RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FA FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DEP DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE

N° : .....

DOMAINE : LETTRES ET LANGUES ÉTRANGÈRES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DU FLE

Mémoire présenté pour l'obtention

Du diplôme de Master Académique

Par : Said Noureddine et Kadri sid ali

Intitulé :

L'utilisation des cartes conceptuelles pour l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de la 2ème année moyenne

Cas des élèves du C.E.M Zoubir Ben Aouam à Ouled Addi Guebala

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
M.KHEDDAR Mounir	MCA	Président	Université Med Boudiaf - M'sila
M.MEKDOUR Zaidi	MCA	Rapporteur	Université Med Boudiaf - M'sila
M.BOUGLIMINA Mustafa	MAA	Examinateur	Université Med Boudiaf - M'sila

Année universitaire : 2025/2026

Remerciements

Avant tout, nous remercions Allah le Tout-Puissant de nous avoir accordé la santé, la volonté, la patience et la force nécessaires pour mener ce travail à son terme.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à tous nos enseignants qui ont contribué à notre formation tout au long de notre parcours universitaire. Grâce à leurs enseignements, leurs conseils et leur dévouement, nous avons acquis les connaissances et les compétences qui nous ont permis de réaliser ce mémoire.

Nos remerciements les plus sincères s'adressent particulièrement à notre encadrant, Monsieur ***MEKDOUR Zaidi****, pour son accompagnement précieux, sa disponibilité, ses orientations pertinentes, ses conseils avisés et son soutien constant tout au long de l'élaboration de ce travail. Sa rigueur scientifique et son sens de l'écoute ont été d'une aide inestimable dans la réalisation de cette recherche.*

Nous remercions également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail et de lui consacrer leur temps.

Nous adressons aussi nos remerciements à l'ensemble du personnel administratif et pédagogique de notre département pour leur aide et leur disponibilité.

Enfin, nous exprimons notre reconnaissance à nos familles et à tous ceux qui nous ont soutenus, encouragés et accompagnés de près ou de loin durant la réalisation de ce mémoire.

À toutes ces personnes, nous adressons nos plus sincères remerciements.

Dédicace

Je dédie ce travail,

À mes très chers parents, pour leur amour inconditionnel, leurs sacrifices, leur soutien constant et leurs encouragements tout au long de mon parcours. Aucun mot ne saurait exprimer ma profonde gratitude pour tout ce qu'ils ont fait pour moi.

À mes frères et sœurs, pour leur affection, leur présence et leur soutien dans les moments les plus importants de ma vie.

À toute ma famille, qui a toujours cru en moi et m'a encouragée à persévérer malgré les difficultés.

À tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Je leur exprime ma sincère reconnaissance et mon profond respect.

Said Noureddine

Dédicace

Je dédie ce modeste travail,

À mes chers parents, qui ont été ma source de motivation, de courage et de réussite. Leur amour, leur patience et leurs sacrifices ont été le fondement de mon parcours.

À ma famille, pour son soutien moral, ses conseils précieux et sa confiance qui m'ont accompagnée durant toutes ces années d'études.

À mes frères et sœurs, qui ont toujours été présents à mes côtés et dont l'affection m'a donné la force d'avancer.

À tous mes proches, pour leurs encouragements et leurs vœux de réussite.

Que ce travail soit le témoignage de ma gratitude et de mon profond attachement envers eux.

Kadri sid ali

Liste des figures

Figure I. 1 : Modèles d'écriture. 6
Figure I. 2 : Les différentes dimensions impliquées dans l'activité d'écriture. 7
Figure I. 3 : Représentation processus d'écriture. 8
Figure I. 4 : Le processus de production écrite. 18
Figure I. 5 : Grandes étapes de la démarche de traitement de la copie d'expression écrite initiale par l'enseignant et les élèves. 20

Figure II. 1 : Une carte mentale. 28
Figure II. 2 : La carte conceptuelle manuscrite. 33
Figure II. 3 : La carte conceptuelle numérique. 34
Figure II. 4: Schéma actuel de la mémoire humaine. 38
Figure II. 5: La mémoire sensorielle et ses caractéristiques. 39
Figure II. 6: Les différents systèmes de mémoire. 40
Figure II. 7: es cinq types de mémoire et leurs régions cérébrales associées. 41

Liste des tableaux

Tableau I. 1 : Les phases du processus de production écrite. 15
Tableau III. 1 : Profil des enseignants enquêtés.....50
Tableau III. 2 : Grille d'analyse des productions écrites des apprenants. 54

Liste des graphiques

Graphique III. 1 : Comparaison des résultats du pré-test et du post-test.....60

Sommaire

Introduction générale

Chapitre I : L'enseignement de la production écrite en classe de FLE au cycle moyen

I.1. Définition de l'écrit

I.2. Les fonctions de l'écrit

I.3. La production écrite en didactique du FLE

I.4. Les étapes de la production écrite

I.5. L'évaluation de la production écrite

I.6. Les difficultés d'écriture en production écrite

I.7. Le rôle du lexique dans l'amélioration de la production écrite

Chapitre II : Les cartes conceptuelles (Mind Maps) comme outil pédagogique en FLE

II.1. Définition des cartes conceptuelles (Mind Maps)

II.2. Origine et évolution des cartes conceptuelles

II.3. Les caractéristiques des cartes conceptuelles

II.4. La construction des cartes conceptuelles

II.5. Les cartes conceptuelles et le fonctionnement du cerveau

II.6. Les cartes conceptuelles et la mémoire

II.7. L'apport des cartes conceptuelles dans l'apprentissage

II.8. L'utilisation des cartes conceptuelles pour améliorer la production écrite

Chapitre III : Étude pratique sur l'utilisation des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite

III.1. Contexte de l'étude

III.2. Méthodologie de recherche

III.3. Présentation de l'expérimentation

III.4. Déroulement de l'expérimentation

III.5. Analyse des résultats

III.6. Discussion des résultats

III.7. Limites de l'étude

III.8. Perspectives et recommandations

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

Résumé

Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) occupe une place importante dans le système éducatif algérien. Il vise à développer chez les apprenants plusieurs compétences linguistiques leur permettant de comprendre, de communiquer et de s'exprimer efficacement dans diverses situations. Parmi ces compétences, la production écrite constitue un objectif fondamental, car elle permet aux apprenants de transmettre leurs idées, d'organiser leur pensée et de développer leur autonomie dans l'utilisation de la langue française. Cependant, la production écrite représente l'une des activités les plus complexes pour les apprenants. Écrire ne consiste pas uniquement à maîtriser les règles grammaticales et lexicales, mais exige également la capacité à planifier, organiser et structurer les idées de manière cohérente. Dans les classes de FLE, de nombreux apprenants éprouvent des difficultés à rédiger des textes clairs et organisés. Ils rencontrent souvent des obstacles liés au manque de vocabulaire, à la cohérence textuelle ainsi qu'à l'organisation des idées avant la rédaction.

Face à ces difficultés, les enseignants cherchent continuellement des méthodes et des outils pédagogiques susceptibles d'améliorer les performances des apprenants en production écrite. Parmi les outils qui ont suscité un intérêt croissant dans le domaine éducatif figurent les cartes conceptuelles. Ces dernières constituent un moyen visuel permettant de représenter, d'organiser et de relier les idées à travers des schémas structurés. Elles favorisent la réflexion, la mémorisation et la planification des informations avant le passage à l'écriture. Les cartes conceptuelles sont aujourd'hui reconnues comme un outil pédagogique efficace dans plusieurs disciplines. Elles permettent aux apprenants de mieux comprendre les relations entre les concepts, d'organiser leurs connaissances et de développer leurs capacités cognitives. Dans le cadre de l'enseignement du FLE, elles peuvent contribuer à améliorer la qualité des productions écrites en aidant les apprenants à structurer leurs idées et à construire des textes plus cohérents. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre travail de recherche, qui porte sur l'utilisation des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de deuxième année moyenne. Cette étude vise à mettre en évidence l'apport de cet outil pédagogique dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants et à vérifier son efficacité dans le contexte de l'enseignement du FLE.

Cette recherche s'articule autour de la problématique centrale suivante : **Dans quelle mesure l'utilisation des cartes conceptuelles contribue-t-elle à l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de deuxième année moyenne en classe de FLE ?**

Pour explorer cette question dans toute sa profondeur, trois axes de réflexion se dégagent naturellement et se complètent de manière progressive

- ✓ Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants de deuxième année moyenne en production écrite ?
- ✓ Quel rôle jouent les cartes conceptuelles dans l'organisation et la structuration des idées avant la rédaction ?
- ✓ Comment l'utilisation des cartes conceptuelles peut-elle améliorer la qualité des productions écrites des apprenants en classe de FLE ?

En réponse aux questions soulevées par cette problématique, trois hypothèses de travail peuvent être formulées de manière articulée.

1. Les apprenants de deuxième année moyenne rencontrent des difficultés dans l'organisation des idées, la cohérence textuelle et l'utilisation du vocabulaire lors des activités de production écrite.
2. Les cartes conceptuelles facilitent la planification et l'organisation des idées en permettant aux apprenants de visualiser les relations entre les différents concepts.
3. L'utilisation des cartes conceptuelles améliore la qualité des productions écrites en favorisant une meilleure cohérence, une organisation plus claire des idées et un enrichissement du vocabulaire.

Cette recherche poursuit un ensemble d'objectifs étroitement liés les uns aux autres et tous orientés vers une même finalité. Elle vise en premier lieu à étudier l'impact des cartes conceptuelles sur l'amélioration de la production écrite des apprenants de deuxième année moyenne en classe de FLE, ce qui constitue l'objectif central autour duquel s'organisent les autres visées. Pour y parvenir, il est nécessaire d'identifier les principales difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite, afin de disposer d'un état des lieux précis servant de point de départ à la réflexion. En parallèle, cette étude se propose de présenter les fondements théoriques des cartes conceptuelles ainsi que leurs caractéristiques, de manière à ancrer la démarche dans un cadre conceptuel solide et rigoureux. Sur cette base théorique, il s'agit ensuite de montrer le rôle que jouent les cartes conceptuelles dans l'organisation des idées avant la rédaction, en mettant en lumière leur fonction de soutien à la planification du discours écrit. La recherche ambitionne également de vérifier l'efficacité de cet outil dans l'amélioration concrète des productions écrites des apprenants, à travers une démarche empirique et méthodique. Enfin,

et dans une perspective résolument applicative, elle se donne pour objectif de proposer des pistes pédagogiques favorisant l'intégration des cartes conceptuelles dans l'enseignement du FLE, afin que les résultats obtenus puissent bénéficier directement aux praticiens de terrain.Plan du mémoire

Afin de mener à bien cette recherche, notre mémoire est structuré en trois chapitres qui s'enchaînent de manière progressive et complémentaire. Le premier chapitre, intitulé « L'enseignement de la production écrite en classe de FLE au cycle moyen », présente les fondements théoriques de la production écrite, ses objectifs, ses différentes étapes, les difficultés rencontrées par les apprenants ainsi que les stratégies de remédiation permettant d'améliorer cette compétence, posant ainsi le socle conceptuel sur lequel repose l'ensemble de l'étude. C'est dans la continuité de cette réflexion théorique que s'inscrit le deuxième chapitre, intitulé « Les cartes conceptuelles comme outil pédagogique en FLE », qui est consacré à la définition des cartes conceptuelles, à leur origine, à leurs caractéristiques, à leur mode de construction ainsi qu'à leur rôle dans l'apprentissage, la mémorisation et l'organisation des connaissances, offrant ainsi un éclairage approfondi sur l'outil au cœur de cette recherche. Enfin, le troisième chapitre, intitulé « Étude pratique sur l'utilisation des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite », présente le cadre méthodologique de la recherche, l'analyse des résultats obtenus et leur interprétation, afin de vérifier les hypothèses formulées et de répondre à la problématique de l'étude, bouclant ainsi la démarche scientifique engagée depuis le début du travail.

