divers formats.

L'intérêt de cette méthode de création permet à l'apprenant d'organiser ses idées et de préparer un travail au cours de séances, travailler en autonomie et fournir une restitution de l'avancement de son projet. Elle permet à l'enseignant de préparer son cours, organiser ses idées ou ses activités. Il peut également utiliser le logiciel devant sa classe, au vidéo projecteur pour avancer dans le déroulement de sa séance.

5. Utilisation de la carte heuristique en classe de FLE

Une carte heuristique peut être utilisée, individuellement ou en groupe, en fonction de la méthode utilisée et des objectifs fixés par l'enseignant. Dans les deux cas, l'apprenant doit être concentré et bien impliqué.

5.1. Individuellement

L'apprenant crée une carte heuristique afin de développer sa créativité. Il se concentre, réfléchit et organise ses connaissances pour mettre en relation les idées à retenir et les mots clés. D'abord, une carte heuristique réalisée en classe, à la fin du cours, permet à l'enseignant de vérifier le degré de la compréhension de ses apprenants ou d'évaluer leurs connaissances. Ensuite, c'est une pratique qui a pour effet de responsabiliser l'apprenant et de le remettre en confiance et autonome. D'abord, c'est dans cette autonomie que l'apprenant trouvera sa motivation et se sentira responsable de son apprentissage. De plus, elle facilite à l'apprenant l'appropriation et la mémorisation de concepts difficiles. Enfin, elle peut être utilisée individuellement pour prendre note, répartir son exposé ou structurer son projet pour organiser ses idées afin de les réviser en vue d'un contrôle ou d'un examen pour résumer un livre, une histoire ou pour clarifier ses idées afin d'apprendre et faire apprendre des règles de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison, etc...

Une carte heuristique réalisée seule représente le reflet de la pensée de la personne, valorise le travail de l'apprenant et sa production qui lui est propre. C'est une organisation de sa pensée, une vue synthétique d'un sujet qu'il perçoit et une représentation visuelle et spatiale des connaissances propres à lui et à son raisonnement. L'apprenant émet des mots clés et des liaisons entre les éléments qui vont donner du sens et de l'esthétisme à sa création. Il construit et structure ses connaissances à sa manière, avec ses propres schémas de pensée et son propre choix de mots.

5.2. En groupe

Les apprenants peuvent travailler en groupe et réaliser des cartes heuristiques pour apprendre tous ensemble. C'est un outil intégrateur où tout le monde peut participer, exprimer ses choix. Concevoir une carte heuristique collectivement offre l'opportunité de donner son avis, d'échanger, de discuter sur le sujet étudié et de faire le bon choix tout en favorisant la communication et le partage entre les partenaires, d'une part. Elle permet, d'autre part, aux

Chapitre 1 : la carte heuristique en classe de FLE

apprenants faibles de profiter du travail des bons éléments, de renforcer leurs efforts, de les amener à produire dans la langue et de développer leur pensée critique.

Collaborer pour s'impliquer, pour apprendre, pour respecter la position et l'apprentissage des autres éléments de groupe, d'être en contact avec eux en les amenant à partager leurs idées et connaissances et répondre aux sollicitations de l'enseignant. En construisant une carte heuristique en classe, les apprenants sont tous actifs. La part est laissée à la créativité.

L'apprentissage du F.L.E par le biais de la carte heuristique semble être une source de réussite. De ce fait, elle se présente comme un outil pédagogique dans lequel l'apprenant est un acteur actif dans son apprentissage. Elle peut être conçue comme un moyen permettant de structurer, d'organiser, de voir les liens entre les idées et d'enrichir un écrit.

Dans notre cas, il s'agira de faire comprendre aux apprenants le fonctionnement de la carte heuristique, ensuite de la construire avec eux collectivement, pour apprendre, organiser et mettre en ordre leurs idées. Elle accueille les informations et les organise pour leur permettre de revoir le cheminement des liens entre ces idées.

Chapitre 2

*L'enseignement/apprentissage de la
production écrite*

Dans ce second chapitre, nous essayons d'étudier la notion de la production écrite. D'abord, nous définissons l'écrit en nous rapportant aux propos des didacticiens. Ensuite, nous évoquons la production écrite, sa place à travers les méthodologies ainsi que ses modèles y afférents. Puis, nous abordons le processus d'écriture. Pour finir, nous évoquons l'évaluation de la production écrite et les difficultés rencontrées lors de cette activité.

1. Définition de la production écrite

Pour parler de la production écrite, il faut d'abord expliquer qu'est-ce qu'un écrit ?

1.1. Définition de l'écrit

En didactique des langues, d'après ROBERT J-P, 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 texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* ». ³⁷ L'écrit est un vaste domaine qui inclut différentes activités que les apprenants doivent apprendre en classe comme l'orthographe, la graphie, la lecture et la production de divers textes.

Selon CUQ, il est défini par opposition à l'oral comme « *une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu* ». ³⁸ Par ailleurs, l'écrit est considéré comme l'une des deux faces de la communication par laquelle le scripteur partage ses pensées et ses émotions avec le lecteur. D'une autre manière, l'écrit forme des messages qui s'inscrivent dans des situations de communication interactives entre celui qui écrit et celui qui lit.

1.2. Définition de la production écrite

La production écrite est le fait d'exprimer des pensées et de donner des informations et des nouvelles dans le but de les transmettre aux lecteurs. En classe, la rédaction d'une production écrite n'est pas une tâche facile. Pour y parvenir, les apprenants doivent travailler sur plusieurs angles tels que les règles de la langue, la cohérence et l'organisation. La

³⁷ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE (nouvelle édition revue et augmentée)*, coll. « L'essentiel français ». Éditions Ophrys : Paris, 2008, p.76.

³⁸CUQ, Jean Pierre. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Editions CLE international: Paris, 2003, pp.78-79.

Chapitre 2 :l'enseignement/apprentissage de la production écrite

production écrite n'est donc pas une juxtaposition des phrases bien formées ou une simple transcription. C'est une activité qui implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

Il est essentiel que l'élève puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit le genre littéraire ou la forme de communication utilisés. C'est la somme de communication dans chacune des étapes qui développera chez l'élève, sa compétence à l'écrit.³⁹

Ceci montre bien que la production écrite se présente comme une activité de construction de sens et vise l'apprentissage de la rédaction de différents types de textes pour répondre à des intentions de communication.

En outre, Jean ROUAUD considère que « *l'écriture est un exercice spirituel, elle aide à devenir* ». ⁴⁰ Elle est une sorte d'intervention qui permet à celui qui écrit de se manifester. En enseignement/ apprentissage des langues étrangères, la production écrite est l'une des quatre compétences à installer chez l'apprenant à savoir : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit et la production écrite.

Le dictionnaire Larousse définit la production écrite comme suit :

Écrire à l'aide d'un crayon ou d'un stylo, ou de tout autre moyen, un tracé sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné.⁴¹

La production écrite est donc la transcription des idées orales, sur une feuille, vu qu'elle est considérée comme un message écrit par un scripteur, destiné à un lecteur. Elle est définie par plusieurs didacticiens par rapport à la production orale. Pour SCHNEUWLY, la production écrite est « *la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel* ». ⁴²

³⁹La production écrite en septième année. *L'article programme d'étude en FLE-I (7^e)*. Disponible sur : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_7e/docs/pe.pdf. consulté le 12/01/2020 à 23h:30.

⁴⁰ROUAUD, Jean. *100 citations sur les auteurs et l'écriture et les écrivains*, –auteurs talents. Disponible sur : <http://autres-talents.fr/100-citations-sur-écrivain-5-54.html>. Consulté le 12/01/2020 à 1h:00.

⁴¹D'après le Larousse. *Le petit Larousse illustré*. Editions Larousse : Paris, 1997, p. 6.

⁴²SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant*. Editions Delachaux et Niestlé : Paris, 1988, p. 45.

Malgré leur opposition, ces deux concepts, production écrite et production orale, créent une liaison forte entre le scripteur et le lecteur. C'est un ensemble de tâches à accomplir pour résoudre un problème. Selon CUQ et GRUCA, «*écrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelques fois délicat de distinguer* ». ⁴³

D'après MOIRAND, la production écrite fait intervenir cinq niveaux de compétences :

- Une compétence linguistique : c'est la capacité d'employer les structures grammaticales, lexicales, phonétiques et textuelles de la langue.
- Une compétence référentielle: « est la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation». ⁴⁴
- Une compétence socioculturelle : « *connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle*». ⁴⁵
- Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

2. La place de l'écrit à travers les méthodologies

2.1. La méthodologie traditionnelle

Son origine remonte à l'enseignement des langues mortes, dites classiques comme le latin. Elle est également appelée méthodologie de grammaire – traduction, elle fut adoptée entre la fin du XVII^{ème} siècle et le début du XIX^{ème} siècle.

La méthodologie traditionnelle était axée sur la grammaire, pour l'enseignement théorique et la traduction des textes littéraires, pour l'application des règles grammaticales, et

⁴³ CUQ, Jean- Pierre. *Op.cit.*, p.178.

⁴⁴ MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Editions Hachette : Paris, 1982, p.20.

⁴⁵ *Ibid.*

ce dans le but de faciliter l'accès à la lecture des chefs d'œuvres littéraires. L'écrit était classé au premier rang, seuls les textes, à majorité littéraires, constituaient des supports de cours.

Bien qu'elle ait donné lieu à plusieurs évolutions, la méthodologie traditionnelle a été remise en question à cause de ses résultats jugés insuffisants. Celui qui avait étudié des textes littéraires n'arrivait pas à s'exprimer aisément en langue étrangère. Ce qui a donné naissance à d'autres méthodologies.

2.2. La méthodologie directe

Résultante de l'extinction de la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe a fait son apparition au début du XX^{ème} siècle. Elle a pour cible un enseignement efficace et totalement pratique permettant à l'apprenant d'être capable de communiquer en langue étrangère. Elle accorde toute la priorité à l'oral et à la prononciation. D'après C. GERMAIN, « *l'écrit n'est pas considéré comme système autonome de communication ; il s'agit d'une langue orale 'scripturée', ne faisant que reproduire la langue orale* ». ⁴⁶ Le passage à l'écrit venait en second lieu. Il était utilisé seulement comme un moyen pour fixer ce que l'apprenant acquiert oralement.

2.3. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

Grâce aux progrès techniques, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle a vu le jour au milieu du XX^{ème} siècle. Elle accordait une grande importance à la communication qui était réservée à l'oral dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. L'écrit n'intervenait qu'après la perception auditive et la compréhension globale, il se limitait à des dictées et à l'imitation de textes proposés dans la leçon.

2.4. La méthodologie audio-orale

Cette méthodologie a été créée pour répondre aux besoins de la communication rapide et efficace de l'armée américaine au cours de la seconde guerre mondiale. La méthodologie audio-orale considérait la langue comme un ensemble d'habitudes langagières employé par un locuteur natif. Ce qui a mené à l'utilisation intensive des exercices pour créer une sorte

⁴⁶GERMAIN, Jean-Claude. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Editions CLE International : Paris, 1993, p.127.

d'automatisation chez l'apprenant qui, suite aux répétitions, produisait des énoncés corrects sans réfléchir. C'est une méthode qui était basée sur la communication orale.

2.5. L'approche communicative

Cette approche s'est manifestement développée à partir des années soixante-dix, en réponse aux méthodologies structuro-globale audiovisuelle et audio-orale. Le terme méthodologie a été remplacé par celui d'approche. L'approche communicative donne une très grande importance à l'écrit, considéré comme un moyen de communication et d'échange social. Ses pratiques sont diverses pour permettre de répondre aux besoins de l'apprenant, de l'écriture d'un mot à la rédaction de tout un texte.

2.6. L'approche par compétences

Dans le cadre de l'approche par compétences, l'écrit est considéré comme un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques qui permettent à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer à l'aide d'un système de signes spécifiques et graphiques. La production écrite ne doit pas être réduite au sens d'une capacité ou d'une activité communicative langagière mais au sens d'une mobilisation dynamique de compétences linguistiques, les acquis syntaxiques, orthographiques, sémantiques, lexicaux, d'opérations cognitives transversales telles que la lecture, l'écriture et la relecture et de ressources métacognitives dans le but de résoudre une situation problème.

3. Objectif de l'enseignement du français en deuxième année moyenne

L'enseignement du français en deuxième année moyenne, par la mise en œuvre des compétences transversales et le respect des valeurs, a pour objectifs de rendre l'apprenant capable de comprendre des textes oraux et écrits d'une nature narrative, et d'en produire par la suite. « *Le texte littéraire est un laboratoire et c'est en lui que la langue exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature non pas, non plus supplément culturel, mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue* ». ⁴⁷Ces textes littéraires narratifs (fable, conte, légende) demeurent un axe privilégié pour l'apprentissage d'une langue, et plus précisément une langue étrangère, parce qu'ils servent à construire des savoirs sur soi en travaillant les points de langue, les figures de style et les genres et sur le monde, en

⁴⁷LIZIARD, Sylvie., et RUJAN, Emilia-Stéfania. *La littérature en classe de langue dans une approche communicative*. Cité par le guide de professeur, 2013, p. 5.

racontant les activités, les traditions et les valeurs d'autres cultures. Ce qui permet à l'apprenant d'enrichir son bagage linguistique et culturel à travers des textes de différents auteurs algériens et étrangers.

L'élève algérien doit s'ouvrir à d'autres cultures. Il a besoin de connaître, à travers différents textes, des vécus différents voire semblables au sien. Qu'importe, il s'agit pour lui d'enrichir son expérience linguistique et culturelle. Le manuel l'amènera donc à découvrir des œuvres et des auteurs algériens mais également africains ou occidentaux.⁴⁸

Nous pouvons rajouter quelques objectifs à cela :

L'apprenant sera capable de :

- a. Communiquer dans cette langue en favorisant la pratique de l'oral et de l'écrit.
- b. Se situer dans l'espace et dans le temps par l'apprentissage de la narration.
- c. Construire des savoirs et des savoir-faire.

4. Le texte narratif

Le texte narratif est l'un des genres littéraires les plus lus, il décrit la transformation des actes qui ont une relation d'enchaînement, il peut être réel ou fictif. Selon ADAM, le récit est «*une suite de propositions liées progressant vers la fin* »⁴⁹, ce qui signifie que la constitution d'un récit est faite de plusieurs unités syntaxiques reliées jusqu'à la fin. Toutefois, un récit peut rapporter les faits en respectant leur déroulement chronologique, ou en incluant des sautillements en avant ou des retours en arrière pour surprendre le lecteur.

Le texte narratif relate des faits réels ou fictifs liés entre eux par une relation spatio-temporelle. Le discours narratif se trouve dans la fable, le conte, la nouvelle, le roman, etc. Le narrateur est celui qui raconte l'histoire, soit à la première personne (je) ou à la troisième personne, selon qu'il est impliqué ou non dans le récit. Pour REUTER «*le récit se définirait ainsi comme une transformation d'un état en un autre état. Cette transformation est*

⁴⁸Livre de professeur, 2ème année moyenne, 2013, p.4.

⁴⁹ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle*. Editions Armand Colin Malakoff : Paris, 2008, p.144.

*constituée d'un élément qui enclenche le procès de transformation, de la dynamique qui l'effectue (ou non) et d'un autre élément qui clôt le procès de transformation ».*⁵⁰

Dans cette définition, il a mentionné les deux éléments principaux qui constituent les changements dans un récit, l'un est perturbateur parce qu'il enclenche le changement, pendant que l'autre réalise l'équilibre à la fin de l'histoire. Le texte narratif est donc une description des changements qui ont une relation d'enchaînement, les verbes de mouvement et les verbes d'action donnent des informations sur l'avancement de l'histoire. Le narrateur peut être un personnage de l'histoire qu'il raconte, son statut est défini selon sa présence dans le récit.

4.1. Le texte narratif en deuxième année moyenne

Le programme de la langue française en deuxième année moyenne a pour objet le texte narratif. Il a pour objectif la compréhension et la production oralement et par écrit des textes narratifs qui relèvent de la fiction. Le premier projet est consacré au conte, réparti en trois séquences, il aborde dans chaque séquence une partie du conte, à savoir, le début d'un conte, le déroulement des événements et la fin de l'histoire.

4.2. Le conte

Le conte est un récit court qui se situe dans un temps et lieu indéfinis. Il relate des faits et des événements imaginaires. D'après le dictionnaire le Petit Robert, le conte est défini comme un « *récit des faits imaginaires* ». ⁵¹ C'est une suite d'actions fictives. Pour Anne POPET et Evelyne ROQUES, le conte est « *tout récit constitué de faits et d'aventures imaginaires, destiné à distraire les enfants* ». ⁵² Il est une composition de faits imaginaires, qui a pour but de distraire les enfants. Ces deux définitions mettent l'accent sur l'imaginaire qui le caractérise.

Selon EL Mustapha CHADLI, le conte est « *un récit de fiction qui se ressource dans le fond culturel de la communauté source, véhiculant ainsi les croyances, les attitudes et les valeurs de la dites communauté* ». ⁵³ Il insiste sur le fait que l'imaginaire caractérise le conte

⁵⁰REUTER, Yves. *Introduction à l'analyse du roman*. Editions Nathan : Paris, 2000, p.18.

⁵¹D'après le dictionnaire de français : *LE PETIT ROBERT*. *Op.cit.*, p. 86

⁵²POPET, Anne., et ROQUES, Evelyne. *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Editions Retz : Paris, 2000, p.7.

⁵³CHADLI, El Mostafa. *Le conte populaire dans le pourtour de la Méditerranée*. Editions Alif de la Méditerranée : Tunisie, 1997, p. 35.

tout en rajoutant qu'il véhicule la culture d'une communauté via ses croyances, ses attitudes et ses valeurs et qu'il se caractérise par deux points essentiels : l'imaginaire et le culturel.