CHAPITRE I

L'enseignement de la production écrite en classe de FLE au cycle moyen

Introduction

La production écrite occupe une place importante dans l'enseignement du français langue étrangère, car elle permet aux apprenants d'exprimer leurs idées, de communiquer et de développer plusieurs compétences linguistiques et cognitives. Cependant, écrire dans une langue étrangère reste une activité complexe qui demande non seulement la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire, mais aussi la capacité d'organiser les idées de manière claire et cohérente. Dans ce chapitre, nous allons définir la notion de l'écrit et présenter ses différentes fonctions, puis aborder la production écrite en didactique du FLE, ses objectifs ainsi que les techniques utilisées en classe. Nous examinerons également les processus et les étapes de l'écriture, ainsi que les modèles théoriques qui expliquent cette activité. Enfin, nous mettrons l'accent sur les difficultés rencontrées par les apprenants, les stratégies de remédiation et le rôle du lexique dans l'amélioration de la production écrite.

I.1. Définition de l'écrit

L'écrit occupe une place importante dans l'enseignement des langues. Il permet à l'apprenant d'exprimer ses idées et de communiquer à travers la langue qu'il apprend. C'est donc un objectif essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour mieux comprendre cette notion, on peut s'appuyer sur quelques définitions. Selon le dictionnaire Larousse, écrire : « *C'est à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentants les mots d'une langue donnée, organise dans le but de conserver ou de transmettre un message précis appelé l'énoncé.* » (Larousse, 1997, p. 06).

D'après Dubois 1994, le terme « *écrit* » « *désigne le type de discours dans lequel le locuteur déclame un texte complémentaire rédigé par lui ou par un autre.* » (Dubois, 1994, p. 165) Robert 2008, explique aussi que l'écrit 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 qui comprend trois étapes : la production planifiée d'idées, la mise en mot et la révision.* » (Robert, 2008, p. 76)

On peut également considérer l'écrit comme une manière de garder une trace de la parole. Il permet de conserver les idées et de les organiser. Comme le disent Halte et Rispail : « *C'est l'écrit de la trace, l'écrit de la note pour se souvenir, l'écrit-mémoire, l'écrit qui transcrit une parole de maître ou d'élève en la mettant en exergue, l'écrit qui maintient une information et libère du contexte immédiat* » (Halte & Rispail, 2005, p. 28).

L'écrit est différent de l'oral. Il utilise des signes, une ponctuation et une organisation sur la page. Il n'y a pas d'intonation comme à l'oral. Il est aussi plus stable, ce qui permet d'utiliser des phrases plus longues et un vocabulaire plus précis (Ghribi, p. 51 ; Guendouz-Benammar, pp. 122–125).

Enfin, l'écrit est très important dans l'apprentissage. Il aide à mémoriser, à organiser les idées et à transmettre le savoir. Aujourd'hui, sa maîtrise est nécessaire pour réussir à l'école et s'intégrer dans la société (Slimane Kadi & Amrane, 2025, p. 103). Ainsi, l'écrit est une compétence complexe qui ne se limite pas à écrire des mots, mais qui demande de savoir organiser, comprendre et communiquer ses idées.



Figure I. 1 : Modèles d'écriture.

Source : Modèle élèves : modèles d'écriture. Cartable d'une maîtresse. Disponible sur : https://in.pinterest.com/pin/1046664769635771461/ (consulté le 14 février 2026 à 19 :00).

I.2. Les fonctions de l'écrit

L'écrit occupe une place importante dans la vie scolaire et sociale. Il ne sert pas seulement à transcrire la parole, mais remplit plusieurs fonctions essentielles. Il permet de communiquer, de mémoriser, de transmettre des connaissances et de réfléchir.

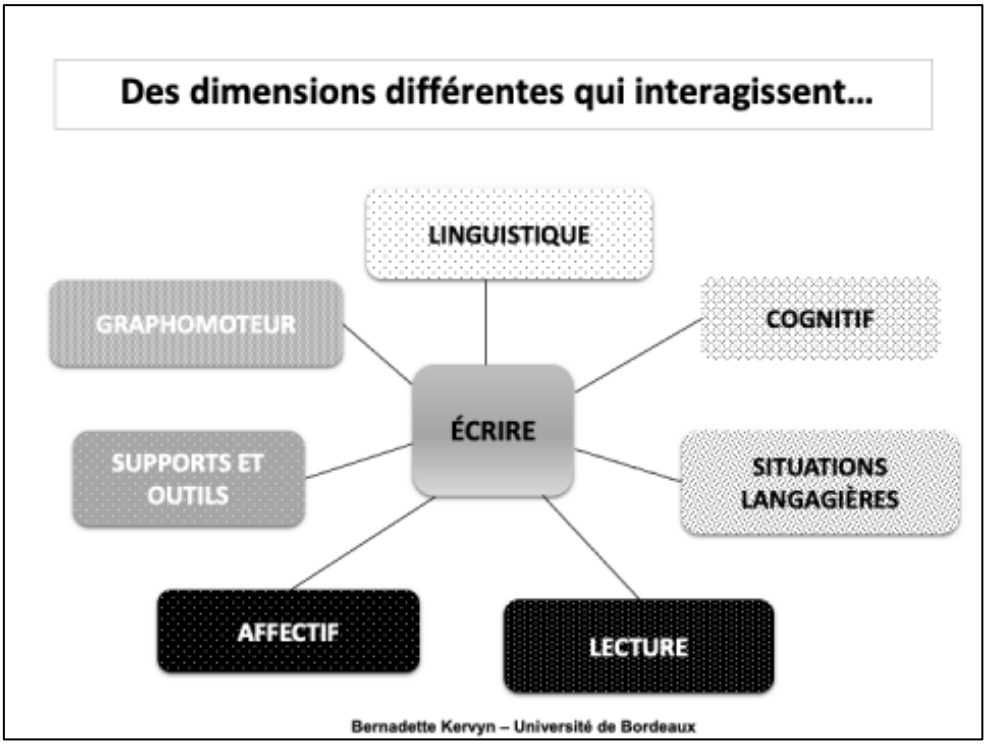


Figure I. 2 : Les différentes dimensions impliquées dans l'activité d'écriture.

Source : (Kervyn et Goigoux, 2021)

I.3.1. La fonction communicative

Écrire, c'est avant tout communiquer. L'écrit permet de transmettre un message à une personne qui n'est pas forcément présente. Il s'inscrit dans des situations de communication variées. Comme le souligne C. Puren, « *apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aurait quelques chances de se trouver en utilisant le cadre de la langue cible* » (Puren, 1998, p. 372).

Ainsi, apprendre à écrire, c'est apprendre à interagir avec les autres et à s'exprimer dans différents contextes, notamment en classe de FLE. L'écrit participe aussi à la réussite scolaire, car il permet d'organiser et de partager ses idées.

I.3.2. La fonction mémorielle

L'écrit joue également un rôle important dans la mémorisation. Écrire aide à retenir les informations et à les organiser. Dans le dictionnaire Larousse, la mémoire est définie comme «

une activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations » (Larousse, 2010, p. 635).

Ainsi, l'écrit permet de garder une trace des connaissances et de les réutiliser plus tard. Il aide l'apprenant à mieux comprendre et à consolider ses apprentissages, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

I.3.3. La fonction de transmission du savoir

Écrire, c'est aussi transmettre des connaissances. L'écrit permet de partager, d'informer et d'échanger avec les autres à travers un système de signes. Dans le contexte scolaire, cette transmission se fait souvent entre l'enseignant et les apprenants, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes. L'écrit joue donc un rôle central dans l'apprentissage. Il aide à structurer les idées et à développer les compétences de l'apprenant. Transmettre par l'écrit, c'est apprendre à comprendre, à faire et à faire comprendre aux autres.

I.3.4. La fonction réflexive et de prise de conscience

Enfin, l'écrit permet de réfléchir et de prendre conscience de sa pensée. Selon Piaget, la conscience « *est un certain mécanisme de construction de la connaissance* » (Piaget, 2007, p. 148). L'écriture aide l'apprenant à organiser ses idées, à comprendre ses erreurs et à améliorer ses productions. Elle favorise aussi la confiance en soi et l'autonomie dans l'apprentissage. Grâce à l'écrit, l'apprenant devient plus conscient de sa manière de penser, d'apprendre et d'interagir avec les autres.

Ainsi, l'écrit ne sert pas seulement à communiquer, mais aussi à apprendre, à mémoriser et à développer la réflexion.

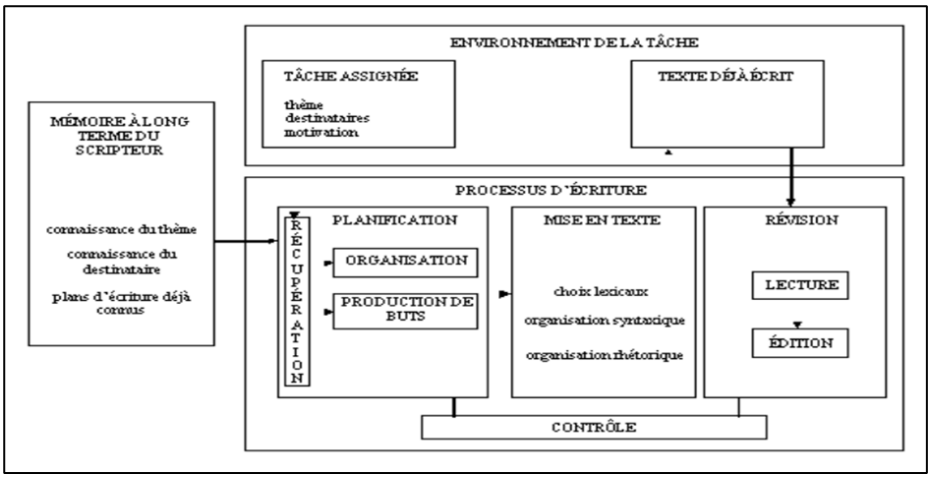


Figure I. 3 : *Représentation processus d'écriture.*

Source : (Hayes & Flower, 1980).

I.3. La production écrite en didactique du FLE

La production écrite occupe une place importante dans l'enseignement du français langue étrangère. Elle permet aux apprenants de s'exprimer à l'écrit et de communiquer dans différentes situations. Cette compétence nécessite la mobilisation de plusieurs connaissances linguistiques et cognitives pour produire un texte clair et organisé.

I.3.1. Définition de la production écrite

L'enseignement d'une langue étrangère a pour but de développer chez les apprenants plusieurs compétences, comme comprendre et produire des messages, à l'oral et à l'écrit. Ces compétences sont importantes pour permettre aux élèves de communiquer facilement dans différentes situations (Benamar, 2014, p. 140). Parmi elles, la production écrite a une place importante dès le début de l'apprentissage. Elle permet aux apprenants d'exprimer leurs idées, leurs opinions et leurs connaissances à travers l'écriture (Benhouhou, 2001, pp. 210-211). C'est pourquoi elle est très importante pour les enseignants. Comme l'affirme Joaquim Dolz : « *L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues* » (Dolz & Simard, 2009).

L'expression « *production écrite* » est formée de deux mots : production et écrit. Selon le dictionnaire Larousse, la production signifie l'action de créer, et l'écrit désigne ce qui est exprimé par l'écriture, comme un texte ou un document. Donc, écrire consiste à utiliser des signes pour transmettre des idées (Larousse, 2026). On peut alors dire que la production écrite est la capacité de rédiger un texte clair, organisé et adapté à une situation de communication. Elle demande à l'élève de mobiliser plusieurs compétences (Tarfaoui & Bouthiba, s.d., pp. 82-83). Selon Dubois, la production écrite est le fait de produire un énoncé en respectant les règles grammaticales de la langue. Elle demande aussi de faire attention au contenu, au style, à l'organisation des idées et aux règles de la langue (Dubois et al., 1994, p. 381).

D'après Albert (1998), la production écrite fait appel à plusieurs compétences. Il y a la compétence linguistique, qui concerne la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe. La compétence référentielle correspond aux connaissances de l'élève sur le monde (Albert, 1998, pp. 58-64). La compétence socioculturelle concerne les règles sociales et culturelles. La compétence cognitive est liée à la manière de réfléchir et d'organiser les idées (Sadouni & Bekara, 2020, pp. 142-143). Enfin, la compétence discursive ou pragmatique permet de produire un texte adapté à la situation de communication (Redjdal, 2020, p. 1403).

I.3.2. Les objectifs de la production écrite au cycle moyen

Au cycle moyen, la production écrite a pour objectif principal de développer chez l'apprenant la capacité à s'exprimer clairement à l'écrit dans différentes situations de communication. Il ne s'agit pas seulement d'écrire, mais aussi d'apprendre à organiser ses idées, à structurer un texte et à respecter les règles de la langue (Ducancel, 1976, pp. 59-61).

- ✓ Un premier objectif est de permettre à l'élève de produire un texte cohérent et compréhensible. En effet, pour bien communiquer à l'écrit, il est important que le texte soit clair, bien organisé et facile à comprendre par le lecteur.
- ✓ Un autre objectif important est le développement des stratégies d'écriture. Selon Hayes et Flower (1981), l'écriture est un processus complexe qui comprend plusieurs étapes comme la planification, la mise en texte et la révision. Ils définissent la planification comme « *une représentation interne et abstraite des connaissances utilisées pour écrire un texte* ». Cela montre que l'élève doit apprendre à réfléchir et à organiser ses idées avant de commencer à écrire (Hayes & Flower, 1981, cités par Cornaire & Raymond, 2006).
- ✓ La production écrite permet aussi à l'élève d'apprendre à améliorer ses textes. La révision est une étape très importante. Comme l'expliquent Chesnet et Alamargot (2005) : « *Réviser consiste à évaluer ses écrits […] avec l'objet de les améliorer* ». Cela aide l'élève à corriger ses erreurs et à rendre son texte plus clair et plus correct (Chesnet & Alamargot, 2005).
- ✓ Un autre objectif est de rendre l'élève actif dans son apprentissage. Grâce à l'autoévaluation, il peut analyser son propre travail. Selon Wolfs (1992), « *l'auto-évaluation […] désigne l'évaluation par l'individu de ses propres comportements cognitifs* ». Cela permet à l'élève de mieux comprendre ses erreurs et de progresser (Wolfs, 1992).

Enfin, la production écrite aide à la réussite scolaire. L'écrit est un outil essentiel pour apprendre, réfléchir et communiquer. L'élève apprend progressivement à utiliser la langue de manière correcte et efficace. Alors, la production écrite au cycle moyen permet à l'élève d'apprendre à écrire correctement, à organiser ses idées, à utiliser des stratégies d'écriture, à améliorer ses textes et à devenir plus autonome.

I.3.3. Les techniques de la production écrite

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), plusieurs techniques sont mises en place pour aider les apprenants à développer leur compétence en production écrite. Ces techniques permettent d'accompagner progressivement les élèves vers une écriture plus autonome et mieux structurée. En effet, écrire ne consiste pas seulement à appliquer des règles de grammaire, mais aussi à organiser ses idées et à mobiliser différentes compétences.

I.3.3.1. Les activités guidées

Les activités guidées sont des exercices où l'enseignant encadre fortement les apprenants pendant la rédaction. L'élève reçoit des consignes claires, des modèles ou des supports qui facilitent la production du texte (Simou, 2021, pp. 495-496).

Par exemple, il peut s'agir de compléter des phrases, transformer un texte ou suivre un plan précis. Ces activités ont pour objectif d'aider l'apprenant à comprendre la structure d'un texte et à utiliser correctement la langue. Comme le souligne Sophie Moirand : « *les activités de compréhension permettent au sujet scripteur d'avoir à sa disposition un stock de formulations linguistiques correspondant aux opérations discursives* » (Moirand, 1979, p. 96).

I.3.3.2. Les activités semi-guidées

Les activités semi-guidées offrent un équilibre entre encadrement et liberté. L'enseignant propose un thème, des questions ou une situation de communication pour orienter les élèves (Benabdelmalek, 2014, pp. 11-12).

Dans ce cas, l'apprenant doit organiser ses idées et rédiger un texte en s'appuyant sur ces indications. Cela lui permet de devenir progressivement plus autonome et d'améliorer sa capacité à structurer ses écrits. Reuter affirme que : « *l'apprentissage passe par la pratique des élèves, par leur faire, par leur écriture* » (Reuter, 1996, p. 106).

I.3.3.3. Les activités libres

Les activités libres donnent une grande autonomie aux apprenants. L'enseignant propose simplement un sujet, et les élèves rédigent librement leur texte. Ce type d'activité encourage l'expression personnelle, la créativité et le développement de la compétence communicative (Merzouk, 2020, pp. 398-399). L'apprenant utilise ses connaissances, ses idées et ses expériences pour produire un texte cohérent. Comme le dit Freinet : « *c'est en écrivant qu'on apprend à écrire* » (Freinet, 1971, p. 181).

Table I. 1 : Les types d'activités de production écrite en classe de FLE.

Type d'activité	Caractéristiques	Exemple
Activités guidées	L'enseignant encadre fortement et donne des consignes précises ou des modèles.	Compléter des phrases, transformer un texte, suivre un plan.
Activités semi-guidées	Les élèves ont une certaine liberté avec un cadre donné (thème, questions…).	Rédiger un texte à partir d'un thème ou de questions.
Activités libres	Les élèves écrivent librement avec une grande autonomie.	Écrire un récit ou une histoire à partir d'un sujet.

Source : réalisé par l'étudiant a travers les informations collectées.

I.3.4. Les processus d'écriture en langue étrangère

Au fil du temps, les méthodes d'enseignement des langues ont évolué, et la place de la production écrite a beaucoup changé. Au début, l'écriture était surtout considérée comme un produit final. L'objectif principal était de maîtriser les règles de la langue pour produire ou traduire correctement des textes, surtout des textes littéraires. Comme le disent Cornaire et Raymond, l'enseignement visait surtout à former de bons traducteurs. (Cornaire & Raymond, 1999, p. 5)

Avec l'apparition de l'approche communicative, la vision de l'écriture a évolué. Il ne s'agit plus seulement d'écrire correctement, mais aussi de transmettre un message en tenant compte du destinataire et du contexte. La production écrite devient alors une compétence importante qui permet à l'apprenant d'exprimer ses idées de manière claire et organisée.

En Algérie, dans l'enseignement du français langue étrangère, l'écriture est une compétence fondamentale. Les programmes scolaires cherchent à former des élèves capables d'utiliser le français de manière autonome dans différentes situations. Par exemple, à la fin du secondaire, l'élève doit être capable d'utiliser le français dans ses études, dans le monde professionnel et dans la vie sociale (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007/2008, p. 4).

L'autonomie signifie ici que l'apprenant est capable d'utiliser ses connaissances linguistiques et communicatives pour s'adapter aux différentes situations. Comme l'explique Cuq, cela veut dire répondre correctement aux besoins de communication (Cuq, 2003, p. 3).

Cependant, dans la réalité, beaucoup d'apprenants n'atteignent pas ce niveau. On observe souvent des difficultés à rédiger des textes cohérents et bien structurés. Écrire reste une activité difficile, surtout en langue étrangère, car elle demande de mobiliser plusieurs compétences à la fois, ce qui nécessite un effort mental important.

Du point de vue cognitif, l'écriture est une activité complexe. Selon Bessonnat, écrire consiste à transformer une pensée en texte, tandis que réécrire permet d'améliorer ce texte pour qu'il corresponde mieux à l'idée de départ. L'écriture peut donc être considérée comme une activité de résolution de problèmes qui nécessite différentes stratégies (Bessonnat, 2000, p. 14).

Le modèle de Hayes et Flower est une référence importante dans ce domaine. Il montre que l'écriture dépend de plusieurs éléments : la situation, les connaissances du scripteur et les processus mentaux utilisés pendant la rédaction. Ce modèle met en évidence plusieurs étapes principales (Lantri & Mebarki, 2023, pp. 281-282).

La planification est la première étape. Elle consiste à préparer le texte, fixer les objectifs et organiser les idées. Comme l'expliquent Favart et Olive, c'est un plan qui aide à structurer les informations (Favart & Olive, 2005, p. 277).

La mise en texte correspond à la transformation des idées en phrases et en paragraphes. Le scripteur doit choisir les mots adaptés et organiser son texte. Selon Heurley, c'est un processus complexe qui demande beaucoup d'effort et d'attention (Heurley, 2006, p. 11).

La révision est l'étape de vérification du texte. Elle permet de corriger les erreurs et d'améliorer le contenu. Pour Piolat, c'est un moyen de contrôler si le texte correspond à ce que l'on voulait exprimer (Piolat, 2004, p. 60).

La réécriture consiste à modifier un texte déjà produit. D'après Grésillon, cela peut concerner des mots, des phrases, des paragraphes ou même l'ensemble du texte. Toutes ces étapes montrent que l'écriture est un processus dynamique. Le scripteur peut revenir plusieurs fois sur son texte pour l'améliorer. L'écriture ne se limite donc pas à un produit final, mais représente une activité complexe qui mobilise plusieurs compétences (Grésillon, 1994, p. 245).

I.3.4. Les modèles de production écrite en langue étrangère

La production écrite est une activité complexe qui mobilise plusieurs compétences : linguistiques, cognitives et communicatives. Dans le domaine de la didactique des langues, plusieurs chercheurs ont proposé des modèles pour expliquer comment se déroule l'écriture. Ces modèles permettent de mieux comprendre comment le scripteur organise ses idées et

produit un texte adapté à une situation donnée. Selon Cornaire et Raymond, il existe deux grands types de modèles : les modèles linéaires et les modèles non linéaires (Cornaire & Raymond, 1999, pp. 26-36).

- ✓ **Le modèle linéaire :** il considère que l'écriture suit des étapes organisées. D'abord la pré-écriture, où l'on prépare les idées ; ensuite l'écriture, où l'on rédige le texte ; et enfin la réécriture, où l'on corrige et améliore le texte. Cependant, ce modèle est limité, car en réalité on peut revenir en arrière à tout moment (Garcia-Debanc, 1986, pp. 27-29).
- ✓ **Les modèles non linéaires :** ils considèrent l'écriture comme un processus flexible. Le scripteur peut modifier ses idées, revenir sur son texte et le réorganiser pendant la rédaction. Ces modèles mettent en avant le rôle des connaissances, du contexte et des stratégies (Zaimeche, 2025, pp. 202-204).
- ✓ **Le modèle de Hayes et Flower (1980) :** il explique que l'écriture repose sur trois éléments principaux : la situation, la mémoire et les processus d'écriture comme la planification, la rédaction et la révision (Lantri & Mebarki, 2023, p. 181).
- ✓ **Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) :** il distingue deux types de scripteurs. Le novice écrit sans vraiment organiser ses idées, alors que l'expert est capable de structurer et transformer ses idées de manière efficace (Akmoun, 2018, pp. 68-69).
- ✓ **Le modèle de Sophie Moirand (1979) :** il met l'accent sur la communication. L'écriture dépend du scripteur, du destinataire, du message et du contexte. Le but est de transmettre un message adapté à la situation (Moirand, 1979, pp. 23-39).

I.4. Les étapes de la production écrite

Plusieurs chercheurs ont étudié le processus de la production écrite. Parmi les modèles les plus connus, on trouve celui de Hayes et Flower, proposé dans les années 1980. Selon ces auteurs, la rédaction d'un texte se fait en trois étapes principales : la planification, la mise en texte et la révision (Garcia-Debanc & Fayol, 2002, pp. 295-298).

I.4.1. La phase de préparation (planification)

La planification est la première étape de la production écrite. Pendant cette phase, l'apprenant se prépare à écrire en analysant le sujet donné. Il doit bien comprendre la consigne pour éviter de faire un hors-sujet.

Pour cela, il commence par repérer le thème, les mots-clés et le type de texte demandé. Il doit aussi définir l'objectif de son écrit, par exemple raconter, informer, expliquer ou argumenter. Cette étape lui permet de trouver des idées et de réfléchir à la manière d'organiser son texte (Kandsi & Ouahmiche, 2021, p. 405).

I.4.2. La phase de rédaction (mise en texte)

La mise en texte correspond à la phase de rédaction. À ce moment-là, l'apprenant développe les idées qu'il a trouvées pendant la préparation. Il organise ses idées et commence à écrire, souvent en utilisant un brouillon.

Il doit essayer de construire des phrases correctes, organiser ses idées de manière logique et respecter les règles de la langue. Cette étape consiste donc à transformer les idées en un texte structuré (Lantri & Mebarki, 2023, p. 282).

I.4.3. La phase de révision et de correction

La dernière étape est la révision. Pendant cette phase, l'apprenant relit son texte pour vérifier sa qualité. Il corrige les erreurs de grammaire, d'orthographe et de ponctuation, et peut aussi modifier certaines phrases pour rendre le texte plus clair et mieux organisé.