4.3. La structure du conte

4.3.1. Le modèle de LARIVAILLE : (quinaire)

LARIVAILLE tente de démontrer la réduction des fonctions d'un conte à une série de cinq pôles qui s'enchainent logiquement et chronologiquement.

- La situation initiale (ou orientation) dans laquelle se présente les éléments nécessaires (personnages, époque, lieu, etc.) qui permettent la mise en route et la compréhension du récit.
- Le nœud (ou déclencheur) : c'est l'apparition d'un obstacle ou d'un élément modificateur qui rompt l'équilibre initial et enclenche l'action.
- Les péripéties (évaluation / réaction) : C'est une suite d'actions imprévues et inattendues qui découlent de l'élément perturbateur et qui entraînent l'action: les péripéties comprennent les moyens mis en place par le héros pour résoudre la perturbation.
- Le dénouement ou la résolution : c'est le dépassement complet et naturel de l'obstacle jusqu'à l'équilibre final.
- La situation finale : c'est le retour à la stabilité, elle est différente de la situation initiale.

5. L'enseignement de la production écrite au cycle moyen

Apprendre à écrire est l'un des objectifs majeurs de l'école. La réussite scolaire passe à travers la maîtrise de l'écrit comme outil de communication. Après les réformes du système éducatif algérien en 2003, l'écrit a pris une grande place dans les programmes scolaires de la langue française. Au cycle moyen, l'atteinte de l'objectif est mesurée par l'aptitude d'un apprenant à écrire pour communiquer et exprimer ses idées. Pour cela, l'enseignement-apprentissage de la production écrite passe par plusieurs activités qui aident à faciliter l'écrit, en commençant par l'oral réception/production,

passant par les points de langues ainsi que l'expression orale pour arriver à la préparation à l'écrit qui est considérée comme une pré-production écrite et finir par la production écrite.

C'est tout un enchaînement cohérent d'activités pédagogiques présélectionnées dans chaque séquence, qui est mis en vigueur pour faciliter la tâche d'écrire aux apprenants.

6. Les modèles de la production écrite

Les modèles de la production écrite sont divisés en deux types, linéaire et non linéaire (récuratif) où le texte s'élabore en correspondance avec des activités de niveaux différents.

6.1. Le modèle linéaire

D'après Rohmer (1965), le processus de la production écrite passe par trois étapes : la pré-écriture qui consiste à l'élaboration du plan et à la recherche des idées ; l'écriture autrement dit, c'est la rédaction du texte et enfin la réécriture où le scripteur procède à la révision de son texte et l'apport des modifications au niveau du fond et de la forme. Le passage par ces trois étapes donne naissance à ce que l'on appelle production écrite.

6.2. Les modèles non linéaires

Il existe trois modèles de production écrite non linéaire :

6.2.1. Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Il a été élaboré à partir de la technique de la réflexion à haute voix (think aloud) selon laquelle le sujet rédige un texte tout en expliquant oralement de quelle manière il s'y prend. C'est le modèle sur lequel s'appuie la majorité des travaux en production écrite. Il se compose de trois composantes :

- **Le contexte de la tâche** : c'est-à-dire l'environnement physique.
- **La mémoire à long terme du scripteur.**
- **Le processus d'écriture** : c'est la tâche elle-même.

A partir de ces composantes, on comprend que ce modèle établit le cheminement du scripteur et sa progression lors de la rédaction d'un texte.

6.2.2. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA

Deux descriptions basées sur l'analyse de l'enfant et de l'adulte pendant l'acte d'écrire ont été proposées par BEREITER et SCADAMALIA. La première description est appelée «connaissance-expression». Elle décrit la démarche des scripteurs débutants qui rédigent des textes en utilisant leurs propres connaissances et idées sans chercher d'autres informations. La deuxième description «connaissance-transformation » présente le cheminement d'un scripteur qui sait résoudre ses problèmes pendant la tâche d'écriture. Ces deux descriptions sont aussi représentatives car elles élaborent et montrent le cheminement de différents types de scripteurs, novices et habiles.

6.2.3. Le modèle de DESCHENES 1988

En s'inspirant des recherches effectuées par HAYES et FLOWER, le psychologue québécois DESCHENES met l'accent sur la relation qui existe entre la compréhension et la production écrite. Ce modèle est composé de deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur. La première variable comprend tous les aspects qui peuvent influencer l'écriture. La deuxième est composée de deux ensembles, les structures de connaissances et les processus psychologiques. La production écrite n'est pas une simple activité mais c'est un résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

7. Le processus d'écriture

Selon le dictionnaire pratique de didactique de Jean Pierre ROBERT, le processus d'écriture est défini comme suit :

Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une Situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir- faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes: la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité.⁵⁴

⁵⁴ D'après le dictionnaire de français : *LE PETIT ROBERT. Op.cit., p.76.*

Le processus d'écriture se caractérise par la complexité mettant l'apprenant dans une situation qui le pousse à résoudre un problème tout en utilisant ses connaissances, ses acquis et ses capacités. Il comprend trois composantes :

7.1. La planification

La première étape dans le processus d'écriture est la planification. Elle consiste à faire appel aux connaissances stockées dans la mémoire à long terme du scripteur et les organiser pour avoir un plan. La planification consiste à la récupération des informations existantes dans la mémoire. Cette étape contient trois aspects :

- La conception (génération d'idées) ;
- L'organisation (regroupement de ces idées) ;
- Le cadrage (réajustement de cette organisation en fonction des objectifs).

Une carte heuristique peut permettre un travail sur la planification dans le processus d'écriture pour permettre une mise en texte libre et aisée.

7.2. La mise en œuvre (la réalisation)

Elle s'intéresse aux lexiques, aux structures syntaxiques et aux messages produits. Elle consiste à la gestion des moyens cognitifs pour accomplir la tâche (choix lexicaux, organisation syntaxique et organisation rhétorique).

7.3. La révision

La révision a pour objectif d'évaluer la production écrite et de vérifier l'adéquation du plan aux objectifs préfixés. Grâce à la révision, un scripteur peut détecter ses erreurs en relisant son produit. Il procède par la suite à la correction à travers diverses opérations : l'ajout, le remplacement, la suppression, la reformulation, etc.

Selon HAYES et FLOWER, ces étapes se succèdent et se chevauchent permettant de créer une charge cognitive conséquente. Il n'y a pas de hiérarchisation entre elles.

L'analyse des contrôles montre que si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture, le scripteur efficace se caractérise par des

allers et des retours permanents entre les différents niveaux [...] les opérations présentées dans le schéma sont donc récursives : elles se renouvellent de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture.⁵⁵

8. Les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite

Lors de l'activité de production écrite, les apprenants éprouvent de diverses difficultés. Ce problème semble tout à fait normal, parce que les spécialistes ont mis en évidence la complexité de cette tâche. J-P ROBERT affirme que la production écrite est perçue comme « *une activité complexe de production de texte, à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* ». ⁵⁶ Ce n'est pas une tâche simple, mais un ensemble d'opérations cognitives et de règles langagières.

Pour F.MANGENOT, l'activité d'écriture « *est complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère* ». ⁵⁷ Cela montre que les scripteurs de langue maternelle et les scripteurs de langue étrangère font face aux mêmes obstacles. Les difficultés que rencontrent les apprenants sont de diverses natures :

- **Cognitives:** elles concernent la cohérence, la cohésion et les stratégies textuelles. Ce qui signifie que par exemple même si les stratégies textuelles en langue maternelle sont automatisées chez l'apprenant. Ce dernier a du mal à les mettre en œuvre en langue française bien que ce soit sa cinquième année d'apprentissage de cette langue. Ce qui constitue un obstacle pour l'apprenant dans la réalisation de cette tâche scripturale.
- **Linguistiques :** elles concernent tout ce qui est grammaire, lexique, morphosyntaxe et fautes d'orthographe.
 - **Le lexique :** l'apprenant doit choisir la situation de communication à l'origine de son texte. Il doit aussi choisir le lexique du contenu puisqu'il est mesuré en termes d'exactitude, de richesse et d'adéquation.

⁵⁵GARCIA-DEBANC, Claudine. Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* vol 3. N°49 (1986) : p.28.

⁵⁶ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions Ophrys : Paris, 2008, p.174

⁵⁷MANGENOT, François. (1996), cité par ROBERT, Jean-Pierre. *Loc. cit.*.

- **L'orthographe** : est une composante très importante dans une production écrite car les erreurs orthographiques sont très remarquées dans un texte et le non-respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte.

- **La morphosyntaxe** : elle constitue un aspect très important de la production écrite. L'apprenant doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite pour éviter toute incompréhension.

➤ **Socioculturelles** : Elles concernent tout ce qui relève du vocabulaire de chaque langue. En production écrite, la connaissance des règles grammaticales ne suffit pas à la maîtrise communicative. Aussi, la compétence linguistique doit être soutenue par la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel (la connaissance des relations sociales, salutation, les règles de politesse). Le non-respect de cette compétence risque d'affecter la qualité du texte à produire.

9. L'évaluation de la production écrite

La dernière étape d'un apprentissage est l'évaluation. C'est le bilan du parcours d'apprentissage à un stade précis. Sans évaluation, il n'y a pas de véritable apprentissage de l'écrit et c'est ce qu'affirme Michel PENDANX, c'est «*un ensemble d'apprentissages par lesquels on mesure les effets des activités menées sur un public déterminé. En d'autres termes, on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés*». ⁵⁸

L'évaluation est un moment crucial qui consiste à remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants lors de la réalisation de leur tâche (production écrite). D'après CUQ, l'évaluation n'est pas uniquement une aide aux apprentissages, pour lui elle «*est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et de l'intonation de départ*». ⁵⁹ C'est un moyen de mesure de l'évolution des compétences des apprenants qui se fait à la fin de la séquence avant d'entamer la suivante.

Pour bien faire une évaluation de la production écrite, l'enseignant se base sur les critères suivants :

⁵⁸PENDANX, Michèle. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Editions Hachette : Paris, 1984, p.48.

⁵⁹CUQ, Jean-Pierre. *Op.cit.*, p.90.

Chapitre 2 : l'enseignement/apprentissage de la production écrite

- **Le point de vue morphosyntaxique** : l'enseignant vérifie l'application juste et correcte des règles grammaticales et orthographiques ainsi que la conjugaison des verbes.
- **Le point de vue sémantique** : Il concerne la non-contradiction entre les informations et la relation entre les signes et leurs référents
- **L'aspect matériel** : Il porte sur le côté esthétique tels que la mise en page, le support, la typographie, le découpage en paragraphes, le texte, etc.

Ces critères sont un appui efficace pour corriger les éventuelles erreurs contenues dans les productions des apprenants et concevoir par la suite une démarche évaluative afin de garantir une évaluation efficace des écrits des apprenants et un jugement approprié de la qualité de leurs productions. En plus, l'enseignant peut communiquer à l'apprenant quelque chose de précis en portant des annotations sur sa copie. Cela aide énormément l'apprenant à mieux réussir l'accomplissement de la tâche attendue. Par exemple, il signale :

- **Critère a** : cohérence.
- **Critère b** : respect de la consigne.
- **Critère c** : organisation du texte.

D'après les définitions présentées au cours de ce chapitre sur le concept de la production écrite, la maîtrise de l'écrit est considérée comme l'un des enjeux fondamentaux qui assure la réussite scolaire. La production écrite est une activité présente dans tout apprentissage. Elle permet à l'apprenant de communiquer, d'exprimer ses pensées et de conserver ses savoirs. Ce qui nous incite à introduire un outil pédagogique à exploiter en classe de FLE, et qui permet de faciliter la tâche d'écriture et d'améliorer les écrits des apprenants.

Deuxième partie

La partie pratique

Chapitre 1

Cadrage méthodologique

Chapitre 1: cadrage méthodologique

Afin d'aboutir aux objectifs tracés pour notre recherche, nous consacrons ce chapitre au cadre méthodologique de la recherche en vue d'éclairer la démarche poursuivie pour l'amélioration de l'écrit des apprenants de la deuxième année moyenne par le biais de la carte heuristique.

1. Sélection du collège et du public enquêté

1.1. Choix du collège et la classe support

En vue de réaliser notre expérimentation, l'école « Hamdani Malika » est notre destination. Le collège est implanté au centre de la ville. Il comporte vingt divisions et sept professeurs prodiguent l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. Après que notre demande avait été approuvée par le directeur de l'établissement, nous avons été accueillies par l'enseignante. La classe de deuxième année moyenne représente notre public. Pour que l'expérimentation soit menée dans les meilleures conditions, nous avons choisi de diviser la classe en deux groupes égaux de quinze apprenants. Le premier groupe ne sera pas concerné par l'expérimentation et quittera la classe pour une autre afin de suivre la leçon normalement. Le second groupe, en revanche, sera la cible de notre étude, celle d'évaluer les effets de la carte heuristique sur la réussite de la production écrite.

1.2. Choix des apprenants

Notre choix s'est porté sur les apprenants de deuxième année moyenne car d'une part, ces derniers ont déjà effectué quatre années d'apprentissage du FLE et à ce niveau-là, ils sont censés pouvoir construire leurs connaissances et développer leur créativité. D'autre part, les collégiens de deuxième année moyenne connaissent déjà le conte puisqu'ils l'ont étudié en cinquième année primaire, c'est le projet 01 du programme. Leur acquis antécédent leur permet de travailler sans difficultés.

1.2.1. Profil d'entrée et de sortie des apprenants de la deuxième année moyenne

Rappelons qu'écouter, parler, lire et écrire sont les quatre domaines d'apprentissages et les pratiques que tout enseignement /apprentissage de français langue étrangère vise à développer chez un apprenant, dans le respect des valeurs et la mise en œuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées. Les textes et les supports oraux et écrits de la deuxième année moyenne sont variés et relèvent du narratif. Ils sont considérés comme l'ensemble des moyens qui forgeront chez l'apprenant les outils d'analyse

Chapitre 1: cadrage méthodologique

méthodologiques efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même pour qu'il renforce ses compétences disciplinaires et méthodologiques afin de faire face à des situations de communication variées à travers la compréhension et la production des textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif, d'une part. D'autre part, pour permettre aux apprenants d'approfondir leurs apprentissages par la maîtrise des concepts clés qui relèvent essentiellement du narratif.

1.3. Constitution du corpus

Notre corpus se constitue de l'ensemble des copies des productions écrites des apprenants. Nous mettons en œuvre et nous exploitons une carte heuristique en classe pour ensuite produire un conte, tout en l'adaptant aux objectifs et aux capacités que doivent atteindre les apprenants de ce niveau (deuxième année moyenne).

2. Procédure de l'expérimentation

Pour vérifier l'impact de l'usage de la carte heuristique sur l'amélioration des écrits des apprenants, nous avons proposé deux activités chez le groupe expérimental de la classe de deuxième année moyenne. Ces activités ont pour objectif de savoir distinguer en premier lieu, les différentes parties du conte. Ensuite et en s'aidant d'un modèle, l'apprenant doit être capable de construire la carte heuristique d'un récit, pour qu'en second lieu, il mobilise et organise des idées pour produire un court conte cohérent. Enfin, une séance de production écrite sera proposée pour les deux groupes (expérimental et témoin).

2.1. L'outil choisi pour l'expérimentation

Avant tout, nous avons utilisé le tableau comme support visuel pour rappeler les différentes parties du conte et corriger l'activité proposée qui consiste à compléter correctement le tableau avec la situation initiale, le déroulement des événements et la situation finale. Nous avons proposé des schémas où nous avons utilisé des feuilles en mode paysage. Ce qui permet d'y inclure plus d'informations et d'avoir un format plus proche de notre champ de vision. En deuxième séance nous avons mentionné toutes les idées proposées par les apprenants pour chaque point que comporte la carte heuristique (personnages, les caractéristiques des personnages, lieux, problèmes, actions, objets, fin de l'histoire). Puis nous avons recopié la carte heuristique sur des feuilles de papier, non lignées, non quadrillées aux formats A4 accompagnées de crayons et de feutres de couleurs.

2.2. Déroulement de l'expérimentation

Dans cette expérimentation, une étude comparative est proposée entre deux groupes de la même classe de la deuxième année moyenne (un groupe expérimental et un autre témoin). L'activité de préparation à l'écrit sera travaillée avec le groupe expérimental, on y consacre deux séances. Cependant, le groupe témoin travaille la même activité mais d'une manière traditionnelle. Nous avons enfin proposé à l'ensemble des apprenants de produire un court conte imaginaire en séance de production écrite.

3. Descriptif des séances de l'expérimentation

Nous nous sommes demandée comment aider les apprenants à produire en construisant une carte heuristique. Notre expérimentation visait à faire travailler les apprenants sur l'organisation du récit et l'enrichissement des idées. Néanmoins, nous savons que des apprenants de deuxième année moyenne qui écrivent depuis quatre ans environ, ne structurent pas facilement leurs récits et trouvent des difficultés à utiliser leurs propres idées pour imaginer des histoires. Pour aider les apprenants à mieux comprendre les différents éléments qui composent le conte, nous avons pensé à travailler sur le schéma narratif puis sur la construction de cartes heuristiques.

3.1. Séance 1

Cette séance a duré environ 60 minutes. Son premier but était de savoir distinguer les différentes parties d'un conte. Tout au long du projet 01, le schéma narratif a été étudié de manière simplifiée. Les éléments retenus étaient donc : la situation initiale, le déroulement des événements où figurent l'élément déclencheur et les actions et, en dernier, la situation finale.