L'objectif est d'obtenir un texte plus cohérent et plus facile à comprendre. Une fois les corrections terminées et lorsque l'apprenant est satisfait, il peut écrire la version finale au propre (Benamar, 2020).

Tableau I. 1 : Les phases du processus de production écrite.

Phase de la production écrite	Explication	Exemple
Phase de préparation (planification)	L'apprenant analyse le sujet, comprend la consigne, cherche des idées et organise son texte avant d'écrire.	Sujet : *Raconter une journée spéciale.* L'élève note des idées : anniversaire, invités, gâteau, cadeaux.
Phase de rédaction (mise en texte)	L'apprenant transforme ses idées en phrases et en paragraphes en respectant les règles de la langue.	« Hier, j'ai fêté mon anniversaire avec ma famille et mes amis. Nous avons mangé un grand gâteau au chocolat. »
Phase de révision et de correction	L'apprenant relit son texte pour corriger les erreurs et améliorer la clarté et l'organisation des idées.	Correction : « Hier, j'ai **fêté** mon anniversaire avec ma famille et mes amis. Nous avons **mangé** un grand gâteau au chocolat. »

Source : Réalisé par les étudiants à travers les informations collectées.

I.5. L'évaluation de la production écrite

L'évaluation consiste à analyser le travail des apprenants pour connaître leur niveau et leurs progrès. Elle permet à l'enseignant de vérifier si les objectifs d'apprentissage ont été atteints et si les élèves ont bien compris les notions étudiées. On distingue généralement trois types d'évaluation (Simerabet, 2021, p. 337) :

- ✓ **L'évaluation diagnostique :** elle se fait au début de l'apprentissage. Elle sert à connaître le niveau des apprenants et à repérer leurs difficultés.
- ✓ **L'évaluation formative :** elle se déroule pendant l'apprentissage. Elle permet de suivre les progrès des élèves et de corriger leurs erreurs au fur et à mesure (Berbaoui & Saidani, 2020, p. 1003).
- ✓ **L'évaluation sommative :** elle se fait à la fin d'une activité ou d'une séquence. Elle permet de mesurer les résultats obtenus, souvent à travers une note.

Avant d'évaluer, l'enseignant doit se poser plusieurs questions importantes : quand évaluer, quoi évaluer et pourquoi évaluer. Ensuite, il définit les objectifs et choisit les activités adaptées aux apprenants. Après l'activité, l'enseignant récupère les productions écrites des élèves pour les corriger et les analyser. L'évaluation se base généralement sur des critères précis comme la cohérence du texte, l'organisation des idées et le respect des règles de la langue. Pour faciliter ce travail, l'enseignant peut utiliser une grille d'évaluation qui regroupe tous les critères. Cette grille doit être expliquée aux élèves pour qu'ils comprennent comment ils sont évalués (Berbaoui & Saidani, 2020, p. 1005).

Ainsi, l'évaluation ne sert pas seulement à donner une note, mais aussi à identifier les points forts et les difficultés des élèves. Elle aide également l'enseignant à améliorer sa manière d'enseigner et à adapter ses méthodes aux besoins des apprenants (Kharchiche & Mellak, 2022, pp. 700-702).

Table I. 2 : Les types d'évaluation en production écrite.

Type d'évaluation	Moment	Objectif	Exemple

Évaluation diagnostique	Au début de l'apprentissage	Identifier le niveau initial et les difficultés des élèves	Demander aux élèves d'écrire un court texte pour évaluer leur niveau
Évaluation formative	Pendant l'apprentissage	Suivre la progression et corriger les erreurs	Corriger un brouillon et donner des conseils pour améliorer le texte
Évaluation sommative	À la fin d'une activité ou d'une séquence	Mesurer les résultats et attribuer une note	Rédaction finale notée à la fin d'une séquence

Source : Réalisé par les étudiants à travers les informations collectées.

I.6. Les difficultés d'écriture en production écrite

La production écrite en français langue étrangère est une compétence difficile pour les apprenants. Elle demande la maîtrise de plusieurs connaissances, à la fois linguistiques et cognitives. Cependant, les apprenants rencontrent souvent des difficultés qui freinent leur apprentissage.

I.6.1. Définition de la difficulté d'apprentissage

Les difficultés d'apprentissage désignent tous les obstacles qui empêchent un apprenant d'acquérir les connaissances et les compétences attendues à l'école. Elles apparaissent généralement lorsqu'il y a un écart entre ce que le système éducatif exige et les capacités réelles de l'apprenant à comprendre et à apprendre.

Ces difficultés peuvent avoir plusieurs causes. Certaines sont liées à l'apprenant lui-même, comme ses conditions physiques, mentales ou émotionnelles. D'autres sont liées à son environnement, qu'il soit scolaire, familial ou social. Comme le souligne Philippe Meirieu, l'école doit être capable d'aider davantage les élèves qui ne réussissent pas selon les méthodes traditionnelles (Meirieu, 2014, p. 76).

Les difficultés d'apprentissage apparaissent souvent lorsqu'il y a un déséquilibre dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce processus repose sur une bonne interaction entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Si cette relation est perturbée, l'apprenant peut rencontrer des obstacles dans son apprentissage. Ces difficultés peuvent être liées à plusieurs facteurs, comme la santé, les capacités cognitives, les conditions familiales ou encore le contexte social. De plus, certaines conditions scolaires peuvent aggraver ces difficultés, comme les classes

surchargées ou le manque de suivi individuel. Dans ces cas, il devient difficile pour l'enseignant de répondre aux besoins de chaque élève.

Il est donc très important d'identifier ces difficultés le plus tôt possible afin de proposer des solutions adaptées. Selon Grosjean, la remédiation pédagogique doit se baser sur une bonne identification des difficultés pour aider efficacement l'apprenant à progresser (Grosjean, 2012, p. 39). Les difficultés d'apprentissage peuvent aussi avoir des effets négatifs sur le plan psychologique. Elles peuvent diminuer la confiance en soi, provoquer un sentiment d'échec et entraîner un manque de motivation. Comme le souligne De Vecchi, il est important de redonner une image positive aux apprenants en difficulté pour lutter contre l'échec scolaire (De Vecchi, 2014, p. 233).

En résumé, les difficultés d'apprentissage sont un phénomène complexe qui dépend de plusieurs facteurs. Elles nécessitent une prise en charge globale impliquant l'école, la famille et les spécialistes. L'objectif est de comprendre les causes de ces difficultés afin de proposer des solutions adaptées et d'aider chaque apprenant à réussir dans son parcours scolaire.

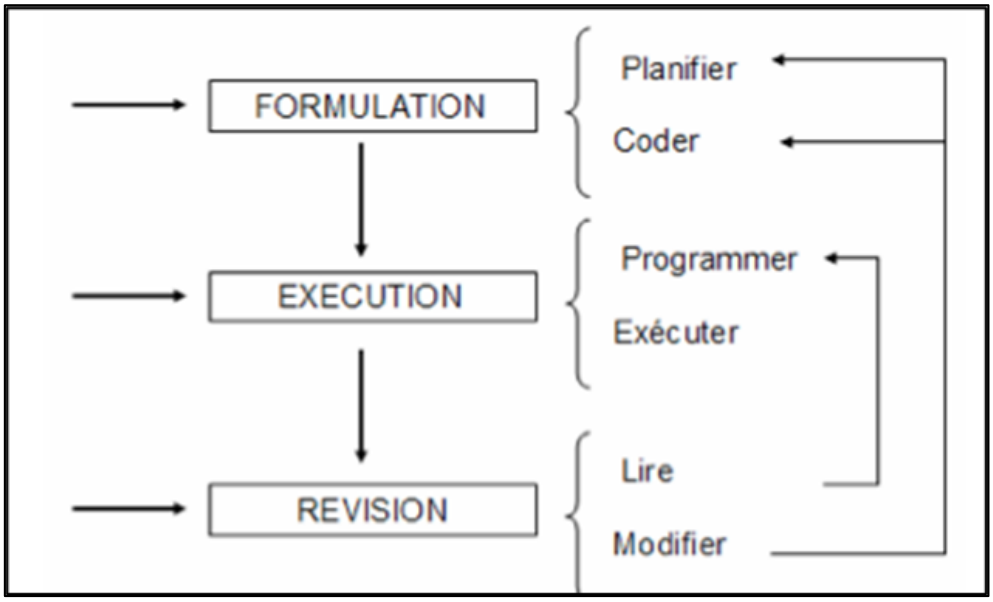


Figure I. 4 : Le processus de production écrite.

Source : (Guichon & Nwosu, 2006, p. 30).

I.6.2. Typologie des difficultés

L'apprentissage du français langue étrangère peut être difficile à cause de plusieurs types de problèmes. Ces difficultés peuvent être liées à la langue elle-même, au fonctionnement du cerveau (processus cognitifs) ou encore à l'influence de la langue maternelle (Benkhelil, s.d., p. 115). En Algérie, où plusieurs langues sont utilisées (arabe dialectal, arabe standard et

tamazight), ces difficultés peuvent être encore plus importantes. Comme le souligne Jean-Pierre Cuq, l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe qui fait appel à des compétences linguistiques, cognitives et socioculturelles (Cuq, 2003, pp. 238-239).

- ✓ **Les difficultés d'ordre linguistique :** Ces difficultés concernent la maîtrise de la langue, comme la prononciation, la grammaire, le vocabulaire et la construction des phrases. Les apprenants peuvent avoir du mal avec certains sons du français qui n'existent pas dans leur langue maternelle. Ils rencontrent aussi des difficultés avec les temps verbaux, les accords et la formation des phrases. Comme le souligne Sophie Moirand, produire en langue étrangère demande de maîtriser plusieurs aspects à la fois : le lexique, la grammaire et l'organisation du discours. Le manque de vocabulaire est aussi un problème important (Moirand, 1979, p. 9). Selon Dabène, le vocabulaire est essentiel pour comprendre et produire un message (Bettir & Chiali Lalaoui, 2025, p. 286).
- ✓ **Les difficultés d'ordre cognitif :** Ces difficultés sont liées aux capacités mentales comme la mémoire, l'attention et la compréhension. Certains apprenants ont du mal à mémoriser les règles grammaticales ou le vocabulaire (Catel, 2001, pp. 19-21). De plus, lorsque plusieurs informations doivent être traitées en même temps, cela peut rendre l'apprentissage plus difficile. Lev Vygotsky explique que l'apprentissage se fait dans ce qu'on appelle la « *zone proximale de développement* », c'est-à-dire que l'apprenant peut progresser avec l'aide de l'enseignant ou de camarades plus avancés (Fournier, 2016, p. 134).
- ✓ **Les difficultés liées aux interférences linguistiques :** Ces difficultés apparaissent lorsque l'apprenant utilise les règles de sa langue maternelle en français. En Algérie, l'arabe dialectal ou le tamazight peuvent influencer la prononciation, la grammaire et la structure des phrases en français (Al-Tam, 2026, pp. 218-219). Cependant, ces erreurs sont normales dans l'apprentissage. Comme l'explique Corder, les erreurs font partie du processus d'apprentissage. De même, Jean-Pierre Cuq considère que les erreurs montrent que l'apprenant est en train d'apprendre et de s'approprier la langue (Dourari & Nasri, 2024, p. 777).

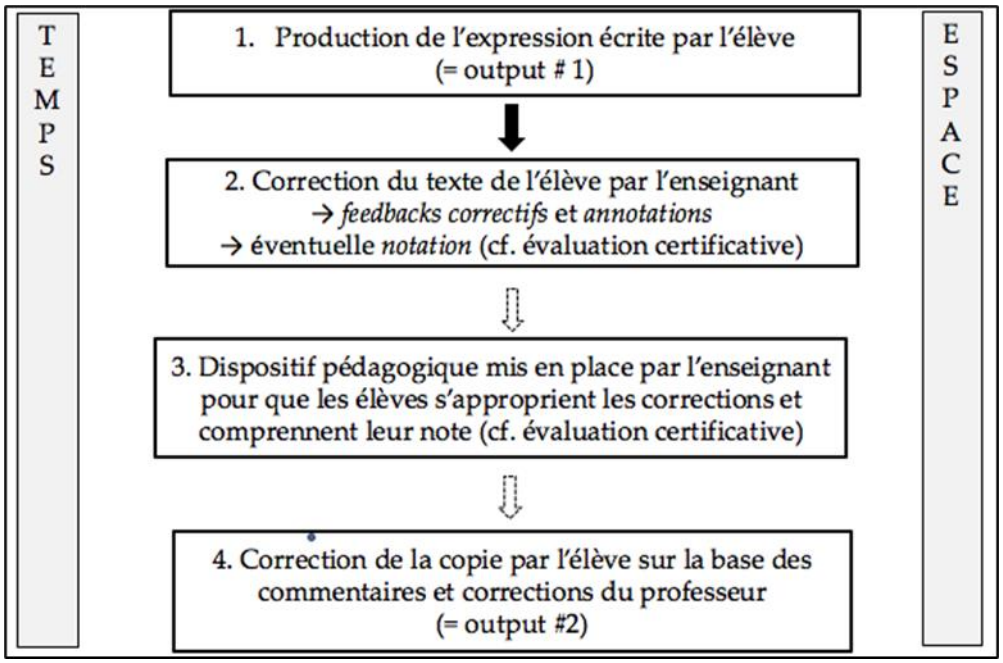


Figure I. 5 : Grandes étapes de la démarche de traitement de la copie d'expression écrite initiale par l'enseignant et les élèves.

Source : (Noiroux & Simons, 2016)

I.6.3. Les stratégies de remédiation en production écrite

La production écrite est une compétence très importante dans l'apprentissage du français langue étrangère. Elle demande plusieurs connaissances, comme le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe, mais aussi la capacité à organiser et structurer les idées. Pourtant, beaucoup d'apprenants ont des difficultés à écrire des textes cohérents et bien organisés. Ces difficultés peuvent être dues à un manque de pratique, à une faible maîtrise de la langue ou à l'absence de bonnes stratégies d'écriture.

En effet, écrire est une activité complexe qui fait intervenir plusieurs opérations mentales. Comme le souligne Reuter, écrire est une activité sociale complexe qui mobilise des connaissances et des capacités intellectuelles. C'est pourquoi les enseignants doivent utiliser des stratégies de remédiation pour aider les apprenants à dépasser leurs difficultés. Ces stratégies reposent surtout sur le rôle de l'enseignant, sur des pratiques pédagogiques adaptées et sur l'accompagnement à travers l'évaluation formative (Reuter, 2000, p. 181).

I.6.3.1. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle très important dans l'amélioration de la production écrite des apprenants. Il ne doit pas seulement corriger les erreurs, mais aussi accompagner les élèves dans leur apprentissage. Selon Lev Vygotsky, l'apprentissage se construit grâce à l'interaction

entre l'apprenant et une personne plus compétente, comme l'enseignant ou un camarade. Il explique que l'apprentissage a une dimension sociale, car l'élève progresse grâce aux échanges avec les autres. Donc, l'enseignant a un rôle essentiel pour aider les apprenants à développer leurs compétences (Brossard, 2004, pp. 83-84).

L'enseignant doit encourager les apprenants à réfléchir sur leurs écrits et à comprendre leurs erreurs. Il doit aussi proposer des activités d'écriture variées et motivantes pour donner envie aux élèves d'écrire. Comme le souligne Jean-Pierre Cuq, enseigner une langue étrangère ne consiste pas seulement à expliquer des règles, mais aussi à développer des compétences de communication. L'enseignant doit donc guider les apprenants pour qu'ils puissent produire des textes qui ont un vrai sens et une intention de communication (Ould Benali, 2022, pp. 50-51).

I.6.3.2. L'accompagnement et l'évaluation formative

L'évaluation formative est très importante pour améliorer la production écrite. Contrairement à l'évaluation sommative, qui sert surtout à donner une note, l'évaluation formative aide à comprendre les difficultés des apprenants et à les faire progresser. Selon Hadji, évaluer signifie analyser une activité pour prendre des décisions qui permettent d'améliorer l'apprentissage. L'évaluation formative permet donc d'identifier les erreurs et de proposer des solutions adaptées (Mottier Lopez, 2012, pp. 42-46).

Dans ce cadre, l'autoévaluation est une méthode efficace. Elle consiste à demander aux apprenants de relire leurs textes et de repérer leurs erreurs. Selon Wolfs, l'autoévaluation est un processus qui permet à l'apprenant de réfléchir sur son propre fonctionnement. La coévaluation entre pairs est aussi utile. Les apprenants échangent leurs textes et se donnent des conseils pour les améliorer. Cela favorise le travail en groupe et développe l'esprit critique (Bouchemaa, 2022, pp. 894-895).

Ainsi, l'accompagnement pédagogique et l'évaluation formative permettent de transformer l'erreur en un outil d'apprentissage. Comme le souligne Astolfi, l'erreur n'est pas une faute, mais une étape normale dans l'apprentissage. Grâce à ces stratégies de remédiation, la production écrite devient un processus progressif qui aide les apprenants à améliorer leurs compétences linguistiques et communicatives (Romainville, Noël & Wolfs, 1995, pp. 47-56).

I.7. Le rôle du lexique dans l'amélioration de la production écrite

Le lexique joue un rôle essentiel dans la production écrite en français langue étrangère. Il permet à l'apprenant d'exprimer ses idées, d'organiser son texte et de communiquer clairement.

Plus le vocabulaire est riche, plus le texte devient précis, cohérent et intéressant (Duvin-Parmentier, 2024, pp. 158-159).

- ✓ Le lexique est indispensable pour exprimer ses idées, car l'apprenant doit choisir les mots adaptés pour dire exactement ce qu'il pense. Par exemple, au lieu de dire « c'est bien », il peut dire « *c'est intéressant* » ou « *c'est important* ».
- ✓ Un vocabulaire riche améliore la qualité du texte, car il permet d'éviter les répétitions et de varier les expressions. Par exemple, au lieu de répéter « *très beau* », on peut utiliser « *magnifique* », « *splendide* » ou « *superbe* ».
- ✓ Le manque de vocabulaire limite l'expression, car l'apprenant ne trouve pas les mots nécessaires pour développer ses idées. Par exemple, au lieu de dire « *je suis déçu* », il dira seulement « *je ne suis pas content* ».
- ✓ Le lexique aide à organiser les idées, car certains mots permettent de structurer le texte. Par exemple, on utilise « *d'abord* », « *ensuite* » et « *enfin* » pour organiser un récit.
- ✓ Le choix des mots rend le texte plus clair, car des mots précis facilitent la compréhension. Par exemple, dire « *un médecin soigne un patient* » est plus clair que « *quelqu'un aide quelqu'un* ».
- ✓ Le lexique permet d'exprimer les émotions, car il offre des mots variés pour décrire les sentiments. Par exemple, au lieu de dire « *je suis triste* », on peut dire « *je suis inquiet* », « *bouleversé* » ou « *déprimé* ».
- ✓ Le réemploi des mots renforce l'apprentissage, car l'apprenant utilise plusieurs fois le même mot dans différents contextes. Par exemple, il peut utiliser le mot « courageux » dans plusieurs phrases pour mieux le mémoriser.
- ✓ Le lexique est souvent moins travaillé que la grammaire, ce qui peut poser problème aux apprenants qui connaissent les règles mais manquent de mots pour s'exprimer.
- ✓ Le vocabulaire doit être appris dans un contexte, car les mots sont mieux compris lorsqu'ils sont utilisés dans des phrases. Par exemple, apprendre « *voyage* » dans la phrase « *j'ai fait un voyage en été* ».
- ✓ Le travail du lexique améliore la production écrite, car plus l'apprenant connaît de mots, plus il peut écrire des textes riches, clairs et bien organisés.

Conclusion

En conclusion, la production écrite est une compétence essentielle dans l'apprentissage du français langue étrangère, car elle permet aux apprenants de s'exprimer, d'organiser leurs idées et de communiquer efficacement. Elle repose sur plusieurs éléments, notamment la maîtrise de

la langue, les stratégies d'écriture et les processus cognitifs. Cependant, les apprenants rencontrent souvent des difficultés qui nécessitent la mise en place de stratégies de remédiation adaptées. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant et l'importance du lexique apparaissent comme des éléments clés pour améliorer la qualité des productions écrites. Ainsi, un enseignement structuré et adapté permet aux apprenants de progresser et de développer leurs compétences en écriture.

Chapitre II

Les cartes conceptuelles (Mind Maps) comme outil pédagogique en FLE

Introduction

Ce chapitre est consacré aux cartes conceptuelles en tant qu'outil pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère. Il vise à présenter leur définition, leur origine, leurs principales caractéristiques ainsi que leur mode de construction. Il met également en évidence leur rôle dans l'apprentissage, la mémorisation et l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 2e année moyenne.

II.1. Définition des cartes conceptuelles (Mind Maps)

La cartographie conceptuelle repose sur l'organisation hiérarchique des concepts, allant des plus généraux aux plus spécifiques. Afin de mieux comprendre cette notion, il convient d'abord de définir le terme « concept ». Selon le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, le concept est « *une construction rendant compte de caractéristiques communes à un ensemble d'objets, de faits ou de phénomènes* » (REUTER Yves et al., 2007, p. 35). Dans le même sens, Jean Ladrière considère le concept comme une représentation générale du réel, contrairement à l'intuition qui constitue une représentation singulière. De son côté, Vygotski distingue le « concept quotidien », issu de l'expérience concrète, du « concept scientifique », acquis à travers l'enseignement et l'abstraction. Selon lui, « *les concepts quotidiens ne se développent pas du tout comme les concepts scientifiques. Les premiers sont connus dans l'expérience concrète, les seconds à la suite d'une explication du maître* » (Lecomte, 1998). Ainsi, la carte conceptuelle participe précisément à la construction de ces concepts scientifiques en permettant le passage d'une connaissance empirique à une connaissance structurée.

Joseph D. NOVAK et Alberto J. CAÑAS définissent quant à eux le concept comme « une régularité perçue dans des évènements, des objets, ou des enregistrements d'évènement ou d'objets. Pour la plupart des concepts, l'étiquette est un mot, bien que parfois nous utilisons des symboles comme + ou %, ou plusieurs mots » (NOVAK D. Joseph et CAÑAS J. Alberto, 2008, p. 1). Ainsi, dans une carte conceptuelle, les concepts sont généralement représentés par des mots-clés ou des étiquettes. Ils peuvent prendre la forme d'un mot, d'un groupe de mots, d'un symbole ou encore d'une idée. Les relations entre les concepts sont établies à l'aide de verbes ou d'expressions de liaison qui permettent de former des propositions porteuses de sens.

Les cartes conceptuelles font partie des outils pédagogiques modernes destinés à organiser et représenter les connaissances. Toutefois, la diversité des appellations utilisées pour désigner cet outil peut parfois être source de confusion. En effet, plusieurs termes sont employés pour désigner des représentations voisines, notamment : carte mentale, carte conceptuelle, réseau sémantique, cartographie, schéma de concepts, carte heuristique, concept mapping,

conceptogramme ou encore mind map (MONGIN Pierre et DE BROECK Fabienne, 2016, p. 12).

Selon Joseph D. NOVAK et Alberto J. CAÑAS :

> « *Les cartes conceptuelles sont des outils facilitant l'organisation et la représentation de la connaissance. Elles sont composées de concepts, habituellement emboités dans des cercles et des boites de types divers, et des relations entre les concepts illustrés par des lignes entre deux concepts. Sur la ligne, des mots ou des phrases désignent des liens qui spécifient la relation entre les deux concepts, le concept désigné par une étiquette […]. Les propositions sont des affirmations sur un objet ou un événement de l'univers qu'il soit naturel ou construit, les propositions contiennent deux concepts ou plus reliés par des mots ou des phrases liens qui forment une phrase qui a du sens. Quelques fois, on les appelle unités sémantiques ou unités de sens* » (NOVAK D. Joseph et CAÑAS J. Alberto, 2008, p. 1).

Cette définition met en évidence les principales caractéristiques des cartes conceptuelles. D'abord, elles reposent sur une organisation hiérarchique des concepts. Comme le précisent Novak et Cañas : « Les concepts sont représentés de façon hiérarchique avec les concepts les plus inclusifs et les plus généraux en haut de la carte et les concepts plus spécifiques disposés hiérarchiquement en-dessous » (Novak, 2008, Cañas, 2008, p. 1). Ainsi, la lecture d'une carte conceptuelle s'effectue généralement du général vers le particulier. En outre, ces cartes peuvent comporter des liens croisés permettant d'établir des relations entre différents domaines de connaissances : « *Ce sont des relations ou des liens entre des concepts dans différents segments ou domaines de la carte conceptuelle. Les liens croisés nous aident à voir comment un concept, dans un domaine de connaissance représenté sur la carte, est lié à un concept d'un autre domaine montré sur la carte* » (Novak, 2008, Cañas, 2008, p. 2).