En premier lieu, les apprenants devraient rappeler à l'oral les différentes phases du conte car nous voulions qu'ils se remémorent le découpage. En second lieu, nous avons procédé à la lecture d'un court conte intitulé « la fille du pêcheur » figurant dans le manuel scolaire. Avant une mise en commun collective, nous avons demandé à chaque apprenant d'identifier et relever les différents éléments de la trame narrative. Enfin, les apprenants devaient résumer, à l'aide d'un tableau, en une ou deux phrases, chacun des éléments de ce conte. (Annexe 1)

Pour que l'apprenant s'imprègne suffisamment de l'outil et puisse se l'approprier et l'utiliser seul dans la séance de production écrite, il faut qu'il soit capable de construire la carte heuristique d'un récit en s'aidant d'un modèle. Pour cela, nous avons expliqué à

Chapitre 1: cadrage méthodologique

l'apprenant la fonction et l'intérêt de l'outil à construire. Enfin, en binômes, les apprenants devaient réaliser une carte heuristique du conte proposé, au verso de la page, en s'aidant des affiches de contes déjà vus, accrochés au tableau.

3.2. Séance 2

Cette séance a également duré environ 60 minutes. Elle avait pour objectif de mobiliser et d'organiser des idées dans le but de construire une carte heuristique collective. Nous avons consacré cette séance à la construction d'une carte heuristique en organisant les idées des apprenants. Guidés par nos questions, les apprenants proposaient des idées que nous relevions pour les porter au fur et à mesure sur la carte heuristique. Notre rôle consistait à les orienter et à réguler leurs idées en leur donnant de nouvelles consignes telles que : *nous avons beaucoup d'idées de personnages. Il nous faut des problèmes maintenant : qui a une idée de problème ?* La séance s'est déroulée convenablement et s'est achevée quand nous avons estimé que la carte heuristique collective ainsi construite pouvait être utilisée pour écrire un conte.

3.3. Séance 3

L'objectif de la troisième séance qui a duré environ une heure est de savoir utiliser une carte heuristique construite collectivement pour produire un court conte. Après avoir rappelé ce qui a été fait dans la séance précédente, nous avons donné à chaque apprenant du groupe expérimental un exemplaire de la carte construite avec eux. Réunis avec ceux du groupe témoin, l'ensemble des apprenants de la classe travaillent seul sur la même consigne. Ils essaient d'écrire une histoire.

4. La grille d'analyse adoptée

Dans un premier temps nous allons analyser l'ensemble des copies des apprenants à l'aide d'une grille d'analyse pour vérifier :

- ✓ La présentation et l'organisation du texte rédigé.
- ✓ La pertinence des idées.
- ✓ La cohérence textuelle.

Pour le choix de ces indicateurs, nous nous sommes inspirée du CECRL⁶⁰. Pour le choix des critères, nous avons consulté le guide d'utilisation du manuel de français, le manuel de la deuxième année moyenne ainsi que la carte heuristique exploitée et mise en œuvre en classe

⁶⁰ Cadre Européen Commun de Références pour les Langues.

Chapitre 1: cadrage méthodologique

(l'ensemble des éléments qu'elle comporte). Nous présentons cette grille comme suit :

Les indicateurs	Les critères	Les paramètres	
		Oui	Non
1. La pertinence	Respect de la consigne (rédiger un court conte imaginaire)		
2. La présentation et l'organisation du texte rédigé	Respect de la structure narrative (situation initiale, déroulement des évènements et la situation finale)		
3. La cohérence textuelle			
3.1. La situation initiale	L'utilisation d'une formule d'ouverture		
	Les personnages		
	Les caractéristiques des personnages		
	Les lieux		
3.2. Le déroulement des évènements	L'utilisation d'une formule qui introduit la suite des évènements		
	L'élément perturbateur		
	Les actions des personnages		
	Les objets		
3.3. La situation finale	L'utilisation d'une formule de clôture		
	La fin de l'histoire		

Tableau n°1 : Présentation de la grille d'analyse adoptée.

Chapitre 1: cadrage méthodologique

Dans un premier temps, afin d'analyser chaque copie, nous avons opté pour un système de codage présenté ci-dessous :

- ✓ La lettre P désigne le (s) personnage (s).
- ✓ La lettre L désigne le (s) lieu (x).
- ✓ La lettre O désigne l'objet.
- ✓ Les lettres (adj.) désignent la/les caractéristique (s) des personnages.
- ✓ Les expressions encadrées repèrent les différentes parties du conte.
- ✓ L'élément perturbateur est souligné et mis entre guillemets.
- ✓ Les actions sont soulignées et sous chacune d'elles est mentionnée : action.
- ✓ La fin de l'histoire est entourée.

Dans un second temps, nous portons l'ensemble des éléments du conte cités ci-dessus sur la grille d'analyse afin d'analyser, de comparer et d'interpréter les résultats obtenus.

5. Type d'approche adoptée

Il va sans dire que, compte tenu de la nature même de notre recherche et des objectifs qui lui sont assignés, notre approche ne pourra être que mixte, autrement dit, quantitative et qualitative en même temps. Quantitative, elle le sera dans la mesure où nous aurons à comparer les productions des deux groupes en termes du nombre d'apprenants ayant réussi leur tâche conformément aux critères préalablement définis. Elle sera également qualitative en ce sens que les productions écrites proprement dites feront l'objet d'une analyse qui nous permettra d'en apprécier la qualité rédactionnelle, notamment en ce qui concerne le respect de la structure du conte.

6. Présentation du questionnaire

6.1. Objectifs du questionnaire

Notre enquête par questionnaire se veut être un moyen essentiel qui permet de recueillir des informations précises auprès des enseignants. Cela nous permet de consulter les praticiens et d'avoir des prises de positions précises sur l'enseignement de la production écrite avec ou sans la carte heuristique. Pour confirmer ou infirmer les hypothèses de départ, le questionnaire nous aidera à pouvoir trouver des réponses aux questions posées au début de notre recherche. En effet, il nous permettra de recueillir des informations précises, pertinentes et quantifiables

Chapitre 1: cadrage méthodologique

en interrogeant les enseignants sur des questions relevant de l'activité étudiée les invitant à répondre aux questions proposée et de savoir si la carte heuristique aiderait les apprenants à surmonter leurs difficultés en production écrite et à leurs écrits.

6.2. Description du questionnaire

Nous avons choisi de contacter 15 enseignants chargés de la deuxième année moyenne pour atteindre l'objectif de notre recherche. Notre questionnaire est composé de huit questions dont une est semi ouverte avec la possibilité d'apporter des éclaircissements et six questions fermées aux choix multiples. La dernière question est ouverte; nous donnons aux enseignants le choix de réponses avec davantage d'espace pour proposer des solutions dans le but d'avoir une idée sur les représentations des enseignants sur l'activité de production écrite, de comprendre ce qu'ils pensent de cette activité et des difficultés rencontrées par leurs apprenants.

7. Les difficultés rencontrées

Afin de réaliser notre partie empirique, le collège « Hamdani Malika » était notre destination. Nous avons réalisé notre expérimentation avec une classe de deuxième année moyenne sans difficultés sauf que notre enquête par questionnaire a été perturbée à cause de l'évènement qu'a vécu le monde : la pandémie du Covid 19. Le questionnaire qui était destiné aux enseignants de différents établissements n'a pas été distribué. En revanche, grâce aux réseaux sociaux, nous avons pris contact avec plusieurs enseignants. Certains d'entre eux ont eu l'amabilité de répondre au questionnaire.

Conclusion

Après avoir exposé notre cadre méthodologique et la démarche poursuivie lors de notre expérimentation, nous allons passer au second chapitre afin d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus.

Chapitre 2

Analyse et interprétation des résultats

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

Après avoir présenté le cadrage méthodologique de notre recherche, nous allons dans ce chapitre procéder à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats obtenus, en adoptant une démarche tantôt qualitative tantôt quantitative.

Dans un premier temps, nous commençons par l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants.

Dans un second temps, nous entamerons l'analyse de notre corpus qui est l'ensemble des copies de productions écrites à l'aide d'une grille d'analyse élaborée au préalable.

Vers la fin de l'analyse nous présenterons une synthèse qui englobe les conclusions faites suite à la discussion des résultats.

1. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire nous a permis d'avoir une idée sur les difficultés de l'enseignement / apprentissage de la production écrite, des mesures prises par les enseignants pour les surmonter et de l'usage de la carte heuristique dans le but d'améliorer les écrits des apprenants. (Annexe 2)

Identification

Sur les 15 enseignants que nous avons contactés, 10 questionnaires ont été remis. Les enseignants sont répartis géographiquement comme suit :

Le nombre des enseignants	Les établissements
1	Hamdani Malika. Tiaret
1	Bekkouche Belahcene. Tiaret
2	Frères Ouassel. Dahmouni
2	Belahcen Belahcen. Dahmouni
2	Sais Abd el Kader. Sidi Hosni
2	Moufdi Zakaria. Tiaret

Tableau n° 2 : Répartition géographique des établissements de rattachement des enseignants enquêtés.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

Réponses		Nombre de réponses
Diplôme	Licence en langue française	4
	Master en langue française	4
	Autres	2
Expérience professionnelle	Moins de 5 ans	4
	Plus de 5 ans	3
	Plus de 10 ans	3

Tableau n° 3 : Les diplômes et le nombre d'années d'expérience professionnelle des enseignants enquêtés.

Nous remarquons que la majorité des enseignants interrogés ont des diplômes universitaires en français langue étrangère. Quatre d'entre eux sont titulaires d'une licence en langue française et quatre autres ont un master en didactique du FLE. Un enseignant est titulaire d'une licence en traduction et enfin le dernier est titulaire d'un CAPEF.

Nous constatons que les enseignants interrogés n'ont pas la même expérience dans l'enseignement moyen. Quatre d'entre eux ont une expérience de moins de 5 ans, trois enseignants possèdent une expérience professionnelle de plus de 5 ans et trois d'entre eux ont plus de 10 ans d'expérience. Cela nous permet de supposer que les enseignants ayant répondu au questionnaire ont une bonne expérience dans l'enseignement du FLE. C'est ce qui leur permet sûrement de choisir les meilleures méthodes afin de perfectionner leur enseignement et faire progresser davantage leurs apprenants.

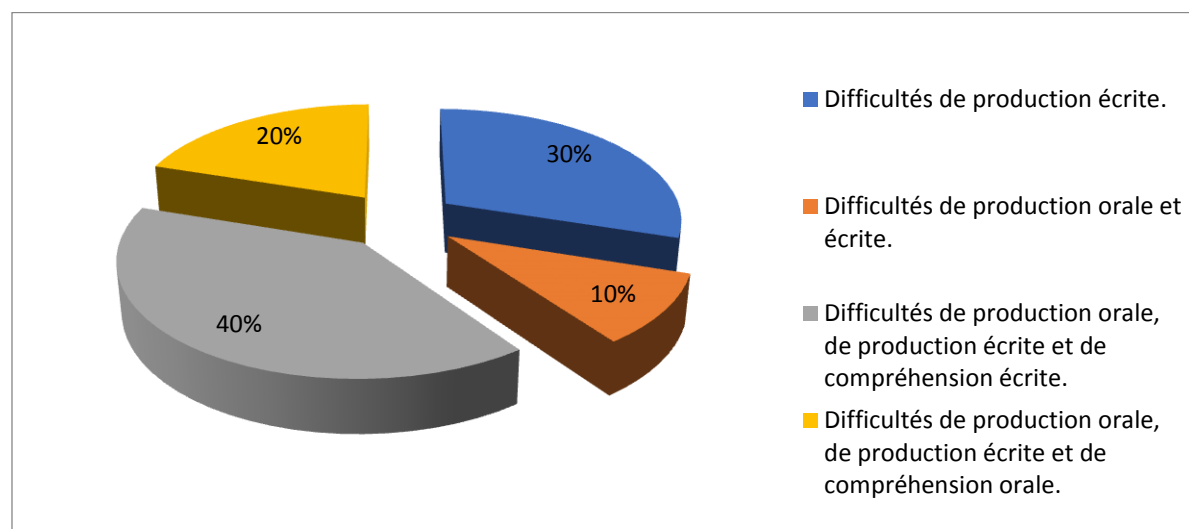
Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

Question n°1: Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE ?

Les réponses ont été diversifiées, elles sont présentées dans le tableau suivant :

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Difficultés de production écrite.	3	30%
Difficultés de production orale et écrite.	1	10%
Difficultés de production orale, de production écrite et de compréhension écrite.	4	40%
Difficultés de production orale, de production écrite et de compréhension orale.	2	20%

Tableau n°4 : Les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE.



Histogramme n° 1: Les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE.

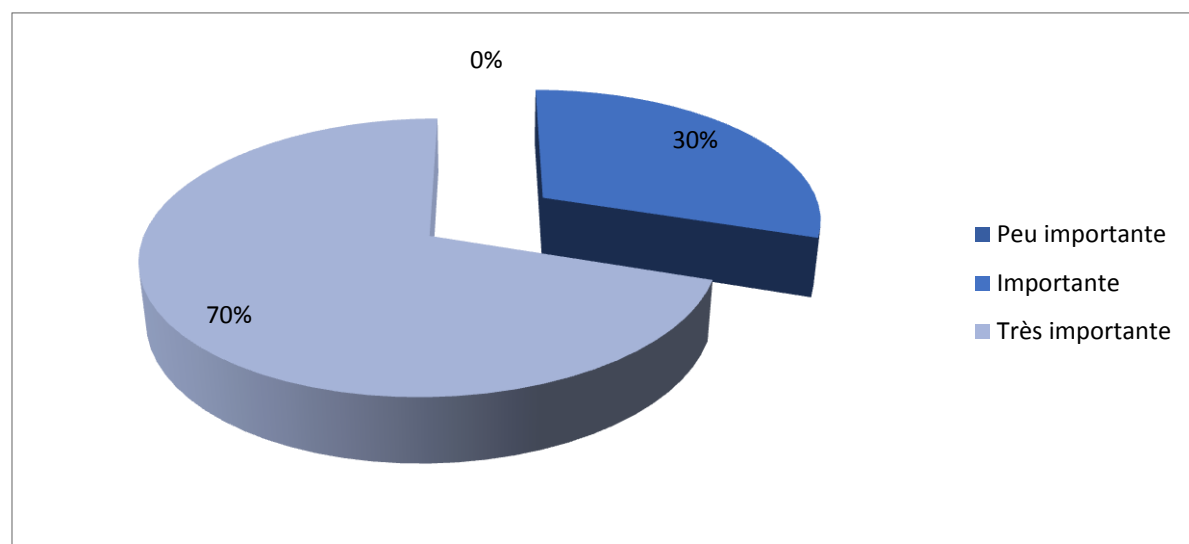
Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

La totalité des enseignants s'accorde à dire que les apprenants trouvent d'énormes difficultés en production écrite. Sept (7) enseignants confirment que leurs apprenants ont des difficultés en production orale, et deux (2) des six (6) enseignants soulignent que les apprenants qui ne comprennent pas à l'oral, trouvent des difficultés en production orale et par conséquent ne réalisent pas un bon passage à l'écrit. Quatre (4) enseignants pensent que leurs apprenants trouvent des difficultés en compréhension écrite. Cela se vérifie par le manque de réponses quand l'enseignant pose des questions de compréhension.

Question n°2 : Quelle place occupe l'activité de production écrite dans le programme de la deuxième année moyenne ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Peu importante	0	0%
Importante	3	30%
Très importante	7	70%

Tableau n°5 : La place de l'activité de production écrite dans le programme de la deuxième année moyenne.



Histogramme n°2 : La place de l'activité de production écrite dans le programme de la deuxième année moyenne.

Les résultats ont révélé qu'aucun enseignant ne pense que la production écrite est peu importante dans le programme officiel. Trois enseignants, soit un pourcentage de 30%

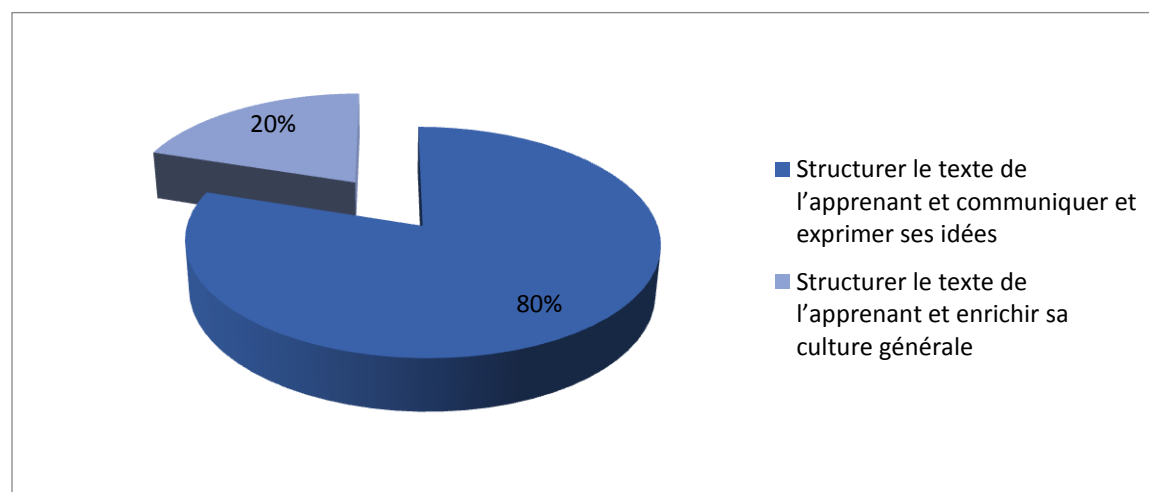
Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

pensent que l'activité de production écrite occupe une place importante dans le programme de deuxième année moyenne. L'apprenant puise toutes ses connaissances pendant cette séance. Elle est considérée comme une séance évaluation. Ainsi, 70% des enseignants soit sept (7) sur dix (10) pensent que la production écrite est l'activité la plus importante puisqu'en fin de séquence, l'apprenant use de ses acquis de compréhension et de production orale pour finaliser son travail et aboutir à un objectif tracé au début.