Les cartes conceptuelles sont donc des schémas visuels servant à organiser et structurer les connaissances. Elles prennent généralement pour point de départ une question ou un concept principal à partir duquel se développent progressivement des concepts plus spécifiques. Cette organisation hiérarchique ou réticulaire offre simultanément une vision globale et détaillée du sujet traité. Elle facilite la compréhension de notions complexes, améliore leur mémorisation et favorise un apprentissage plus significatif. Par ailleurs, plusieurs formes de cartes conceptuelles peuvent être distinguées. Rémi Bachelet identifie notamment la « chaîne », qui correspond à un raisonnement séquentiel, l'« étoile », représentant des connaissances cloisonnées, l'« arbre hiérarchique », fondé sur une décomposition en sous-parties, ainsi que le « réseau », qui traduit l'interconnexion et la complexité des connaissances. Malgré certaines différences de structure, toutes ces formes conservent les caractéristiques essentielles des cartes conceptuelles, à savoir la présence de concepts reliés entre eux par des connecteurs explicites.

De même, la trame conceptuelle proposée par l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) en 1985 présente plusieurs similitudes avec la carte conceptuelle. Elle est définie comme une « *série d'énoncés complets [qui sont] hiérarchisés entre eux, chacun englobant d'autres plus élémentaires (réseau orienté)* » (Triquet, 2007, p. 6). Cette hiérarchisation permet d'établir des relations logiques entre les différents énoncés et contribue à la structuration des connaissances. Bien que les concepts y soient exprimés sous forme d'énoncés plutôt que dans des boîtes ou des cercles, la logique organisationnelle reste proche de celle des cartes conceptuelles.

Enfin, il convient de distinguer les cartes conceptuelles des cartes mentales ou Mind Maps. Selon Rémi Bachelet, les cartes conceptuelles peuvent comporter plusieurs sens de lecture et reposent sur des liens logiques explicites entre les concepts, tandis que les cartes mentales se développent du centre vers l'extérieur autour de mots-clés. Comme le souligne Régnard, la carte mentale « *présente de façon imagée un fonctionnement mental, elle est donc une représentation de la pensée* » (Régnard, 2010, p. 215). Quant à Tony Buzan, théoricien de la carte heuristique, il affirme que « *le schéma heuristique [Mind Map] est une manifestation de la pensée irradiante et par conséquent une fonction naturelle de l'esprit. C'est une technique graphique efficace qui fournit un moyen universel de libérer le potentiel du cerveau* » (Buzan, 1995). Cette distinction demeure importante, même si les deux notions sont souvent confondues dans la pratique pédagogique. Ainsi, les cartes conceptuelles apparaissent comme des outils pédagogiques efficaces permettant de représenter, d'organiser et de relier les connaissances de manière significative. Grâce à leur structure hiérarchique et à leurs liens explicites entre les concepts, elles favorisent la compréhension, la mémorisation et la construction de nouveaux savoirs. Afin de mieux saisir leur fonctionnement, il sera utile de présenter un exemple concret de carte conceptuelle élaborée par Joseph D. NOVAK, offrant une représentation visuelle de cette définition.

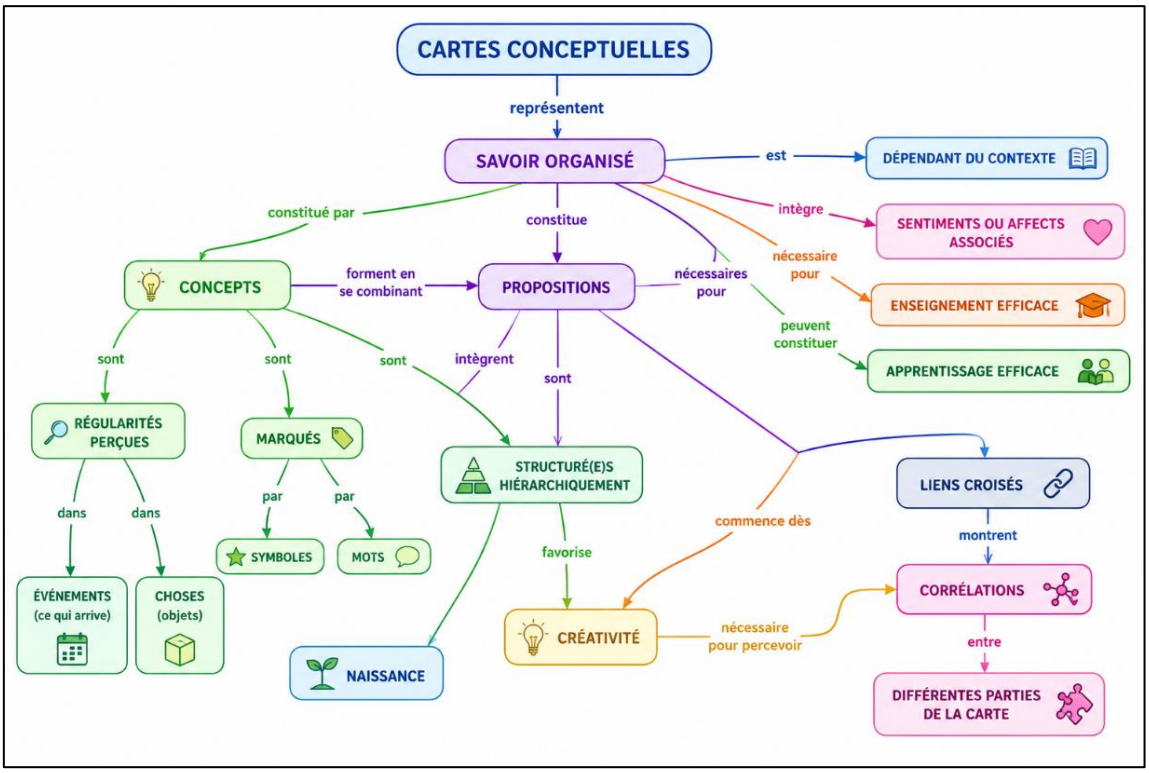


Figure II. 1 : Une carte mentale.

Source : Réalisé par l'étudiant.

II.2. Origine et évolution des cartes conceptuelles

Les cartes conceptuelles sont le résultat d'une évolution progressive des méthodes de représentation et d'organisation des connaissances. Bien avant leur formalisation au XXe siècle, plusieurs penseurs et savants avaient déjà recours à des schémas permettant de structurer les idées et de mettre en évidence les relations entre différents concepts.

Selon Mongin et De Broeck, plusieurs exemples historiques illustrent cette volonté d'organiser visuellement les connaissances, notamment « les arbres du philosophe néoplatonicien Porphyre ou du philosophe et théologien Raymond Lulle en 1296 ; la table des matières de l'Encyclopédie de Diderot en 1751 ; les arborescences de Zola qui lui ont permis d'écrire la série des Rougon-Macquart, publiée de 1871 à 1893 » (MONGIN Pierre et DE BROECK Fabienne, 2016, p. 13). Ces réalisations témoignent d'une tradition ancienne de structuration graphique du savoir. Dans le même ordre d'idées, le mathématicien Isaac Newton (1642-1727) utilisait déjà des schémas d'organisation des idées qui s'apparentent aux cartes mentales actuelles (PIGEAUD Romain, 2019, p. 9). Ces différentes tentatives constituent les prémices des outils modernes de cartographie des connaissances.

La véritable émergence des cartes d'organisation d'idées sous leur forme contemporaine remonte toutefois aux années 1970. À cette période, le psychologue britannique Tony Buzan développe la carte mentale (Mind Mapping), dont il est considéré comme le principal promoteur. Selon Deladrière et ses collaborateurs, il a « rendu populaire la méthode de la carte heuristique (Mind Mapping) qui participe de la prise de notes et de la cartographie de l'information » (DELADRIERE Jean-Luc et al., 2007, p. 4). Cette méthode vise essentiellement à stimuler la créativité et à organiser les idées autour d'un thème central. Quelques années plus tard, aux États-Unis, Joseph Donald Novak, professeur à l'Université Cornell, met au point les cartes conceptuelles (Concept Mapping). Ces dernières se distinguent par leur organisation hiérarchique et par l'importance accordée aux relations explicites entre les concepts. Selon Mongin et De Broeck, il s'agit d'« une variante hiérarchisée de la carte mentale » (MONGIN Pierre et DE BROECK Fabienne, 2016, p. 13). Novak contribue également à leur diffusion grâce au développement du logiciel CmapTools, conçu pour faciliter leur réalisation.

L'apparition des cartes conceptuelles est étroitement liée aux recherches menées dans le domaine de la psychologie cognitive et de l'apprentissage. Dans les années 1970, Joseph Novak participe à un programme de recherche visant à analyser l'évolution des connaissances scientifiques chez les enfants. Pour mener ses travaux, il s'appuie sur la théorie de l'apprentissage significatif développée par le psychologue américain David Ausubel. Selon ce dernier, « l'apprentissage consiste en l'assimilation de nouveaux concepts et de nouvelles propositions dans les structures conceptuelles ou propositionnelles existantes de l'apprenant » (NOVAK D. Joseph, 2006, p. 3). Cette conception souligne l'importance des connaissances antérieures dans l'acquisition de nouveaux savoirs. L'apprentissage est alors conçu comme un processus de construction progressive où les nouvelles informations viennent enrichir et réorganiser les connaissances déjà acquises. Ausubel distingue également l'apprentissage par découverte et l'apprentissage réceptif. Le premier se développe à travers l'exploration personnelle de l'environnement, tandis que la seconde repose sur l'intégration de nouvelles connaissances aux structures cognitives existantes. Il établit aussi une différence entre l'apprentissage significatif et l'apprentissage par cœur, en valorisant le premier. Pour qu'un apprentissage soit significatif, trois conditions doivent être réunies : un contenu compréhensible, l'existence de connaissances préalables chez l'apprenant et sa volonté d'établir des liens entre les nouvelles informations et celles déjà acquises (NOVAK D. Joseph et CAÑAS J. Alberto, 2008, p. 3). Ainsi, les cartes conceptuelles trouvent leurs fondements dans les travaux de Joseph Novak et dans la théorie de l'apprentissage significatif de David Ausubel.

Héritières d'une longue tradition de représentation graphique des connaissances, elles se sont progressivement imposées comme un outil pédagogique favorisant l'organisation, la compréhension et la structuration des savoirs.

II.3. Les caractéristiques des cartes conceptuelles

Les cartes conceptuelles possèdent plusieurs caractéristiques qui les distinguent des autres outils d'apprentissage. Elles permettent d'organiser les connaissances de façon visuelle et logique afin de faciliter la compréhension, la mémorisation et la réutilisation des informations. Chaque élément de la carte joue un rôle précis dans la construction du sens. Parmi les caractéristiques les plus importantes figurent le thème central, les branches et les sous-branches, les mots-clés ainsi que les couleurs et les images.

II.3.1. Le thème central

Le thème central est l'élément principal de la carte conceptuelle. Il représente le sujet général sur lequel porte la réflexion. C'est à partir de ce concept que toutes les autres idées sont organisées et développées. Il permet de délimiter le sujet étudié et d'orienter l'apprenant vers les informations essentielles. Le choix du thème central est une étape importante dans la construction d'une carte conceptuelle, car il sert de point de départ à l'organisation des connaissances. Il doit être clair, précis et en relation directe avec l'objectif d'apprentissage. Exemple : Dans une séance de compréhension de l'écrit destinée aux apprenants de 2e année moyenne sur le thème de la protection de l'environnement, le thème central peut être « L'environnement ». À partir de ce concept principal, les élèves peuvent développer différentes idées liées au sujet.

II.3.2. Les branches et les sous-branches

Les branches constituent les grandes catégories d'informations qui se rattachent au thème central. Elles permettent de répartir les idées principales et d'organiser les connaissances de manière structurée. Quant aux sous-branches, elles servent à ajouter des détails ou des informations complémentaires en lien avec chaque branche principale. Cette organisation hiérarchique aide l'apprenant à comprendre les relations entre les différents concepts. Elle lui permet également de passer d'une idée générale à des informations plus précises sans perdre de vue le sujet principal**. Exemple :** Si le thème central est « L'environnement », les branches principales peuvent être :

- ✓ Pollution ;
- ✓ Protection ;

- ✓ Déchets ;
- ✓ Espaces verts.

La branche « Pollution » peut être développée par des sous-branches telles que :

- ✓ Pollution de l'air ;
- ✓ Pollution de l'eau ;
- ✓ Pollution du sol.

L'élève peut ainsi comprendre que ces différentes formes de pollution appartiennent à la même catégorie.

II.3.3. Les mots-clés

Les mots-clés sont les termes essentiels utilisés pour représenter les concepts dans la carte conceptuelle. Ils permettent de résumer les informations sous une forme simple et concise. Contrairement à un texte rédigé, la carte conceptuelle ne contient généralement pas de longues phrases ; elle privilégie des mots ou de courtes expressions qui facilitent la lecture et la mémorisation. L'utilisation des mots-clés aide l'apprenant à identifier rapidement les idées importantes et à établir des liens entre elles. Elle favorise également le développement de l'esprit de synthèse. **Exemple :** Dans une leçon de 2 AM sur le récit de voyage, les mots-clés peuvent être :

- ✓ Voyage ;
- ✓ Découverte ;
- ✓ Transport ;
- ✓ Paysage ;
- ✓ Aventure ;
- ✓ Souvenirs.

Ces mots permettent aux apprenants de retrouver facilement les informations essentielles du texte étudié.

II.3.4. Les couleurs et les images

Les couleurs et les images occupent une place importante dans la carte conceptuelle. Elles rendent la présentation plus attractive et facilitent la compréhension des informations. Les couleurs permettent de distinguer les différentes catégories d'idées, tandis que les images illustrent les concepts et attirent davantage l'attention des apprenants. L'utilisation des couleurs et des images favorise également la mémorisation, car les informations visuelles sont souvent

retenues plus facilement que les informations uniquement textuelles. Elles contribuent ainsi à rendre l'apprentissage plus motivant et plus agréable. **Exemple :** Dans une carte conceptuelle sur les saisons réalisées par des apprenants de 2 AM :

- ✓ Le vert peut représenter le printemps ;
- ✓ Le jaune l'été ;
- ✓ L'orange l'automne ;
- ✓ Le bleu l'hiver.

Les élèves peuvent également ajouter une fleur pour le printemps, un soleil pour l'été, une feuille morte pour l'automne et un flocon de neige pour l'hiver. Ces éléments visuels les aident à associer rapidement chaque saison à ses caractéristiques. Ainsi, le thème central, les branches et sous-branches, les mots-clés ainsi que les couleurs et les images sont des éléments essentiels de la carte conceptuelle. Leur combinaison permet aux apprenants de mieux organiser leurs connaissances, de comprendre les relations entre les concepts et de mémoriser plus efficacement les informations étudiées.

II.4. La construction des cartes conceptuelles

La construction d'une carte conceptuelle est une activité qui demande à l'apprenant de sélectionner, organiser et relier les informations importantes d'un sujet donné. Cette démarche favorise l'analyse, la synthèse et la structuration des connaissances. La réalisation d'une carte conceptuelle ne se limite pas à la représentation graphique des idées ; elle implique également un travail de réflexion permettant de mettre en évidence les relations entre les différents concepts. La conception d'une carte conceptuelle passe généralement par plusieurs étapes. L'apprenant commence par identifier le thème étudié, puis il repère les informations essentielles. Ensuite, il classe ces informations selon leur degré d'importance avant d'établir les liens qui les unissent. Enfin, il vérifie la cohérence de l'ensemble afin d'obtenir une représentation claire et compréhensible.

II.4.1. La carte conceptuelle manuscrite

La carte conceptuelle manuscrite est réalisée sur support papier à l'aide de matériel simple tel que des feuilles, des stylos ou des crayons de couleur. Cette forme de réalisation est fréquemment utilisée dans les établissements scolaires car elle est facile à mettre en œuvre et ne nécessite aucun équipement particulier. La réalisation manuscrite permet aux apprenants de construire progressivement leur réflexion. En écrivant, en dessinant et en organisant eux-mêmes les informations, ils participent activement à leur apprentissage. Cette méthode favorise

également la créativité et l'autonomie, puisque chaque apprenant peut personnaliser sa production selon sa propre manière de comprendre et d'organiser les connaissances. Par exemple, lors d'une séance consacrée au texte explicatif en 2e année moyenne, les apprenants peuvent construire une carte conceptuelle sur papier afin de résumer les caractéristiques de ce type de texte et de mieux retenir les informations essentielles.

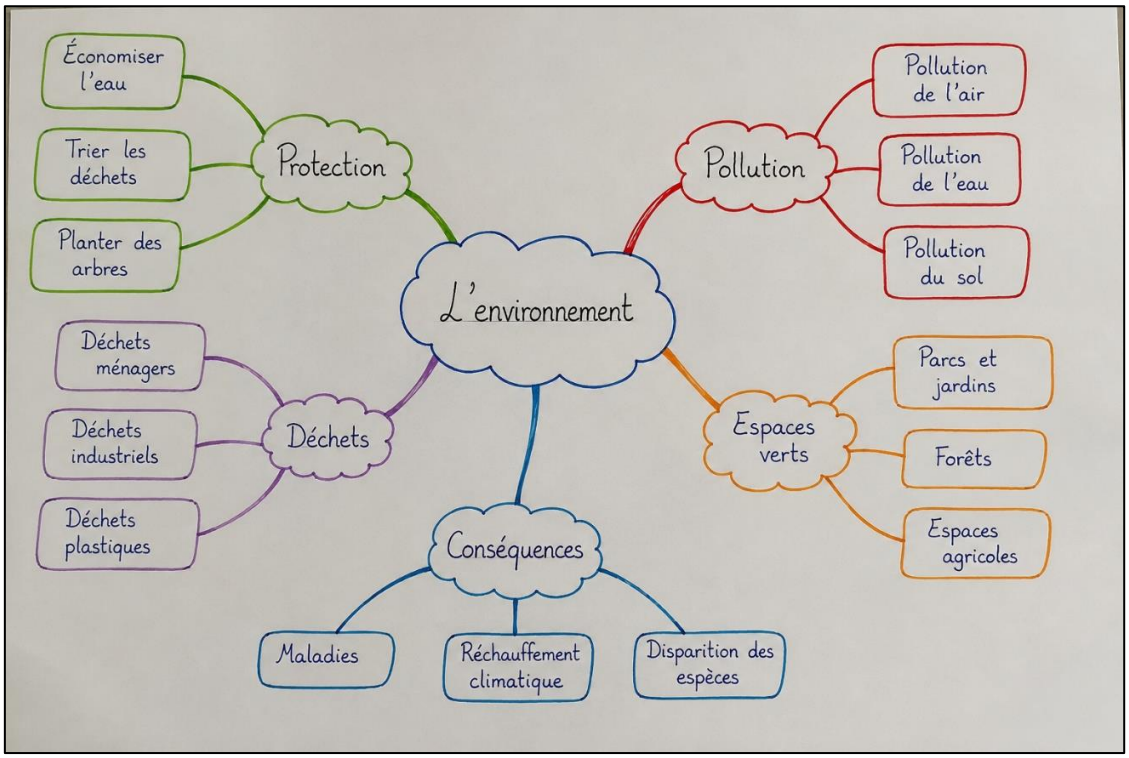


Figure II. 2 : La carte conceptuelle manuscrite.

Source : Réalisé par l'étudiant.

II.4.2. La carte conceptuelle numérique

Avec le développement des technologies de l'information et de la communication, la construction des cartes conceptuelles peut également s'effectuer à l'aide d'outils numériques. Ces outils offrent diverses fonctionnalités qui facilitent la création, la modification et l'organisation des informations. La version numérique présente plusieurs avantages. Elle permet d'apporter rapidement des corrections, de déplacer les concepts sans refaire tout le travail et de conserver les productions sous forme électronique. Elle favorise également le partage des réalisations entre les apprenants et l'enseignant, ce qui encourage le travail collaboratif. Dans le coté scolaire actuel, l'utilisation des cartes conceptuelles numériques s'inscrit dans une démarche de modernisation des pratiques pédagogiques. Elle contribue au développement des compétences numériques des apprenants tout en facilitant l'organisation et la gestion des connaissances. Ainsi, la construction des cartes conceptuelles peut prendre une

forme manuscrite ou numérique. Malgré les différences liées au support utilisé, les deux modalités poursuivent le même objectif : aider l'apprenant à organiser ses idées, à comprendre les relations entre les concepts et à construire progressivement ses connaissances.

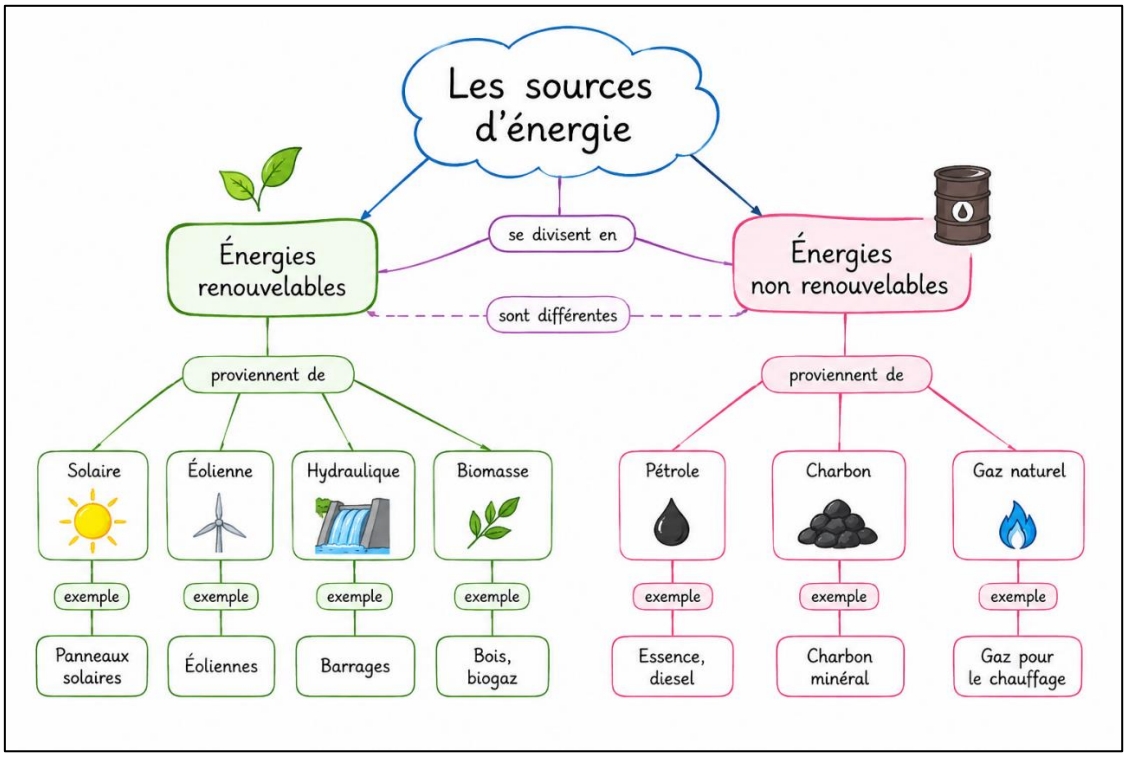


Figure II. 3 : La carte conceptuelle numérique.

Source : Réalisé par l'étudiant.

II.5. Les cartes conceptuelles et le fonctionnement du cerveau

Les cartes conceptuelles constituent un outil pédagogique qui facilite l'apprentissage en mobilisant plusieurs fonctions cognitives. Elles permettent aux apprenants d'organiser les informations, d'établir des relations entre les connaissances et de mieux mémoriser les notions étudiées. Contrairement à un texte linéaire, la carte conceptuelle présente les informations sous une forme visuelle qui aide le cerveau à traiter et à retenir plus facilement les données importantes. Selon Mongin et De Broeck, les cartes conceptuelles présentent « *de nombreux avantages pour une série d'utilisations personnelles, pédagogiques et organisationnelles* » (MONGIN Pierre et DE BROECK Fabienne, 2016, p. 14). Grâce à leur structure visuelle, elles facilitent l'accès à l'information et permettent aux apprenants de comprendre rapidement les relations existantes entre les différents concepts.