Question n°3 : L'objectif de l'activité de production écrite est de

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Structurer le texte de l'apprenant et communiquer et exprimer ses idées	8	80%
Structurer le texte de l'apprenant et enrichir sa culture générale	2	20%

Tableau n°6 : L'objectif de l'activité de production écrite.



Histogramme n°3 : L'objectif de l'activité de production écrite.

La majorité des enseignants, soit un pourcentage de 80% ont jugé que la structuration du texte, la communication et l'expression des idées sont les objectifs principaux de l'activité de production écrite en classe de FLE. Des activités sont proposées pour s'entraîner

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

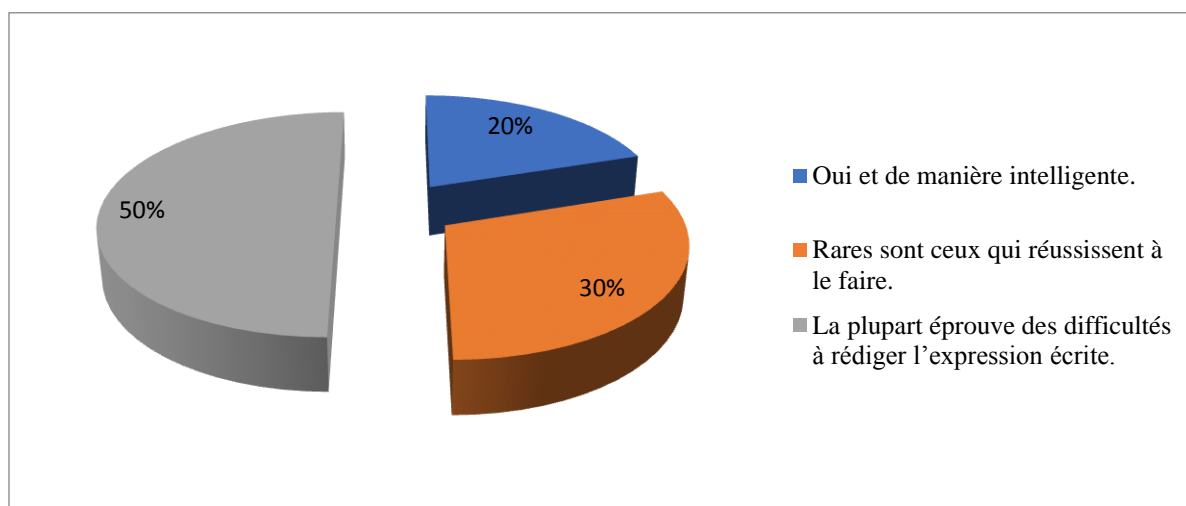
progressivement à utiliser dans la production écrite, tous les outils de langue que l'apprenant a étudiés. Pour produire un texte écrit, l'apprenant est invité à réinvestir tout ce qu'il a compris et appris. En revanche, deux (2) enseignants pensent que l'objectif de la production écrite est axé sur la structuration du texte de l'apprenant et l'enrichissement de la culture générale.

En effet, des consignes d'écriture l'aident à structurer la production afin de réaliser la tâche d'écriture proposée en fin de séquence. Les écrits modèles construits en classe permettent à l'apprenant de vérifier et de déceler ses lacunes en vue de remédiation. Ces écrits sont considérés comme un éclairage qui lui servira de progresser dans son apprentissage de la langue française et à enrichir sa culture générale et parfaire son écrit.

Question n°4 : Vos apprenants réussissent-ils à réinvestir ce qu'ils apprennent dans leurs productions écrites ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui et de manière intelligente.	2	20%
Rares sont ceux qui réussissent à le faire.	3	30%
La plupart éprouve des difficultés à rédiger l'expression écrite.	5	50%

Tableau n°7 : Le réinvestissement des connaissances des apprenants dans leurs productions écrites.



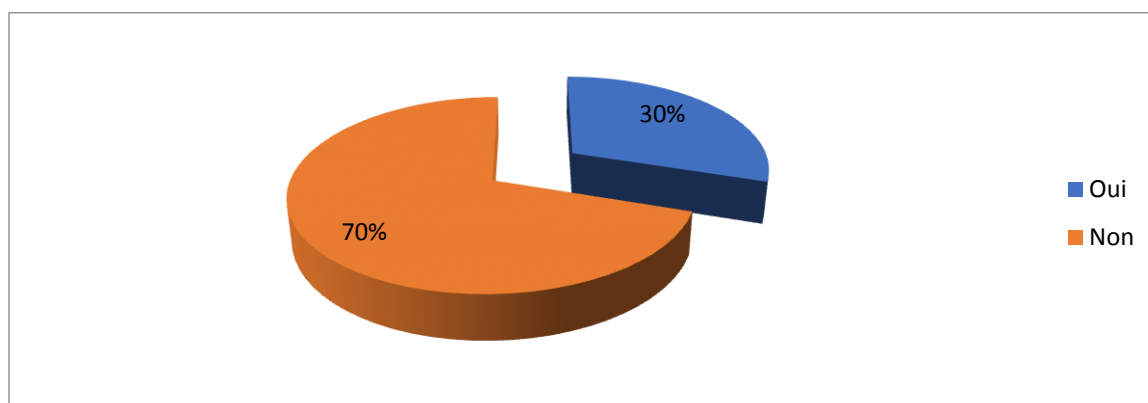
Histogramme n°4 : Le réinvestissement des connaissances des apprenants dans leurs productions écrites.

Les résultats démontrent que 20% des enseignants affirment que leurs apprenants réussissent leur production écrite de manière intelligente. L'apprenant est capable de réinvestir des informations déjà connues en activant ses connaissances pour donner un sens et une forme à son écrit et le rendre cohérent. 30% des enseignants trouvent que rares sont les apprenants qui réussissent à réinvestir ce qu'ils apprennent dans les productions écrites. Ils ne sont pas assez motivés. Enfin, 50% des enseignants affirment que la plupart des apprenants éprouvent des difficultés à rédiger.

Question n°5 : Utilisez-vous la carte heuristique ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	3	30%
Non	7	70%

Tableau n°8 : L'utilisation de la carte heuristique.



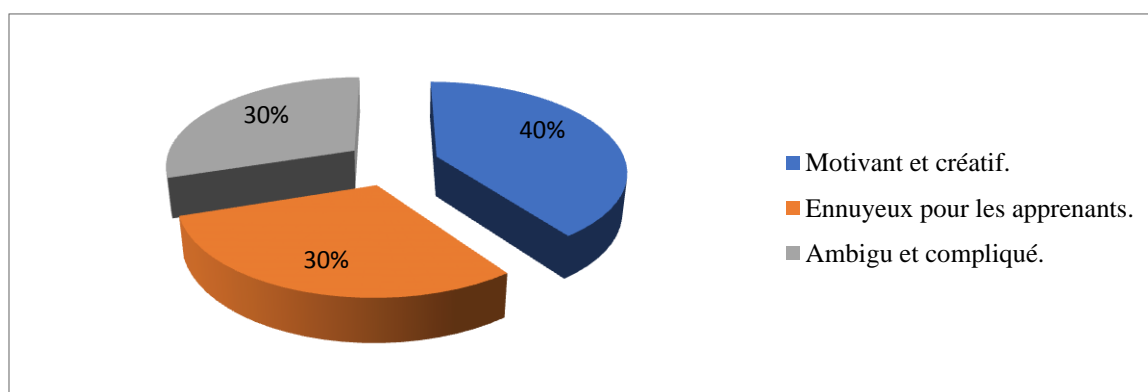
Histogramme n°5 : L'utilisation de la carte heuristique.

Les résultats révèlent que 70% des enseignants n'utilisent pas la carte heuristique. C'est encore un outil méconnu bien qu'il ait vu le jour dans les années 70. Cela est certainement dû au fait qu'aucune formation universitaire ou autre n'a pris la carte heuristique comme objet de formation. 30% seulement des enseignants affirment l'utiliser.

Question n°6 : La carte heuristique est un outil :

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Motivant et créatif.	4	40%
Ennuyeux pour les apprenants.	3	30%
Ambigu et compliqué.	3	30%

Tableau n°9 : Avis des enseignants sur la carte heuristique.



Histogramme n°6 : Avis des enseignants sur la carte heuristique.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

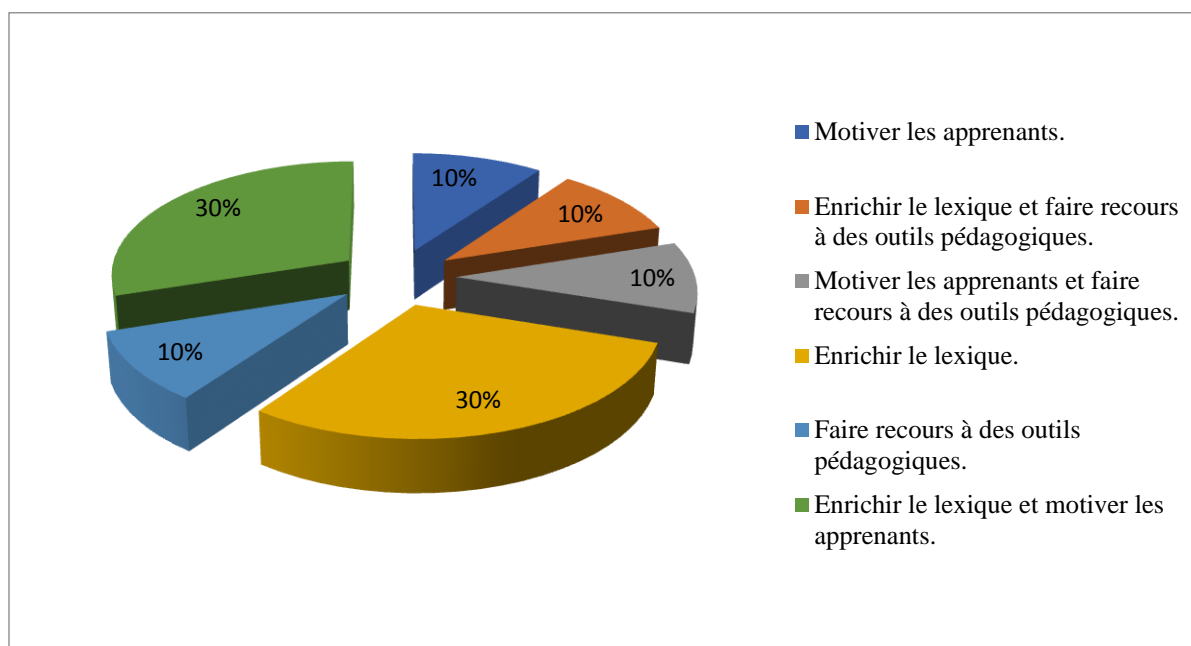
Quatre (4) enseignants trouvent que la carte heuristique est un outil motivant et créatif. Les croquis, dessins et couleurs incitent l'enfant à s'exprimer puis à écrire une phrase pour chaque phase. Cela l'aidera à produire un texte cohérent et riche en idées. Notons qu'une enseignante questionnée affirme ne pas utiliser cet outil dans sa classe et avoue qu'il est motivant et créatif. Trois (3) enseignants disent que la carte heuristique est ennuyeuse. Leurs apprenants ne sont pas attirés par cet outil, encore moins par la séance. Enfin, les trois (3) derniers disent que la carte heuristique est un outil ambigu et compliqué. Les apprenants ont des difficultés à parler et à écrire.

Question n°7 : Quelles sont les mesures prises pour améliorer les productions écrites ?

Les réponses ont été diversifiées, elles sont présentées dans le tableau suivant :

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Motiver les apprenants.	1	10%
Enrichir le lexique et faire recours à des outils pédagogiques.	1	10%
Motiver les apprenants et faire recours à des outils pédagogiques.	1	10%
Enrichir le lexique.	3	30%
Faire recours à des outils pédagogiques.	1	10%
Enrichir le lexique et motiver les apprenants.	3	30%

Tableau n°10 : Les mesures prises pour améliorer les productions écrites.



Histogramme n°7 : Les mesures prises pour améliorer les productions écrites.

Six (6) enseignants pensent qu'un lexique riche aide énormément l'apprenant à améliorer la production écrite. En effet, il utilise tous les outils de langue et réinvestit ce qu'il a appris durant cette séance. Trois (3) des six (6) enseignants ajoutent qu'en plus de l'enrichissement du lexique, la motivation est un facteur principal dans l'amélioration de la production écrite. Le reste des enseignants pensent que les outils pédagogiques sont d'une grande aide dans la réussite du travail final. Certains d'entre eux ont insisté sur l'activité de lecture. Une bonne lecture est un moyen de maîtriser sa langue. C'est aussi une manière de parfaire sa production écrite.

Question n°8 : Comment peut-on améliorer l'enseignement de la production écrite dans nos collèges ?

Pour améliorer l'enseignement de la production écrite dans nos collèges, la majorité des enseignants ont donné les suggestions suivantes :

- Prendre en considération les lacunes que rencontre l'apprenant pendant l'activité de la compréhension écrite.
- Encourager l'apprenant à utiliser le dictionnaire pour enrichir son vocabulaire.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

- Motiver l'apprenant en l'encourageant à lire, comprendre ce qu'il lit et enfin consulter des livres extra scolaires pour s'approprier un style d'écriture et l'aider à bien structurer ses idées.
- Généraliser l'utilisation de la carte heuristique car elle incite l'apprenant à mieux comprendre.
- Proposer des activités qui aident les apprenants à écrire des phrases simples et cohérentes.
- Multiplier les activités rédactionnelles qui préparent l'apprenant à écrire et enrichir son bagage lexical.
- Habituer l'apprenant à s'exprimer par des phrases simples pour le préparer à les écrire.
- Faire travailler les apprenants en groupe afin que chacun y participe.
- Augmenter le nombre de séances dédiées à l'activité de production écrite pour permettre aux apprenants de s'exprimer de plus en plus et d'améliorer leurs écrits.
- Doter les enseignants de plus de moyens et outils pédagogiques en leur assurant des formations concernant leur usage en classe de FLE.

1.1. Synthèse du questionnaire

L'analyse du questionnaire nous a permis de tirer les conclusions suivantes :

- Les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés en compréhension orale, production orale et notamment en compréhension écrite. C'est pour cela que la séance de production écrite est pour eux une tâche complexe. Cela doit inciter les enseignants et leurs apprenants à travailler ensemble dans le souci d'une résolution définitive à ce problème récurrent.
- La production écrite est une activité importante, voire très importante et cette tendance est à valoriser chez les apprenants de la deuxième année moyenne. Sur ce plan, l'enseignant est libre et peut proposer des activités qui vont dans ce sens.
- L'ensemble des enseignants confirme que les objectifs de production écrite sont la structuration du texte de l'apprenant, la communication et l'expression de ses idées. Pour produire un texte écrit, l'apprenant réinvestit tout ce qu'il a appris durant la séquence. Cependant, beaucoup d'apprenants ne réussissent pas à le faire. Avoir

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

recours à des outils pédagogiques permet d'alléger et de réduire les difficultés qu'impose cette activité. Cependant, la plupart des enseignants affirment ne pas utiliser la carte heuristique dans leurs classes et pourtant certains d'entre eux la considèrent comme un outil motivant et très créatif.

- Pour surmonter les difficultés de production écrite, la carte heuristique peut être un réel outil pédagogique d'aide. L'apprenant peut se l'approprier et l'utiliser en fonction de ses besoins. S'il manque d'idées, alors, il peut s'inspirer ou utiliser des éléments présents dans la carte heuristique. C'est un nouveau support facile à concevoir à travers l'usage des dessins, couleurs dans le but d'organiser et développer les informations qui sont présentées sur cet outil, lesquelles sont claires, lisibles et bien organisées. Elle permet aux apprenants de structurer leurs idées afin de rédiger dans la forme la plus cohérente possible tout en leur enseignant les différentes stratégies rédactionnelles qui mettent en pratique les processus cognitifs de planification, rédaction et révision.

2. Analyse du corpus

La deuxième partie de ce chapitre concerne l'analyse du corpus faite selon une grille permettant d'interpréter et de comparer les productions écrites des apprenants des deux groupes (témoin et expérimental).

Notre travail peut être schématisé de la manière suivante : En premier lieu, avec le groupe expérimental, deux séances ont été consacrées à l'activité de préparation à l'écrit qui ont pour but de faire un rappel sur les différentes parties d'un conte, pour amener l'apprenant à construire une carte heuristique d'un court conte proposé en s'aidant d'un modèle (annexe 3) et enfin à mobiliser et à organiser les idées de l'ensemble des apprenants pour construire une carte heuristique collective (annexe 4). Cependant, le groupe témoin a travaillé la même activité mais d'une manière traditionnelle. Les deux groupes ont été réunis en séance de production écrite pour exécuter la même tâche et répondre ainsi à la même consigne. En second lieu, nous avons analysé les copies une par une selon les indicateurs et les critères mentionnés dans la grille élaborée dans le but de comparer et d'interpréter les résultats obtenus (annexe 5).

2.1. Rappel de la démarche d'analyse adoptée

Nous avons adopté une démarche d'analyse qui est à la fois qualitative et quantitative :

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

La méthode quantitative consiste à analyser l'ensemble des éléments qui doivent figurer dans un conte conformément au niveau des apprenants (deuxième année moyenne) et au programme officiel. Notons que la carte heuristique construite collectivement avec les apprenants du groupe expérimental comporte ces mêmes éléments. La grille élaborée au préalable nous a permis d'analyser l'ensemble des copies concernant la structure du conte. Les données quantitatives seront présentées sous forme de tableaux suivies de commentaires explicatifs.

La méthode qualitative permet d'apprécier la qualité rédactionnelle notamment la richesse en idées des productions écrites et l'exploitation par les apprenants des idées figurant dans la carte heuristique collective.

2.2. Observations de classe :

Un premier moyen pour évaluer l'impact de l'usage de la carte heuristique relevait de la simple observation des apprenants. En séance de préparation à l'écrit, nous pouvions constater que les apprenants étaient bien impliqués lors de la construction de la carte heuristique du conte proposé en binôme. Chaque groupe a proposé une carte pour ce dernier. En deuxième séance de préparation à l'écrit, chaque apprenant du groupe a proposé au moins une idée pour construire la carte heuristique. En séance de production écrite, en circulant dans les rangs, nous pouvions nous rendre compte de ceux qui s'aidaient de la carte suivant de leurs yeux et leurs doigts la feuille dont ils disposaient. D'autres apprenants sont restés coincés devant leurs feuilles ne sachant quoi écrire. Ils posaient des questions en ce qui concerne le vocabulaire et l'orthographe (comment écrire ce mot? comment le dire en français? etc.)

2.3. Analyse des copies des apprenants

2.3.1. La pertinence

2.3.1.1. Respect de la consigne : rédiger un court conte imaginaire.

- Groupe témoin

Apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	Total
Respect de la consigne	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	15

Tableau n°11 : Respect de la consigne par le groupe témoin.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

- **Groupe expérimental**

Apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	Total
Respect de la consigne	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	15

Tableau n°12 : Respect de la consigne par le groupe expérimental.

La totalité des apprenants a respecté la consigne de travail proposée par l'enseignante. L'objectif est atteint puisque les apprenants ont assimilé ce qui a été conçu durant les trois séquences du premier projet. Notons qu'un apprenant n'a pas réussi à produire. En revanche, il a commencé son écrit par une formule d'ouverture, il a compris que dans un conte, on commence par une situation initiale (il était une fois, un lion).

2.3.2. La présentation et l'organisation du texte rédigé

2.3.2.1. Respect de la structure narrative

- Groupe témoin

Apprenants	Situation initiale	Déroulement des évènements		Situation finale
		Elément perturbateur	actions	
A1	+	+	-	-
A2	+	-	-	-
A3	+	-	-	-
A4	+	+	+	-
A5	+	+	+	-
A6	+	-	-	-
A7	+	-	-	-
A8	+	-	-	-
A9	+	-	-	-
A10	+	-	-	-
A11	+	-	-	-
A12	+	-	-	-
A13	+	+	+	+
A14	+	+	+	+
A15	-	-	-	-
Total	14	5	4	2

Tableau n°13 : Respect de la structure narrative par le groupe témoin.

La majorité des apprenants ont réussi à rédiger la situation initiale. Les apprenants ont écrit quelques phrases mais de manière brève et détaillée. Quatre (4) apprenants seulement sur quinze (15) ont exprimé les actions en choisissant clairement l'élément perturbateur. Bien que la situation finale soit mêlée à l'action puisqu'elles sont exprimées en une seule phrase, seulement deux (2) apprenants sur quinze (15) ont su le faire. Notons que deux éléments ont pu réaliser toute la production avec ses trois étapes (la situation initiale, le déroulement des événements et la situation finale).

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

- **Groupe expérimental**

Apprenants	Situation initiale	Dérroulement des évènements		Situation finale
		Elément perturbateur	Actions	
A1	+	+	+	+
A2	+	+	+	+
A3	+	+	+	+
A4	+	+	+	+
A5	+	+	+	+
A6	+	+	+	+
A7	+	-	+	+
A8	+	+	+	+
A9	+	+	+	+
A10	+	+	+	+
A11	+	+	-	+
A12	+	+	+	+
A13	+	+	+	+
A14	+	+	+	+
A15	+	+	+	+
Total	15	14	14	15

Tableau n°14 : Respect de la structure narrative par le groupe expérimental.

La quasi-totalité du groupe expérimental a respecté la structure du conte. Ils ont cité la formule d'ouverture dans la situation initiale, la formule qui introduit la suite des événements (élément perturbateur et actions) et la formule de clôture dans la situation finale. L'utilisation de ces formules permet d'introduire les différentes parties constituant le conte.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

2.3.3. La cohérence

2.3.3.1. La situation initiale

- Groupe témoin

Apprenants	La situation initiale			
	Utilisation d'une formule d'ouverture	Les personnages	Les caractéristiques des personnages	Les lieux
A1	+	+	+	-
A2	+	+	-	+
A3	+	+	+	+
A4	+	+	+	+
A5	+	+	+	+
A6	+	+	+	+
A7	+	+	+	+
A8	+	+	-	-
A9	+	+	+	+
A10	+	+	-	-
A11	+	+	-	-
A12	+	+	-	+
A13	+	+	-	+
A14	+	+	+	+
A15	+	+	-	-
Total	15	15	8	10

Tableau n°15 : Les éléments constituant la situation initiale des productions écrites du groupe témoin.

L'ensemble des apprenants a réussi à écrire la formule d'ouverture et à citer les personnages. Cependant, certains n'ont pas pu décrire les personnages. Le lieu permet de situer le déroulement du conte. Bien qu'il soit important dans la situation initiale, cinq (5) apprenants ne l'ont pas mentionné.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

- Exemple1 (apprenant 14) : « Il était une fois un petit garçon qui joui à la forêt ».Cet apprenant a utilisé une formule d'ouverture (il était une fois), il a cité un personnage et l'a décrit (petit garçon).Il a cité le lieu où se déroulera son histoire (la forêt).
- Exemple2 (apprenant 5) : « Il était une fois, un chanteur qui avait un petit garçon intelligent. Ils habitaient dans une cabane ». C'est un bon début de conte contenant l'ensemble des éléments qui doivent figurer dans une situation initiale. Cependant il n'a pas pu produire le reste des parties. Il a cité l'élément perturbateur en lui rajoutant une action que nous n'avons pas pu situer. Elle est ambiguë, nous n'avons pas pu la considérer comme une action qui suit l'élément perturbateur où comme une fin de l'histoire qui est incluse dans la deuxième partie du conte. Nous pouvons dire que cet apprenant n'a pas pu structurer son texte.
- Exemple 3 (apprenant 11) : « Un beau matin, le loup se retrouve nez à nez avec le lion ».Il manque le lieu du déroulement de l'histoire.
- Exemple 4 (apprenant 15) : « Il étai un fois, un lion ».Notons que c'est tout ce qu'il a rédigé tout au long de l'activité.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

- Groupe expérimental

	La situation initiale			
Apprenants	Utilisation d'une formule d'ouverture	Les personnages	Les caractéristiques des personnages	Les lieux
A1	+	+	+	+
A2	+	+	+	+
A3	+	+	+	+
A4	+	+	+	+
A5	+	+	+	+
A6	+	+	+	+
A7	+	+	+	-
A8	+	+	+	+
A9	+	+	+	+
A10	+	+	+	+
A11	+	+	-	+
A12	+	+	+	+
A13	+	+	-	+
A14	+	+	-	+
A15	+	+	+	+
Total	15	15	12	14

Tableau n°16 : Les éléments constituant la situation initiale des productions écrites du groupe expérimental.

Le groupe expérimental a réussi dans l'ensemble à finaliser son travail. Les apprenants ont réussi à respecter les consignes et les éléments qu'ils doivent suivre pour réaliser le début d'un conte. Nous citons à titre d'exemples les situations initiales suivantes :

- Exemple 1 (apprenant 10) : « Il était une fois, un beau et gentil prince qui s'appellait « Minyoongi » et vivait dans un palais ».

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

- Exemple 2 (apprenant 9) : « Il y a bien longtemps, une fée qui aime les enfants, tout la nuit elle mit les cadeaux a la champre de les enfants ».
- Exemple 3 (apprenant 8) : « Il était une fois, une gentille fille qui avait des yeux rouges, elle habitait dans un grand château ».
- Exemple 4 (apprenant 6) : « Il était une fois, une jolie princesse qui s'appellait Hadile. Elle vivait avec son père dans un grand palais ».
- Exemple 5 (apprenant 4) : « Il était une fois, un jeune prince qui s'appelait Mohamed. Il vivait dans un château avec sa mère ».
- Exemple 6 (apprenant 12) : « Il était une fois, il y a une sorcière qui avait un grand château dans une grand foret est un jardin qui avait tout les fruits et les légumes, et l'enfant vivait à coté du château ».
- Exemple 7 (apprenant 2) : « Il était une fois, une sorcière méchante qui vivait dans un royaume, son rêve est d'être la reine de le royume ».

Ces exemples comportent l'ensemble des éléments qui constituent une situation initiale d'un conte. Ce qui a permis d'avoir de bons débuts de conte structurés et cohérents. Les personnages et leurs caractéristiques ainsi que les lieux cités dans ces exemples ont été pris de la carte heuristique construite collectivement par la plupart des apprenants. Certains d'entre eux ont pris au moins deux éléments figurant dans la même carte.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

2.3.3.2. Déroulement des événements

- Groupe témoin

Apprenants	Déroulement des évènements			
	L'utilisation de l'expression qui introduit la suite des événements.	L'élément perturbateur	Les actions	Les objets
A1	+	+	-	-
A2	+	-	-	-
A3	-	-	-	-
A4	+	+	+	-
A5	+	+	+	-
A6	+	-	-	-
A7	-	-	-	-
A8	-	-	-	-
A9	-	-	-	-
A10	-	-	-	-
A11	-	-	-	-
A12	-	-	-	-
A13	+	+	+	-
A14	+	+	+	-
A15	-	-	-	-
Total	7	5	4	0

Tableau n°17 : Les éléments constituant le déroulement des évènements des productions écrites du groupe témoin.

Sept (7) apprenants ont utilisé une expression qui introduit la suite d'un conte mais cinq (5) uniquement sont arrivés à introduire l'élément perturbateur. Deux apprenants seulement ont pu produire une suite d'actions enchainées. Aucun apprenant n'a pu citer l'objet du conte.

- Exemple 1 (apprenant 6) : « Un jour ».c'est tout ce que cet apprenant a écrit en plus d'une situation initiale bien rédigée.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

➤ Exemple 2 (apprenant 5) : « Un jour, le chanteur est mort avant de réaliser ses rêves, mes le garçon réaliser le rêve de père après le garçon il est jeune et il est riche ».

- **Groupe expérimental**

Déroulement des événements				
Apprenants	L'utilisation de l'expression qui introduit la suite des événements.	L'élément perturbateur.	Les actions	Les objets
A1	+	+	+	-
A2	+	+	+	+
A3	+	+	+	+
A4	+	+	+	-
A5	+	+	+	-
A6	+	+	+	-
A7	+	-	-	+
A8	+	+	+	-
A9	+	+	+	+
A10	+	+	+	-
A11	+	+	+	+
A12	+	+	+	-
A13	+	+	+	-
A14	+	+	+	+
A15	+	+	+	+
Total	15	14	14	7

Tableau n°18 : Les éléments constituant le déroulement des événements des productions écrites du groupe expérimental.

La quasi-totalité des apprenants de ce groupe ont utilisé une expression qui introduit la suite d'un conte pour dire l'élément modificateur et ont pu produire une suite d'actions enchainées. Bien que la catégorie des objets soit secondaire dans le sens où elle n'est pas un élément indispensable au bon déroulement du récit et à sa compréhension, sept (7) apprenants ont cité des objets pour enrichir cette partie du conte. Trois (3) apprenants sont arrivés à

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

produire une suite d'actions allant de cinq (5) jusqu'à sept (7). D'autres ont pu rédiger 4 actions. Le reste est arrivé à citer au moins deux actions longues (les phrases produites sont longues). Ce qui permet de remarquer qu'ils ont respecté la structure du conte, notamment que cette partie du conte semble la plus difficile à rédiger. Nous citons les exemples suivants :

- Exemple 1 (apprenant 5) : « Un jour, Sofia rencontre un joli prince, il dit « le matin vien avec ta sœur pour te voir ma fete d'anniversaire » elle dit : « d'accord au matin ».Sofia elle est revenu a la maison heureuse. La femme méchante elle dit « pourquoi tu es heureuse a sepoïn la » dit Sofia « le prince il convoque pour voire la fête de lui ».la méchante femme elle a nervé et dit « non, il y a un ménage de la maison ».Sofia elle pleuri et di a la femme « d'accord j'allé pour voir la fête 5 minutes et je reviens ».elle dit « non non j'ai dit non, la méchante femme « non ».Sofia elle a fuit chez le prince. ».

En dépit des erreurs orthographiques qui rappelons-le, n'ont pas été prises en considération dans notre analyse, nous remarquons que cet apprenant a pu produire la deuxième partie du conte, tout en citant l'élément perturbateur et une suite d'actions enchainées.

- Exemple 2 (apprenant 2) : « Un jour, la sorcière prépare des potions maléfiques pour être belle, et pour plaire le roi. Alors, le roi a su ce qu'elle voulait faire, il a fait un piège pour la sorcière ser de la plée. Après la sorcière cru. Tout à coup, elle tomba dans le piège, et tout les gens riaient ha ha ha ha ha ha, rie le roi. »
- Exemple 3 (apprenant 13) : « Un jour, une méchante sorcière transforma le chasseur a une fourmi, et elle oublia une feuille qui écrit dedant le remède, le chasseur lisait cette feuille et va derrière la montagne et prend le remède ».
- Exemple 4 (apprenant 8) : « Un jour, les pirates ont tué es habitants du village, en même temps, la fille marcha au chemin de vilage pour visiter une fée, plouf! Elle regarda les pirates qui ont fait du mal. Ils se retrouvons nez à nez avec la fille et ils ont eu peur et fuiront, et la fée lui donna un cadeau ».
- Exemple 5 (apprenant 3) : « Un jour, Hadile sortie au palais avec ses amis pour aller à la forêt et pour jouer. Tout à coup, viennent une sorcière qui transformait Hadile et ses amis par des lapins. Soudain, viennent une fée qui transformait Hadile et ses amis comme chez lui. ».

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

- Exemple 6 (apprenant 7) : « Un jour, une fée qui transforme une cité en toute sorte de gâteaux, une fée qui transforme une somme de terre en voiture. Une fée qui change une cité en toute sorte de gâteaux. Une fée qui transforme une somme de terre en voiture. Un balais ».

L'apprenant 7 n'a pas réussi cette partie. Au fait, il a cité des actions successives si bien que nous n'avons pas pu déduire s'il s'agit d'un élément perturbateur ou d'une suite d'action.

Un bon nombre d'apprenants du groupe expérimental a réussi à réutiliser les problèmes, les actions et les objets mentionnés sur la carte heuristique collective. Remarquons que l'idée « une sorcière qui transformait » qui figure dans la même carte a été reprise par plusieurs apprenants de différentes manières :

- « Une méchante sorcière transforma le chasseur a une fourmi ».
- « Une sorcière qui transformait Hadile et ses amis par des lapins ».
- « Une fée qui transforme une somme de terre en voiture ».
- « Alors elle le transforme en une rivière ».

2.3.3.3. La situation finale

- Groupe témoin

Apprenants	La situation finale	
	L'utilisation d'une formule de clôture	Fin de l'histoire
A1	-	-
A2	-	-
A3	-	-
A4	-	-
A5	-	-
A6	-	-
A7	-	-
A8	-	-
A9	-	-
A10	-	-
A11	-	-
A12	-	-
A13	+	+
A14	+	+
A15	-	-
Total	2	2

Tableau n°19 : Les éléments constituant la situation finale des productions écrites du groupe témoin.

Deux apprenants du groupe témoin sont arrivés à rédiger la fin du conte en utilisant une formule de clôture. Ce sont ceux qui ont réussi à finaliser leurs travaux. Ils ont pu produire un conte avec tous ses éléments (la situation initiale, le déroulement des événements et la situation finale).

- Exemple1 (apprenant 13) : « Enfin le crocodile et le canard, ils sont devenus amis ».
- Exemple 2 (apprenant 14) : « Depuis ce jour, le petit garçon il est devenu riche ».

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

- **Groupe expérimental**

Apprenants	La situation finale	
	L'utilisation d'une formule de clôture	Fin de l'histoire
A1	+	+
A2	+	+
A3	+	+
A4	+	+
A5	+	+
A6	+	+
A7	-	+
A8	+	+
A9	+	+
A10	-	+
A11	+	+
A12	+	+
A13	+	+
A14	+	+
A15	+	+
Total	13	15

Tableau n°20 : Les éléments constituant la situation finale des productions écrites du groupe expérimental.

La situation finale est parfois exprimée de manière très brève car la résolution est faite par l'action. L'ensemble des apprenants sont parvenus à rédiger la fin du conte. Plusieurs fins ont été puisées dans la carte heuristique collective. Nous citons les exemples suivants :

- Exemple 1 (apprenant 11) : « Finalement le lion mange le méchant avec trois têtes ».
- Exemple 2 (apprenant 13) : « Enfin le chasseur se rétablit et depuis ce jour le chasseur vécut heureux avec son chien ».
- Exemple 3 (apprenant 14) : « Depuis se jour le lion ne mange pas les gens ».

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

- Exemple 4 (apprenant 2) : « Finalement, les gens l'ont condamné la méchante sorcière, et tout le royaume vivaient dans le bonheur ».
- Exemple 5 (apprenant 8) : « Finalement, les yeux de fille deviennent vert ».
- Exemple 6 (apprenant 5) : « De puit ce jour, la princesse mari avec le prince ».

Deux apprenants seulement de ce groupe n'ont pas mentionné la formule de clôture pour introduire la dernière partie du conte mais ils sont arrivés à rédiger la fin du conte. Nous citons les deux exemples.

- Exemple 1 (apprenant 7) : « La finale la gentille fille est morte ». L'expression « La finale » ne peut pas être considérée comme une formule de clôture introduisant la fin d'un conte.
- Exemple 2 (apprenant 10) : « *Le prince vivait heureux avec la princesse dans ces palais ». Cet apprenant a commencé un nouveau paragraphe pour rédiger la fin du conte. Preuve qu'il a assimilé le découpage et qu'il a compris qu'il s'agit d'une partie de l'histoire à part entière.

Certaines fins de conte ont été prises intégralement de la carte heuristique construite collectivement. D'autres apprenants sont arrivés même à les développer.

2.4. Analyse comparative entre le groupe témoin et le groupe expérimental

Après avoir analysé les productions écrites de l'ensemble des apprenants. Nous avons comparé les résultats obtenus pour pouvoir en dégager les différences suivantes :

Une première analyse nous a permis de constater que la majorité des apprenants du groupe témoin n'ont pas respecté la structure narrative du conte (la plupart des travaux sont inachevés) et que la quasi-totalité des apprenants du groupe expérimental a réussi à rédiger l'ensemble des parties qui le constitue. Cela peut s'expliquer par le fait que pour ce même groupe, deux séances de préparation à l'écrit ont été consacrées, ce qui leur a permis de bien travailler sur la structure du conte afin d'écrire plus facilement. Les récits étaient bien structurés. Nous avons pu identifier les différentes parties à travers les formules utilisées dans chacune d'elles. Leurs idées semblent enchaînées d'une manière logique.

Sans tenir compte des erreurs grammaticales, syntaxiques, orthographiques ou autres qui n'étaient pas l'objectif de note recherche, nous avons remarqué que la plupart de ces apprenants sont arrivés à produire des situations initiales à leurs récits tout en respectant les

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

éléments que doivent contenir celles-ci. Cette partie du conte semble facile à rédiger de la part des apprenants.

Pour les apprenants, le déroulement des événements semble difficile à rédiger. Nous remarquons que cinq (5) apprenants du groupe témoin qui ont rédigé le début d'un conte, ont réussi à produire une suite d'événements. Cela peut être expliqué par le manque du lexique; ces apprenants n'avaient pas un bagage lexical assez riche pour produire des phrases et enchaîner une suite d'actions contrairement aux autres qui se servaient de la carte comme appui (elle était riche en idées). L'apprenant pouvait au moins prendre l'idée et la reformuler à sa guise. En revanche un seul apprenant du groupe expérimental n'a pas réussi à rédiger cette partie.

Deux apprenants seulement du groupe témoin ont finalisé leurs écrits. Cependant, l'ensemble du groupe expérimental l'ont terminé. Bien que certains d'entre eux n'aient pas bien développé la deuxième partie mais ils ont produit des fins à leurs contes. Ils ont veillé à respecter le type de texte à produire.

Chaque apprenant du groupe expérimental a utilisé au moins trois éléments issus de la carte construite collectivement.

2.5. Synthèse

Pour récapituler tout ce qui vient d'être avancé, en comparant les résultats des deux groupes pour la même activité proposée, nous remarquons que ce qui a été réalisé en préparation à l'écrit au groupe expérimental avait pour objectif de rappeler aux apprenants les différentes parties qui constituent un conte et de construire par la suite une carte heuristique collective qui leur a servi d'appui tout en l'adaptant aux objectifs et aux capacités que doivent atteindre les apprenants de ce niveau. Les productions écrites des apprenants du groupe expérimental se sont améliorées en qualité rédactionnelle par rapport au groupe témoin.

Les apprenants ont été plus impliqués, chacun d'eux a participé pour proposer une idée afin de la mentionner sur la carte heuristique. Notons qu'elle présentait par des numéros l'ordre dans lequel les éléments constituant un conte devaient apparaître : le numéro 1 correspondait à la situation initiale, le 2 aux problèmes (l'élément perturbateur), le 3 aux actions et enfin le 4 à la situation finale. En s'appuyant sur cette carte, l'ensemble du groupe a rédigé des contes bien structurés et cohérents facilement, ce qui est de nature à faciliter leur compréhension par le lecteur. Si l'apprenant ne savait pas comment organiser ses idées il

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des résultats

pouvait s'appuyer sur la carte dans laquelle les parties sont numérotées, s'il manquait d'idées, il pouvait utiliser des éléments présents dans la carte en fonction de ses besoins. Sans tenir compte des points de langue qui n'étaient pas un critère pris en compte pour ce travail, les histoires produites se sont révélées originales et uniques. Les textes paraissent complets et le vocabulaire est riche et varié. Ce qui montre un travail autonome et propre à chaque apprenant en observant une volonté de faire apparaître ces propres idées et connaissances, et que cette carte construite à partir de leurs idées et imaginations s'est effectivement révélée être un outil d'aide à l'écriture. Les premières constatations de cette analyse nous laissent dans une large mesure de confirmer les hypothèses lancées dans l'introduction de ce mémoire que nous rappelons :

1. La carte heuristique est un outil qui aiderait les apprenants de la deuxième année moyenne à structurer leurs textes.
2. La carte heuristique pourrait être un outil qui aiderait les apprenants de la deuxième année moyenne à enrichir leurs textes.

Conclusion générale

La production écrite est l'une des compétences que l'apprenant doit acquérir progressivement. Cette compétence a été toujours considérée comme l'une des principales préoccupations dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle consiste à s'exprimer par écrit dans diverses situations de communication. L'objectif se résume en la production de différents types de textes. Néanmoins, certains apprenants ne parviennent pas à produire des écrits conformes à ce qui est demandé, c'est ce que nous avons constaté avec les apprenants de la deuxième année moyenne.

En effet, pour réussir une telle tâche, l'apprenant est appelé à utiliser une bonne stratégie rédactionnelle associée au bon usage de la langue. Elle implique plusieurs processus de niveaux cognitifs différents. Elle peut donc s'avérer difficile pour les apprenants notamment lorsqu'on leur demande d'imaginer et de produire un récit narratif répondant à des contraintes bien déterminées. Dans le but de surmonter cette situation et d'optimiser cet apprentissage, nous avons proposé d'introduire la carte heuristique comme outil facilitant le processus de rédaction et qui aide les apprenants à améliorer leurs productions écrites. Cependant, il demeure un dispositif peu employé par les enseignants du collège.

A travers notre recherche, nous avons analysé et comparé les copies des apprenants en soulignant les points suivants:

- ✓ La présentation et l'organisation du texte rédigé.
- ✓ La pertinence des idées.
- ✓ La cohérence textuelle.

Notre but était d'essayer de mettre la lumière sur l'importance et l'utilité de l'introduction de la carte heuristique et de répondre à notre question de recherche qui portait sur l'impact de l'usage de cette dernière sur l'amélioration des productions écrites des apprenants de la deuxième année moyenne en classe de FLE.

Nous avons opté pour une enquête afin de connaître les méthodes utilisées et la manière d'agir des enseignants et des apprenants lors du processus enseignement/apprentissage à l'aide d'un questionnaire proposé à un échantillon d'enseignants du cycle moyen. Ce dernier nous a permis d'affirmer notre constat de départ et d'avoir des prises de positions précises sur l'enseignement de la production écrite avec ou sans la carte heuristique et les difficultés rencontrées lors de cette activité.

Notre expérimentation consistait à mettre en place un apprentissage en deux temps : en premier lieu, nous avons proposé pour le groupe expérimental une activité de préparation à l'écrit qui portait sur la structure narrative du conte. En second lieu, nous avons construit collectivement un outil pédagogique « la carte heuristique » afin de servir d'appui lors de l'activité de production écrite qui concernait les deux groupes. Notons que le groupe témoin a suivi son apprentissage de la manière traditionnelle.

Les résultats de notre recherche ont montré que :

- Lors de la construction de la carte heuristique collective, les apprenants ont été bien impliqués. Chacun d'eux a participé pour proposer une idée afin de la mentionner sur cette carte tout en observant une volonté de faire apparaître leurs propres idées et connaissances.
- Selon les enseignants du cycle moyen, la production écrite est une activité importante, voire très importante et cette tendance est à valoriser chez les apprenants de la deuxième année moyenne. Elle a pour objectif d'inciter les apprenants à produire des écrits bien structurés, à communiquer et à exprimer leurs idées. Cependant, elle est pour certains une tâche complexe. Beaucoup d'apprenants ne parviennent pas à la réussir. Ce qui les incite à travailler ensemble dans le souci d'une remédiation à ce problème récurrent. L'enseignant est libre et peut proposer des activités qui vont dans ce sens. Ainsi, il peut avoir recours à des outils pédagogiques permettant d'alléger et de réduire les difficultés que pose cette activité. Certains enseignants affirment que la carte heuristique peut être un réel outil pédagogique motivant, créatif et d'aide pour ces apprenants.
- La carte heuristique est un support pédagogique efficace qui aide les apprenants à structurer leurs écrits pour rédiger dans la forme la plus cohérente possible. C'est un support simple, clair, lisible et bien organisé. Cette carte adaptée aux objectifs et aux capacités que doivent atteindre les apprenants de ce niveau, présentait par des numéros l'ordre dans lequel les éléments constituant un conte devaient apparaître : le numéro 1 correspondait à la situation initiale, le 2 aux problèmes (l'élément perturbateur), le 3 aux actions et enfin le 4 à la situation finale. L'apprenant qui ne savait pas comment organiser ses idées, pouvait s'appuyer sur la carte dans laquelle les parties sont numérotées.
- La carte heuristique est un outil pédagogique avantageux qui a servi d'appui aux apprenants et les a aidés à enrichir leurs textes. Les écrits des apprenants se sont

améliorés en qualité rédactionnelle. Ils utilisaient cette carte selon leurs besoins. Lorsqu'ils manquaient d'idées, ils s'en inspiraient ou y puisaient directement les éléments dont ils avaient besoin. Les textes paraissaient complets et le vocabulaire employé assez varié. Tous les apprenants ont utilisé un bon nombre d'idées et d'éléments figurant dans la carte. Elle est construite à partir de leurs idées et leur imagination. Elle s'est effectivement révélée être un outil d'aide à l'écriture.

Cependant, nous tenons à rappeler quelques difficultés que nous avons rencontrées lors de notre recherche : notre enquête par questionnaire a été perturbée à cause de l'événement qu'a vécu le monde entier : la pandémie du Covid 19. Ce qui nous a posé problème pour pouvoir prendre contact avec les enseignants de différents établissements.

Les résultats obtenus dans ce travail nous ont amené à réfléchir à des solutions et à des démarches pédagogiques tout en mettant l'accent sur l'importance de l'écrit, en diagnostiquant les problèmes que rencontrent nos apprenants afin de toucher à la réalité éducative et de contribuer au développement et à l'amélioration du processus d'enseignement de l'écrit. Ce dernier constitue un élément clé dans la réussite scolaire et s'acquiert par son enseignement à l'école, une habileté qui implique l'appropriation d'un code graphique et d'un ensemble de règles de la langue cible. Notre objectif est d'amener les apprenants à produire des écrits en s'appropriant la langue.

La carte heuristique est un outil pédagogique qui pourrait intéresser les apprenants, en les mettant dans une collaboration collective lors de sa construction en groupes avec les idées de toute la classe. Les apprenants sont tous actifs, la part est laissée à la créativité. D'une certaine façon, c'est un outil intégrateur où tout le monde peut participer, exprimer ses choix. Il leur offre l'opportunité de donner leurs avis, d'échanger, de discuter sur le sujet étudié et de faire le bon choix, tout en favorisant la communication et le partage entre eux. Il permet aux apprenants moins doués de profiter du travail des bons éléments, et de surmonter ainsi leurs difficultés.

Pour conclure nous tenons à préciser que cette recherche est loin d'être achevée. Parmi ses limites, le temps consacré à notre expérimentation : un travail plus approfondi sur la carte heuristique pourrait être bénéfique et permettrait de faire travailler les apprenants plus longtemps avec un guidage de l'enseignant de moins en moins présent. Les résultats auraient été différents et plus précis si notre expérimentation avait duré plus longtemps ou si

nous avons travaillé avec plusieurs classes parce qu'une seule classe ne peut pas refléter toute la réalité. La carte heuristique se révèle être également un outil performant dans d'autres activités. Elle peut ainsi être réalisée individuellement par l'apprenant qui en fait le reflet de sa propre pensée. Ce travail peut donc être complété par d'autres recherches en se basant sur d'autres critères en variant et en multipliant les modalités d'apprentissage. En effet, c'est un outil qui peut s'adapter à tous types d'activités.

*Références bibliographiques et
sitographiques*

Bibliographie

Ouvrages

- ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle*. Editions Armand Colin Malakoff : Paris, 2008.
- BUZAN, Tony. *Une tête bien faite*. Traduit par Brigitte Vadé. Editions Eyrolles : France, 2011.
- BUZAN, Tony., et BUZAN, Barry. *Dessine-moi l'intelligence (Mind map)*. Editions Eyrolles : France, 2012.
- BUZAN, Tony., et BUZAN, Barry. *Dessine-moi l'intelligence*. Editions d'organisation : Paris, 1995.
- CHADLI, El Mostafa. *Le conte populaire dans le pourtour de la Méditerranée*. Editions Alif de la Méditerranée : Tunisie, 1997.
- CUQ, Jean-Pierre., et GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Editions Presses Universitaires de Grenoble (PUG):France, 2003.
- DEBLIQUY, Pierre-Yves. *Chercher n'est pas trouver*. L'édition professionnelle : Belgique, 2014.
- DE-KETELE, Jean Marie. *Apprentissage d'une langue étrangère seconde parcours et procédures de construction du sens*. Editions De Boeck université : Bruxelles, 2000.
- DELADRIÈRE, J-L., et al. *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*. Éditions DUNOD: Paris, 2007.
- DELENGAINGNE, Xavier., et MONGIN, Pierre. *Dessinez vos idées avec le Mind Mapping*. In *Boostez votre efficacité avec FreeMind*. Editions Eyrolles : Paris, 2009.
- DESCHAMPS, Christophe. *Le nouveau management de l'information*. Editions FYP : France, 2009.
- GERMAIN, Jean-Claude. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Editions CLE International : Paris, 1993.
- MIALARET, Gaston. *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*. Editions PUF (Presses universitaires de France) : Paris, 1964.
- MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Editions Hachette : Paris, 1982.
- PAQUETTE, Gilbert. *Modélisation des connaissances et des compétences : un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Editions PUQ (Presses de l'Université du Québec) : Québec, 2003.
- PENDANX, Michèle. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Editions Hachette : Paris, 1984.
- POPET, Anne., et ROQUES, Evelyne. *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Editions Retz : Paris, 2000.
- REUTER, Yves. *Introduction à l'analyse du roman*. Editions Nathan : Paris, 2000.
- SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant*. Editions Delachaux et Niestlé : Paris, 1988.

Dictionnaires

- CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Editions CLE international: Paris, 2003.

Références bibliographiques et sitographiques

- Le dictionnaire *Larousse* en ligne sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/symbole/76051> consulté le 22/ 12/ 2019 à 1h06.
- *Le petit Larousse illustré*. Editions Larousse : Paris, 2007.
- *Le petit Larousse illustré*. Editions Larousse : Paris, 1997.
- *Le petit Robert*. Editions Le Robert : Paris, 2005.
- ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (nouvelle édition revue et augmentée), coll. « L'essentiel français ». Éditions Ophrys : Paris, 2008.
- ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions Ophrys : Paris, 2008.

Articles et revues

- ENDRIZZI, Laure., et REY, Olivier. *L'évaluation au cœur des apprentissages*. Récupéré le 15/12/2019 sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00473757/document>
- GARCIA-DEBANC, Claudine. Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* 49(1986).
- La production écrite en septième année. *L'article programme d'étude en FLE-I (7e)*. Disponible sur : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_7e/docs/pe.pdf. consulté le 12/01/2020 à 23h:30.
- LONGEON, Thomas. *Les cartes heuristiques au service d'une pédagogie active*. Récupéré le 20/12/2019 sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-0859450/file/LES_CARTES_HEURISTIQUES_AU_SERVIE_D_UNE_PEDAGOGIE_ACTIVE.pdf
- NARCE, Isabelle. *S'initier à la carte heuristique avec le "Nouvel Edito"*. Récupéré le 30/12/2019 sur http://edelsa.es/FLE/resourcesWeb/carte_heuristique.pdf
- REGNARD, Delphine. Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe. *Ela : Etudes de linguistique appliquée* 2 .158 (2010).
- VALENZUELA, Oscar. La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/ apprentissage. *Synergies Chili*. 6 (2010).

Mémoires

- BELAYACHI, Imen., et ISSAD, Kawther. *L'impact de l'image dans le manuel scolaire en classe de FLE 3A.P*. Mémoire de master. Université de Tlemcen, 2016. Consulté le 16/11/2019 sur <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/9512/1/issad-belayachi.pdf>
- BENDJAAFER, Zouweyna. *La carte heuristique et la compréhension de l'écrit en situation de classe du F.L.E*. Mémoire de master. Université de Msila, 2018.
- KUNTZ, Mélissa. *En quoi la carte mentale est-elle un dispositif favorisant les apprentissages à l'école ?* Mémoire de master. Ecole supérieure du professorat et de l'éducation. Académie de Lille.2016.Imprimé.

Documents officiels

- Livre de professeur, 2ème année moyenne, 2013.
- Manuel scolaire de la deuxième année moyenne, ONPS. Alger.

Références bibliographiques et sitographiques

Sitographie

- <https://www.cartes-mindmaps.com/#!origines/c1z3l> consulté le:15/12/ 2019 à 10h :00
- *Qu'est-ce qu'un mind mapping (ou carte heuristique) et comment en réaliser ?* Disponible sur <http://www.ind-thuin.be/OutilMethode/pdf/7.pdf>. Consulté le 21/12/2019 à 14h :30
- ROUAUD, Jean. *100 citations sur les auteurs et l'écriture et les écrivains, –auteurs talents*. Disponible sur: <http://autres-talents.fr/100-citations-sur-ecriteur554.html>. Consulté le 12/01/2020 à 1h :00

Table des matières

Table des matières

- Remerciements	
- Dédicaces	
- Sommaire	
- Liste des tableaux	
- Liste des figures	
- Introduction générale	10

Première partie : Le cadrage théorique et conceptuel.

Chapitre 1. La carte heuristique en classe de FLE.

- Introduction	16
1. La carte heuristique.....	16
1.1. Définitions.....	16
1.2. Origines.....	18
1.3. Les concepts clés liés à la carte heuristique.....	19
1.3.1. L'image.....	19
1.3.2. Le symbole.....	20
1.3.3. Le dessin.....	20
1.3.4. Les couleurs.....	21
2. Les avantages d'une carte heuristique.....	21
3. La carte heuristique comme outil d'aide à l'enseignement /apprentissage.....	23
3.1. La carte heuristique, vers un enseignement stratégique.....	23
3.2. Intégration de la carte heuristique en classe du FLE : Quel intérêt ?.....	24
3.2.1. Les cartes heuristiques au service de la cognition.....	25
3.2.1.1. Transformer l'information en connaissance.....	25
3.2.1.2. Organiser de façon logique et signifiante des informations	25
3.2.1.3. Une vision globale ou de détail	25
3.2.2. La carte heuristique au service de la compréhension	26
3.2.3. Une aide à la mémorisation	26
3.2.4. La carte heuristique au service de l'évaluation.....	27

Tables des matières

3.2.5. La carte heuristique au service de la motivation.....	28
3.2.6. La carte heuristique au service du plaisir.....	29
3.2.7. La carte heuristique au service de l'autonomie.....	29
4. Réalisation et mise en œuvre d'une carte heuristique.....	29
4.1. La création à la main.....	30
4.1.1. Phase de préparation	30
4.1.1.1. L'intention.....	30
4.1.1.2. Le matériel.....	31
4.1.1.3. L'environnement.....	31
4.1.2. Phase de réalisation.....	31
4.1.2.1. Idée centrale.....	31
4.1.2.2. Branches principales.....	32
4.1.2.3. Branches secondaires.....	32
4.1.2.4. Connexions / Associations.....	32
4.2. La création à l'aide d'un logiciel.....	33
5. Utilisation de la carte heuristique en classe de FLE.....	34
5.1. Individuellement.....	34
5.2. En groupe	34
-Conclusion.....	35
Chapitre2. L'enseignement/apprentissage de la production écrite	
-Introduction.....	37
1. Définition de la production écrite.....	37
1.1. Définition de l'écrit.....	37
1.2. Définition de la production écrite.....	37
2. La place de l'écrit à travers les méthodologies.....	39
2.1. La méthodologie traditionnelle.....	39

Tables des matières

2.2. La méthodologie directe.....	40
2.3. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle.....	40
2.4. La méthodologie audio-orale.....	40
2.5. L'approche communicative.....	41
2.6. L'approche par compétences.....	41
3. Objectif de l'enseignement du français en deuxième année moyenne.....	41
4. Le texte narratif.....	42
4.1. Le texte narratif en deuxième année moyenne.....	43
4.2. Le conte.....	43
4.3. La structure du conte.....	44
4.3.1. Le modèle de LARIVAILLE : (quinaire).....	44
5. L'enseignement de la production écrite au cycle moyen.....	44
6. Les modèles de la production écrite.....	45
6.1. Le modèle linéaire.....	45
6.2. Les modèles non linéaires.....	45
6.2.1. Le modèle de HAYES et FLOWER (1980).....	45
6.2.2. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA.....	46
6.2.3. Le modèle de DESCHENES 1988.....	46
7. Le processus d'écriture.....	46
7.1. La planification.....	47
7.2. La mise en œuvre (la réalisation).....	47
7.3. La révision.....	47
8. Les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite.....	48
9. L'évaluation de la production écrite.....	49
-Conclusion.....	50

Deuxième partie : La partie pratique

Chapitre 1. Le cadrage méthodologique

- Introduction.....	53
1. Sélection du collège et du public enquêté	53
1.1. Choix du collège et la classe support	53
1.2. Choix des apprenants	53

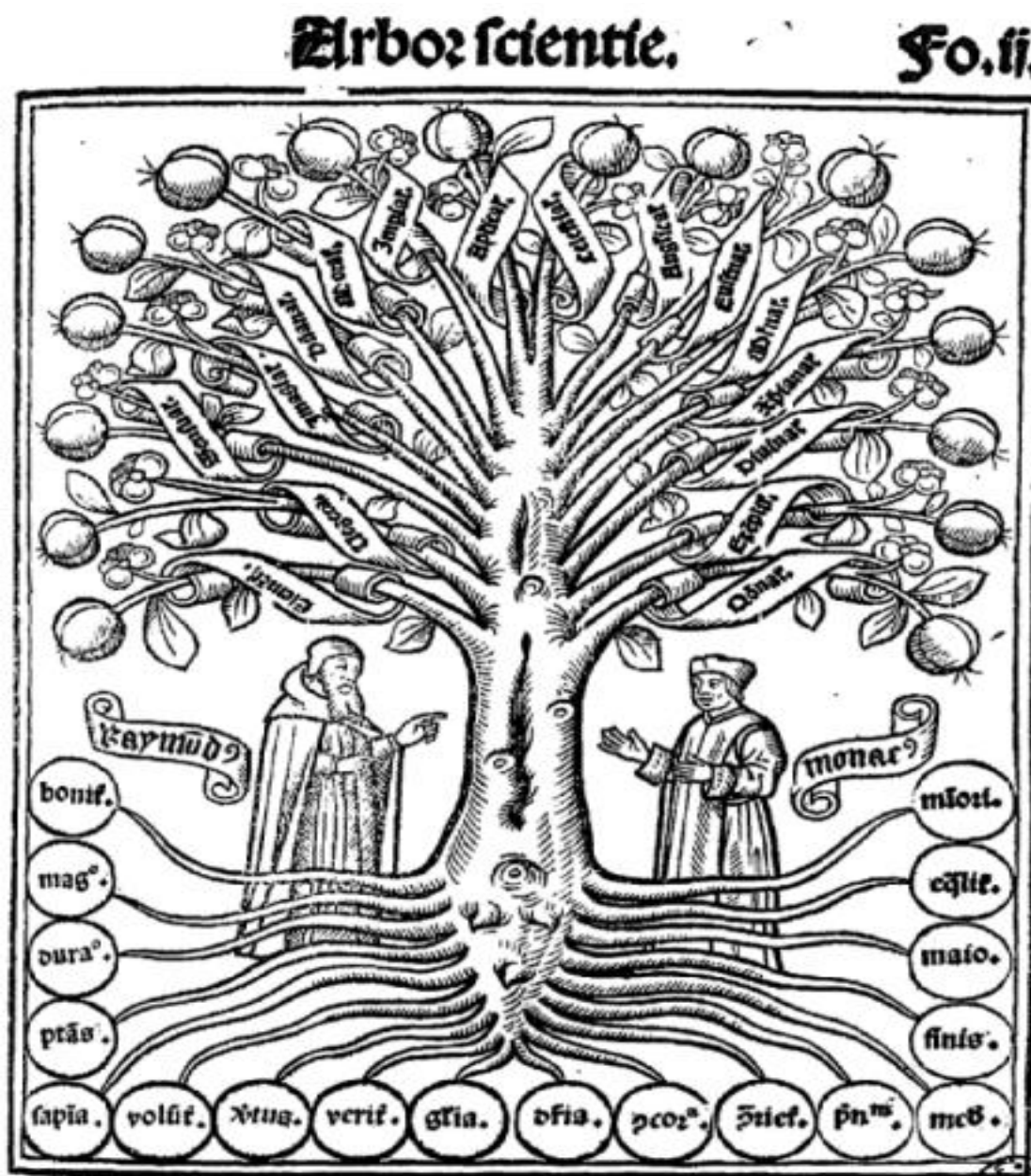
1.2.1. Profil d'entrée et de sortie des apprenants de la deuxième année moyenne.....	53
1.3. Constitution du corpus.....	54
2. Procédure de l'expérimentation.....	54
2.1. L'outil choisi pour l'expérimentation.....	54
2.2. Déroulement de l'expérimentation.....	55
3. Descriptif des séances de l'expérimentation.....	55
3.1. Séance 1.....	55
3.2. Séance 2.....	56
3.3. Séance 3.....	56
4. la grille d'analyse adoptée.....	56
5. Type d'approche adoptée.....	58
6. Présentation du questionnaire.....	58
6.1. Objectifs du questionnaire.....	58
6.2. Description du questionnaire.....	59
7. Les difficultés rencontrées.....	59
- Conclusion.....	59
Chapitre 2. Analyse et interprétation des résultats	
- Introduction.....	61
1. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants.....	61
1.1. Synthèse du questionnaire.....	71
2. Analyse du corpus.....	72
2.1. Rappel de la démarche adoptée.....	72
2.2. Observations de classe.....	73
2.3. Analyse des copies des apprenants.....	73
2.3.1. La pertinence.....	73
2.3.1.1. Respect de la consigne.....	73
2.3.2. La présentation et l'organisation du texte rédigé.....	75
2.3.2.1. Respect de la structure narrative.....	75
2.3.3. La cohérence.....	77
2.3.3.1. La situation initiale.....	77
2.3.3.2. Déroulement des événements.....	81
2.3.3.3. La situation finale.....	85
2.4. Analyse comparative entre le groupe témoin et le groupe expérimental.....	87

Tables des matières

2.5. Synthèse.....	88
- Conclusion générale.....	91
- Références bibliographiques et sitographiques.....	96
- Table des matières	
- Annexes	
- Résumé	

Annexes

Annexe 1 : L'arbre de la science de Raymond Lulle.



Annexe 2 : Le questionnaire destiné aux enseignants.

Ce questionnaire rentre dans le cadre de recherche de Master 2 didactique du FLE intitulé l'impact de l'usage de la carte heuristique sur l'amélioration de la production écrite des apprenants de deuxième année moyenne en classe de FLE.

Questionnaire destiné aux enseignants de langue française au cycle moyen.

Etablissement :.....

Diplôme :.....

Nombre d'année d'expérience : Moins de 5 ans

De 5 à 10 ans.....

Plus de 10 ans

Pour nous aider dans notre travail, merci de répondre à ces questions.

1. Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE?

Difficultés de compréhension orale Difficultés de compréhension écrite

Difficultés de production orale Difficultés de production écrite

2. Quelle place occupe l'activité de production écrite dans le programme de la deuxième année moyenne ?

Peu importante importante très importante

3. L'objectif de l'activité de production écrite est de :

-Structurer le texte de l'apprenant

-Enrichir la culture générale de l'apprenant

-Communiquer et exprimer ses idées

4. Vos apprenants réussissent-ils à réinvestir ce qu'ils apprennent dans leurs productions écrites ?

- Oui et de manière intelligente
- Rares sont ceux qui réussissent à le faire
- La plupart éprouve des difficultés à rédiger l'expression écrite

5. Utilisez-vous la carte heuristique ?

Oui Non

6. La carte heuristique est un outil :

- Motivant et créatif
- Ennuyeux pour les apprenants
- Ambigu et compliqué

7. Quelles sont les mesures prises pour améliorer les productions écrites ?

- Motiver les apprenants.
- Enrichir le lexique.
- Faire recours à des outils pédagogiques.

Autres :.....
.....
.....

8. Comment peut-on améliorer l'enseignement de la production écrite dans nos collèges ?

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

Merci de votre aide.

Annexe 3 : Réponses des apprenants sur l'activité de préparation à l'écrit proposée.

L'activité proposée :

La fille du pêcheur

Il était une fois, un pauvre pêcheur qui avait une fille très intelligente. Ils habitaient une petite cabane et mangeaient rarement à leur faim.

Un jour, le roi annonça qu'il voulait se marier et qu'il épouserait celle qui réussirait à une grande épreuve.

Intéressée, la fille du pêcheur en parla à son père qui se rendit aussitôt au château. Il annonça au roi que sa fille allait passer cette épreuve. Le roi regarda le pêcheur avec pitié et lui dit :

« Il faut que ta fille vienne demain ni à cheval ni à pied ni avec un cadeau ni sans cadeau. Si elle ne fait pas exactement ce que j'ai dit, tu ne la retrouveras plus. »

Le pêcheur rentra chez lui très triste mais sa fille le réconforta. Le lendemain, elle attrapa un oiseau et le mit dans une assiette qu'elle couvrit d'une autre. Elle monta ensuite sur le dos d'une chèvre et se mit en route vers le palais. En arrivant, elle se présenta devant le roi qui lui demanda vite ce cadeau qui n'était pas un cadeau. La fille lui tendit les deux assiettes. Le roi souleva l'assiette du dessus et l'oiseau s'envola comme une flèche. Surpris, le roi trébucha et laissa tomber les deux assiettes qui se cassèrent en morceaux.

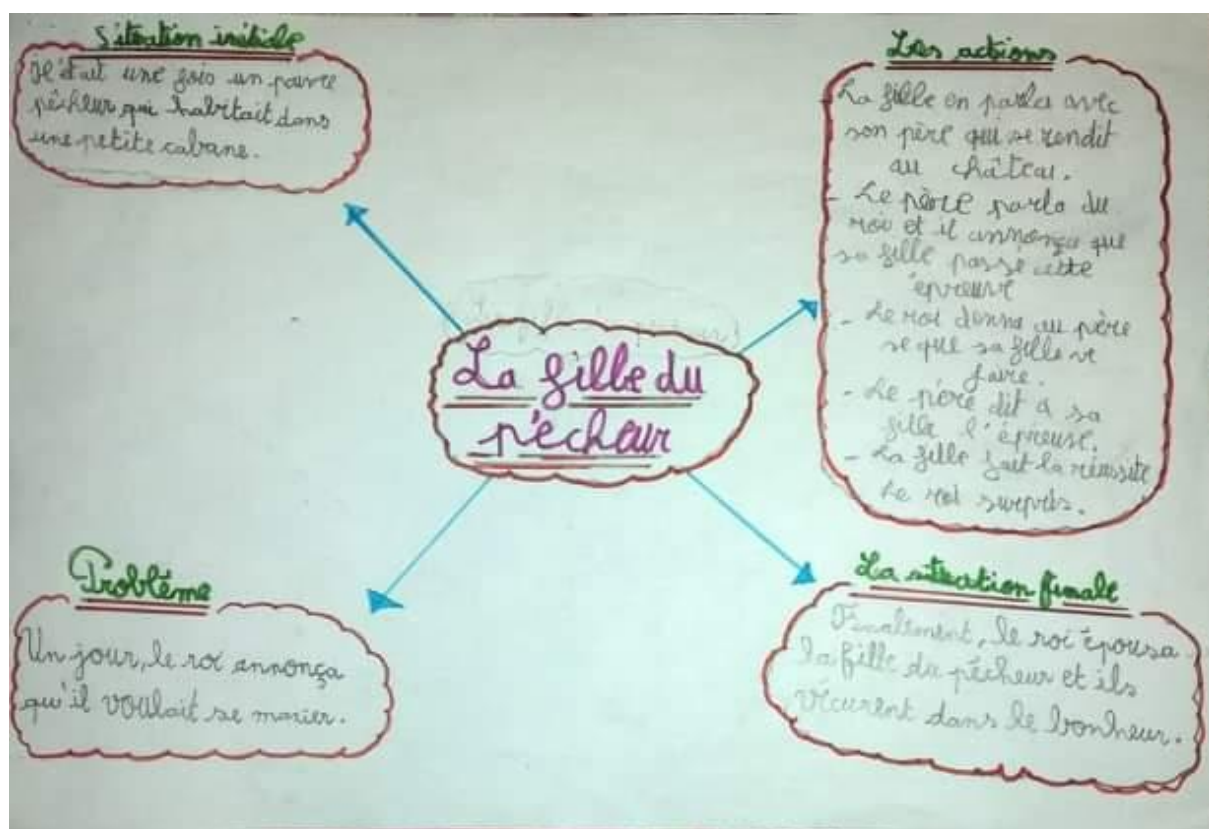
Finalement, le roi, très reconnaissant, épousa la fille du pêcheur. Ils vécurent longtemps dans le bonheur.

-Résume en une ou plusieurs phrases si besoin, ce qui se passe dans les différentes étapes de ce récit.

Situation initiale	
Problème(s)	
Actions	
Situation finale	

Quelques exemples des réponses des apprenants :

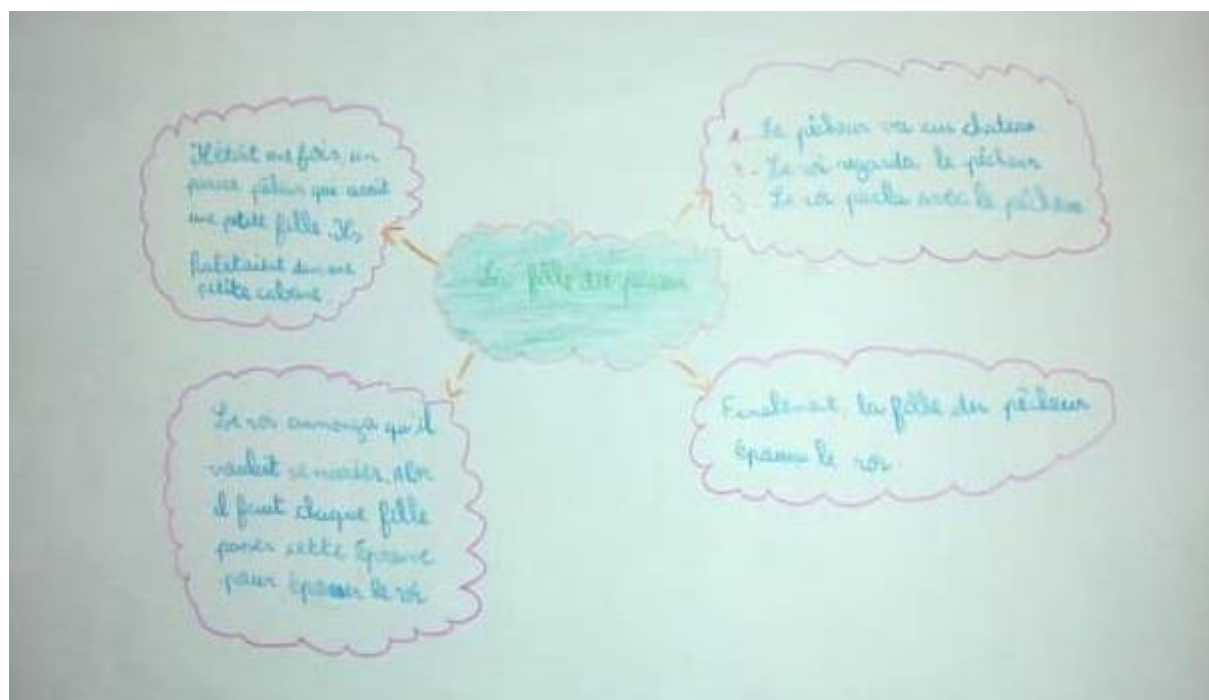
Situation initiale	Il était une fois un pauvre pêcheur qui habitait avec sa intelligente fille dans une petite cabane.
Problème(s) Elément perturbateur	Un jour le roi annonça qu'il voulait se marier.
Actions	<ol style="list-style-type: none"> 1. La fille en parla avec son père qui se rendit au château. 2. Le père parla de roi et il annonça que sa fille passait cette épreuve. 3. Le roi donna au père qu'il ne que sa fille. 4. Le père dit à sa fille l'épreuve. 5. La fille fait la réussite. 6. Le roi surpris.
Situation finale	Enfin, le roi épousa la fille du pêcheur et ils vécurent dans le bonheur.



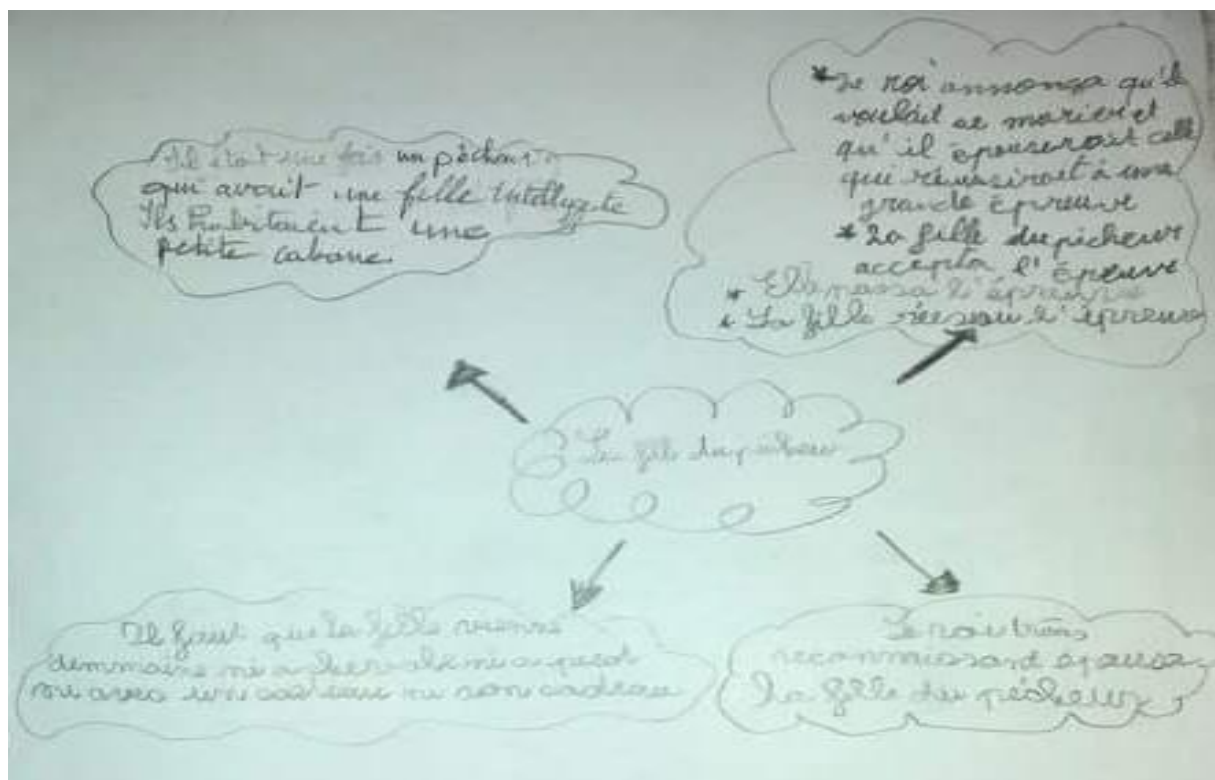
Situation initiale	Il était une fois un pauvre pêcheur qui avait une fille très intelligente. Ils habitaient dans une petite cabane.
Problème(s) Élément perturbateur	Un jour, le roi annonça qu'il voulait se marier et qu'il épouserait celle qui réussirait à une grande épreuve.
Actions	<ul style="list-style-type: none"> - la fille de pêcheur va passer l'épreuve. - Il faut que ta fille vienne demain ni à cheval ni à pied ni avec un cadeau ni sans cadeau. - la fille a réussi l'épreuve.
Situation finale	Finalement, le roi, très reconnaissant, épousa la fille du pêcheur. Ils vécurent longtemps dans la bonheur.



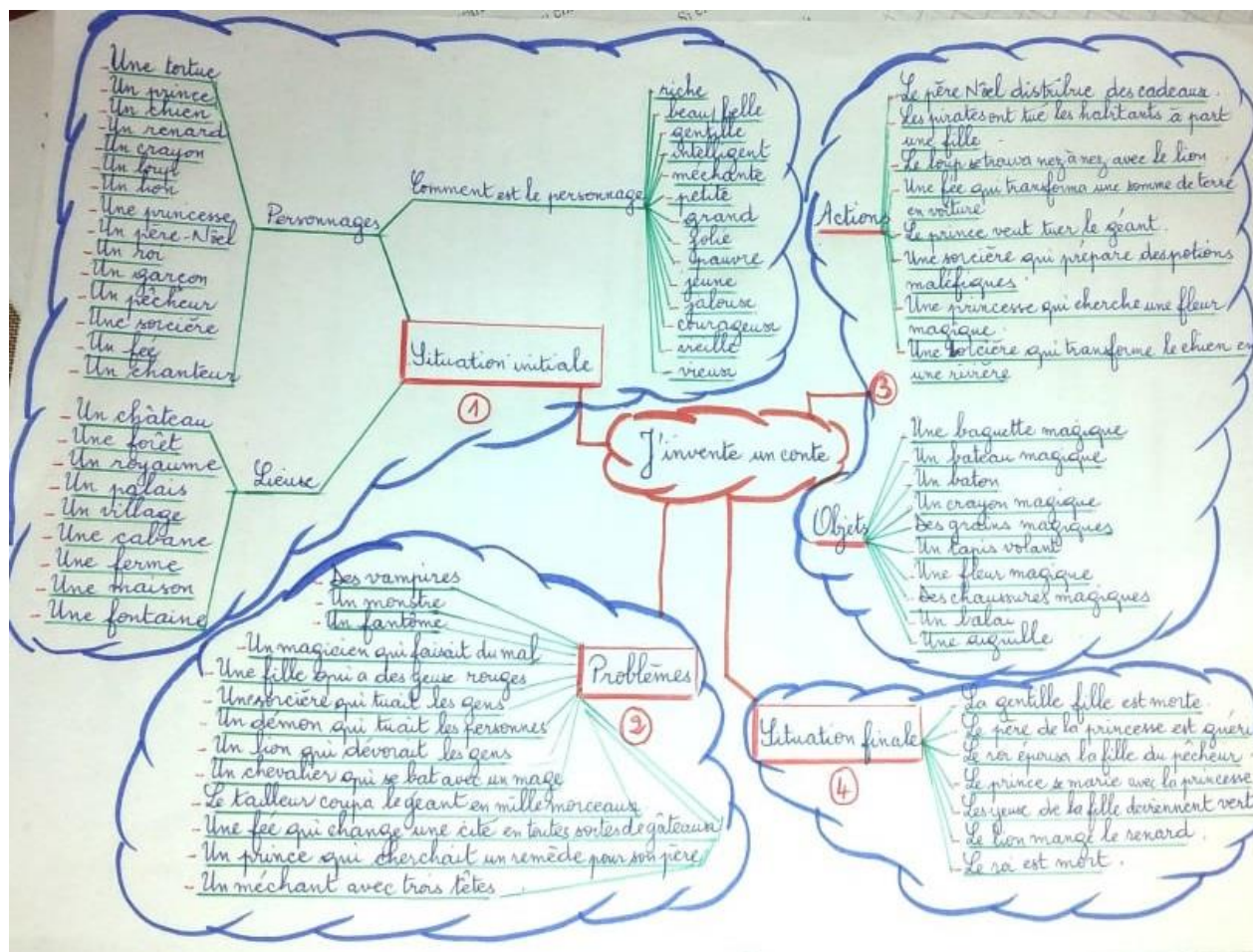
Situation initiale	Il était une fois, un pauvre pêcheur qui avait une fille très intelligente. Ils habitaient une petite cabane.
Problème(s) Élément perturbateur	- Le roi annonça qu'il voulait se marier. Alors il faut que chaque fille passe cette épreuve pour épouser le roi.
Actions	<ol style="list-style-type: none"> 1 - Le pêcheur va au château. 2 - Le roi regarda le pêcheur. 3 - Le roi parla avec le pêcheur. 4 - Le pêcheur raconta tout ce qui s'était passé et se raconta les épreuves à sa fille.
Situation finale	La formule de clôture : Finalement, la fille du pêcheur épousa le roi.



Situation initiale	Il était une fois un pêcheur qui avait une fille intelligente. Ils habitaient une petite cabane.
Problème(s) ÉLÉMENT perturbateur	Il faut que la fille vienne demain ni à cheval ni à pied ni avec son cadeau ni sans cadeau.
Actions	<p>Le roi annonce qu'il veut se marier et qu'il épouserait celle qui réussirait à une grande épreuve</p> <ul style="list-style-type: none"> - La fille du pêcheur accepta l'épreuve - elle passa l'épreuve - La fille réussit l'épreuve
Situation finale	Finalement, le roi reconnaissant, épousa la fille du pêcheur.



Annexe 4 : La carte heuristique construite collectivement



Annexe 5 : Exemples de copies des productions écrites des apprenants

➤ Quelques copies des apprenants du groupe témoin :

Sembila

Il était une fois dans petite vilage no loin dans la grand zelles zrais une petite fille tres belle avec ses parents. capelé aila

Sembila

Aail Elle trois intelogons le père de aila se bussail de la fert Elle emais les fleurs rouge

Bravail mon chere

Apprenant 3.

Le lièvre et le renard :

Ambiguë { Il était une fois, un lièvre et le renard elle
 marche de la forêt scandale et a rencontré de sa
 le lièvre Il mange Il la revoit la nuit
 cause Il retourne Il rattrape Il la mange
 Il a dit le renard Il a grapi.

Exercice maché.

Apprenant 2.

Element perturbateur { Il était une fois, un chanteur qui avait un petit
 un intelligent garçon, il habitait dans une cabane.
 un jour, le chanteur est mort et on ne réalise
 ses rêves. Mais le garçon réalise le rêve
 de père. Après le garçon il est jeune et il est
 riche.

Exercice maché.

La fin de l'histoire est incluse
 dans la dernière partie du
 conte.

Apprenant 5.

Il était une fois un canard qui s'appelait Babar
 qui vivait à la forêt

un jour Babar, il recherchait à manger, le canard
 tomba à la rivière, le canard il demanda la
 aide, le crocodile écoute la voix de canard et
 la sauva le canard

Enfin le crocodile et le canard, il est devenu
 fin de l'histoire

Apprenant 13

➤ Quelques copies des apprenants du groupe expérimental :

Apprenant 9
- la fée et la sorcière

Il ya bien longtemps, une fée
qui aime les enfants, tout les mat Elle met
les cadous ^{obj} a la demeure de les enfants.
Objets

un jour les enfants les se avaient
par ses cadous, par ce que la sorcière cachie
leur surpris, la fée Elle très inarrvense
est Elle turé la sorcière est avec sa
tête Elle mie un grande maison pour les
enfant pour jeuer avec le, inachevé.

Element perturbateur

En fin Elle cachie leur cadous
Elle pe turé là fin de l' histoire

La fille et ses yeux

Il était une fois, une gentille fille
 qui avait des yeux rouges, elle habitait
 dans un grand château.

Un jour, les pirates ont tué les habitants
 du village, en même temps, la fille
 marcha sur le chemin de village pour visiter
 une sœur, pleury ! elle regarda les pirates
 qui ont fait du mal, ils ont eu peur
 à nez avec la fille et ils ont eu peur
 et fuirent, et les pirates donnèrent un cadeau.

Enfin, les yeux de la fille devinrent
 verts.

fin de l'histoire

Apprenant 8.

Yadis, une belle princesse gentille
 vivent dans un grand palais avec les
 parents ; qui s'appelle "Yasmina".

Un jour, "Yasmina" qui cherche une
 fleur rouge magique, il a l'idée de
 franchir la montagne et voir la princesse
 elle lui a donné des chaussures magiques et
 yas-santour.

Enfin, le prince épousa
 la princesse yasmina et ils vécurent
 heureux.

fin de l'histoire

Apprenant 3

Il était une fois, une sorcière méchante qui vivait dans un royaume; son rêve est d'être la reine de ce royaume.

Un jour, la sorcière prépare des potions maléfiques pour être belle, et pour plaire le roi.

Alors, le roi a su ce qu'elle voulait faire, il a fait un piège pour la sorcière sur de la plie. Après la sorcière eue. Tout à coup,

elle tombe dans le piège, et tout les gens riaient ha ha ha ha ha ha rie le roi.

Enfin, les gens l'ont condamné la méchant sorcière, et tout le royaume vivait dans le bonheur.

Apprenant 2.

↓ fin de l'histoire.

Résumé

Les recherches en didactique qui s'intéressent à l'écrit mettent l'accent sur son enseignement /apprentissage en classe de FLE. Aussi, dans le cadre de ce mémoire, nous sommes-nous intéressée à la production écrite, sa pratique au cycle moyen et plus particulièrement à une manière d'aider les apprenants à améliorer leurs écrits. De ce fait, l'hypothèse de notre travail de recherche suppose que la carte heuristique permet à l'apprenant d'alléger et de réduire les difficultés qu'impose cette activité. Elle peut être considérée comme un outil pédagogique susceptible d'apporter une aide à l'apprenant en lui permettant d'accéder à d'autres modes de réflexion, de structurer et de présenter l'information et de l'organiser selon ses propres idées, et ce, en fonction de ses besoins. Nous avons essayé de mesurer l'impact de l'usage de la carte heuristique sur l'amélioration de la production écrite d'un texte narratif. Pour cela, nous nous sommes focalisée aussi bien sur les représentations des enseignants par rapport à l'utilisation de ladite carte, que sur les productions écrites proprement dites des apprenants.

Mots clés : carte heuristique, FLE, production écrite, texte narratif, cycle moyen.

Abstract

The didactic researches interested in writing focus on its teaching/learning in the FFL class. Also, within the framework of this dissertation, we are interested in written expression, its practice in middle school, and more particularly in helping the learners to improve their writing. Therefore, the hypothesis of our work supposes that the mind map allows the learners to alleviate and reduce the difficulties imposed by this activity. It can be considered as a pedagogical tool capable to give help to the learner by allowing him to get access to other modes of reflection, to structure and present information, and to organize it according to his needs. We tried to measure the impact of the mind map used on the improvement of the written expression of a narrative text. For that, we focused on the representation of the teachers according to the use of the said map, as on the actual learners' written expressions.

Key words : mind map, FFL, written expression, narrative text, middle school.

ملخص

تركز أبحاث التعليمية التي تهتم بالكتابة على تدريسها و تعلمها في أقسام اللغة الفرنسية. تطرقنا في هذه المذكرة إلى الإنتاج الكتابي و على كيفية ممارسته في الطور المتوسط و بشكل خاص إلى طريقة مساعدة المتعلمين في تحسين كتاباتهم. و من ذلك تنص فرضية عملنا هذا على أن الخريطة الذهنية تسمح للمتعم بتذليل و تقليل الصعوبات التي يقتضيها هذا النشاط. يمكن اعتبارها كأداة تعليمية من شأنها تقديم المساعدة للمتعم بتمكينه من التفكير بأساليب أخرى و بناء و تقديم المعلومة و تنظيمها حسب أفكاره وفقا لما يحتاجه. لقد حاولنا قياس مدى تأثير الخريطة الذهنية على تحسين الإنتاج الكتابي لنص سردي. من أجل هذا ركزنا على تصورات الأساتذة في استعمال تلك الخريطة و كذلك على الكتابات المحظة للمتعلمين

كلمات مفتاحية: الخريطة الذهنية - الفرنسية كلغة أجنبية-الوضعية الإدماجية - نص سردي- الطور المتوسط