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), les cartes conceptuelles aident les apprenants à organiser leurs idées avant une activité de compréhension ou de production écrite.

Elles favorisent également la mémorisation en regroupant les informations sous une forme synthétique et structurée. Selon Daele et Berthiaume, elles contribuent à une meilleure organisation des contenus d'apprentissage et facilitent leur compréhension (DAELE Amaury et BERTHIAUME Denis, 2009, p. 2). Chez les apprenants de 2e année moyenne, les cartes conceptuelles peuvent être utilisées avant la rédaction d'un texte. Par exemple, lorsqu'ils doivent produire un récit de voyage, ils peuvent construire une carte conceptuelle autour du thème « Mon voyage ». À partir de ce thème, ils ajoutent différentes idées telles que le lieu visité, les moyens de transport, les personnes rencontrées, les activités réalisées et les souvenirs du voyage. Cette organisation permet aux élèves de structurer leurs idées avant de passer à l'écriture.

Les cartes conceptuelles favorisent également le développement de l'attention et de l'esprit d'analyse. En sélectionnant les informations importantes et en établissant des liens entre elles, l'apprenant participe activement à la construction de ses connaissances. Cette activité intellectuelle stimule la réflexion et facilite la compréhension des leçons. Saouli Sonia souligne d'ailleurs que les cartes conceptuelles permettent de développer les compétences d'analyse, de synthèse et de prise de notes tout en facilitant l'apprentissage (SAOULI Sonia, 2017, p. 10).

Un autre avantage des cartes conceptuelles réside dans leur rôle de support de communication. Elles peuvent aider les apprenants à présenter un exposé oral de manière plus claire et plus organisée. Au lieu de lire un texte rédigé, l'élève s'appuie sur les concepts représentés dans la carte pour expliquer ses idées. Selon Mongin et De Broeck, les cartes permettent « de ne pas lire son texte mais d'établir une relation visuelle et auditive avec son public » (MONGIN Pierre et DE BROECK Fabienne, 2016, p. 71). Dans une classe de 2 AM, les apprenants peuvent par exemple réaliser une carte conceptuelle sur la protection de l'environnement avant de présenter un exposé oral. Les différentes branches de la carte leur servent alors de repères pour développer leurs idées sans réciter leur texte. Cette démarche favorise une meilleure prise de parole et renforce leur confiance lors de la présentation. Ainsi, les cartes conceptuelles contribuent au bon fonctionnement des processus cognitifs en facilitant l'organisation des connaissances, la compréhension, la mémorisation et l'expression orale. Grâce à leur dimension visuelle et structurée, elles constituent un outil particulièrement adapté aux apprenants de 2e année moyenne dans l'apprentissage du français langue étrangère.

II.6. Les cartes conceptuelles et la mémoire

La mémoire joue un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage, puisqu'elle permet de conserver, d'organiser et de réutiliser les informations acquises. Dans le contexte scolaire, elle intervient dans la compréhension, la mémorisation et la mobilisation des connaissances. Les cartes conceptuelles entretiennent un lien étroit avec la mémoire, car leur organisation visuelle facilite le traitement et le stockage des informations. Afin de mieux comprendre cette relation, il est nécessaire de présenter la notion de mémoire ainsi que les principaux systèmes qui participent à l'apprentissage.

II.6.1. Définition de la mémoire

La mémoire est une faculté essentielle de l'être humain qui permet de fixer, conserver, reconnaître et rappeler les expériences vécues sous forme de souvenirs. Depuis l'Antiquité, elle est considérée comme une fonction cognitive fondamentale (Haddar, 2011, p. 48). Dans la mythologie grecque, Mnémosyne, déesse de la mémoire, fille d'Ouranos et de Gaïa, est aussi la mère des neuf Muses issues de son union avec Zeus. Elle symbolise ainsi le lien étroit entre la mémoire et la connaissance. La mémoire permet d'établir une continuité entre le passé, le présent et l'avenir (Chatzivasiliou, 2018, p. 45). Grâce à elle, l'homme conserve les traces de ses expériences passées et utilise les informations retenues pour comprendre le présent et guider ses comportements futurs. Elle représente donc le rapport de l'homme au temps. La mémoire ne consiste pas uniquement à retenir des informations, elle joue également un rôle dans la sélection des souvenirs qui influencent notre manière d'agir et de penser (Solms & Turnbull, 2015, pp. 167-168).

Alain distingue deux formes de mémoire : la mémoire « diligente », qui éclaire le présent et l'avenir proche sans revenir longuement sur le passé, et la mémoire « rêveuse », qui pousse l'esprit à voyager dans les souvenirs anciens (de Lattre, 1993, pp. 269-270). Cette idée rejoint la pensée de Bergson, qui différencie la mémoire corporelle ou mémoire-habitude de la mémoire intellectuelle. La mémoire corporelle correspond aux habitudes acquises par la répétition et devenues automatiques, tandis que la mémoire intellectuelle permet de reconnaître consciemment le passé à travers les souvenirs. Avant Bergson, Descartes avait déjà établi cette distinction entre deux types de mémoire. Selon lui, certaines sensations laissent des traces dans le cerveau dès l'enfance, mais ces traces ne suffisent pas pour produire un véritable souvenir conscient. Le souvenir nécessite une réflexion de l'esprit, liée à ce qu'il appelle la mémoire intellectuelle. Il affirme également que certaines habitudes du corps participent à la mémoire,

comme chez le musicien qui retrouve instinctivement les gestes nécessaires pour jouer de son instrument grâce à l'entraînement et à la répétition.

La mémoire corporelle devient ainsi une disposition automatique et inconsciente acquise avec l'expérience. Cependant, la véritable mémoire reste celle qui permet de reconnaître le passé de manière consciente. Elle est donc d'ordre intellectuel et se manifeste à travers le souvenir, différent de la simple habitude. Le philosophe Louis Lavelle explique que le souvenir appartient à la fois au passé et au présent : au passé parce qu'il représente un événement déjà vécu, et au présent parce qu'il apparaît dans notre esprit au moment où nous nous en rappelons. La mémoire crée ainsi une relation entre différents moments du temps en faisant revivre le passé dans la pensée actuelle.

Enfin, la mémoire ne se limite pas à une fonction individuelle. Elle possède également une dimension collective. Elle représente le rapport qu'un groupe ou une société entretient avec son histoire, ses traditions et son identité commune. La mémoire collective permet aux individus de partager des souvenirs communs et de s'intégrer dans la communauté à laquelle ils appartiennent. En intériorisant cette mémoire collective, l'homme construit son appartenance sociale et culturelle.

II.6.2. Les types de mémoire

Avant d'aborder les différents systèmes de mémoire, il est important de comprendre que la mémoire joue un rôle essentiel dans l'encodage, le stockage et le rappel des informations. Selon plusieurs chercheurs, la mémoire n'est pas un système unique, mais un ensemble de mémoires spécialisées qui travaillent ensemble afin de faciliter l'apprentissage et la conservation des connaissances.

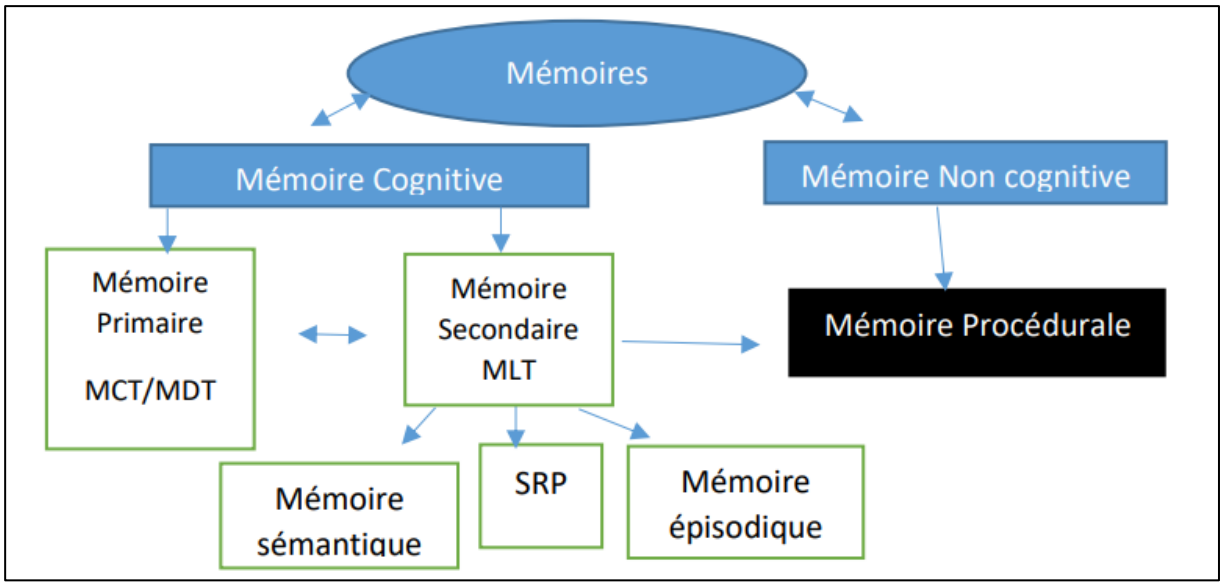


Figure II. 4: Schéma actuel de la mémoire humaine.

Source : (DUPONT, 2005).

II.6.2.1. La mémoire sensorielle

La mémoire sensorielle est la première étape du processus de mémorisation. Elle permet le stockage immédiat des informations reçues par les sens. Sa durée est très courte et son rôle principal est de maintenir le lien entre la perception et le cerveau. Chaque sens possède sa propre mémoire sensorielle. Cependant, dans l'apprentissage du langage, les plus importantes sont la mémoire sensorielle auditive et la mémoire sensorielle visuelle. La mémoire auditive permet de retenir brièvement les sons et les paroles entendues, tandis que la mémoire visuelle conserve momentanément les images et les informations observées. Cette mémoire agit comme un premier filtre qui sélectionne les informations avant leur traitement par les autres systèmes de mémoire (Amrani, 2022, p. 921).



Figure II. 5: La mémoire sensorielle et ses caractéristiques.

Source : La Fabrique à Neurones, d'après Alain Lieury, Mémoire d'éléphant.

II.6.2.2. La mémoire à court terme

La mémoire à court terme, appelée aussi mémoire de travail, est capable de stocker temporairement et de manipuler mentalement les informations. Elle permet à l'individu de retenir un nombre limité d'informations pendant une courte durée, généralement environ vingt secondes. Sa capacité est limitée à environ sept éléments à la fois. Les informations qui ne sont pas réutilisées ou répétées disparaissent rapidement. Cette mémoire fonctionne comme un espace mental actif où les informations sont analysées, comprises, associées et organisées. La mémoire à court terme joue plusieurs rôles importants. Elle permet de récupérer les informations provenant de l'environnement extérieur, de les conserver temporairement et de les relier aux connaissances déjà stockées dans la mémoire à long terme. Grâce à ce travail, les informations prennent du sens et peuvent être mieux mémorisées. Plusieurs facteurs favorisent

le fonctionnement de la mémoire de travail, notamment la répétition des informations afin d'automatiser certains apprentissages, ainsi que la sollicitation de plusieurs sens comme la vue et l'audition (Amrani, 2022, p. 921).

II.6.2.3. La mémoire à long terme

La mémoire à long terme permet de conserver les informations pendant une très longue durée, parfois toute la vie. Elle possède une capacité de stockage beaucoup plus importante que la mémoire à court terme. Selon Alain Lieury, la mémoire peut être comparée à un « gratte-ciel » composé de plusieurs étages spécialisés, où chaque niveau traite les informations de manière plus élaborée avant de les conserver durablement. La mémoire à long terme permet ainsi de stocker, organiser et classer les connaissances, les souvenirs et les expériences vécues. Elle joue un rôle essentiel dans l'apprentissage, car elle conserve les savoirs acquis au fil du temps. Cette mémoire comprend plusieurs formes, notamment la mémoire sémantique, qui concerne les connaissances générales, la mémoire épisodique, liée aux souvenirs personnels, et la mémoire procédurale, qui concerne les automatismes et les savoir-faire acquis par l'habitude et la répétition (Amrani, 2022, pp. 921-922).

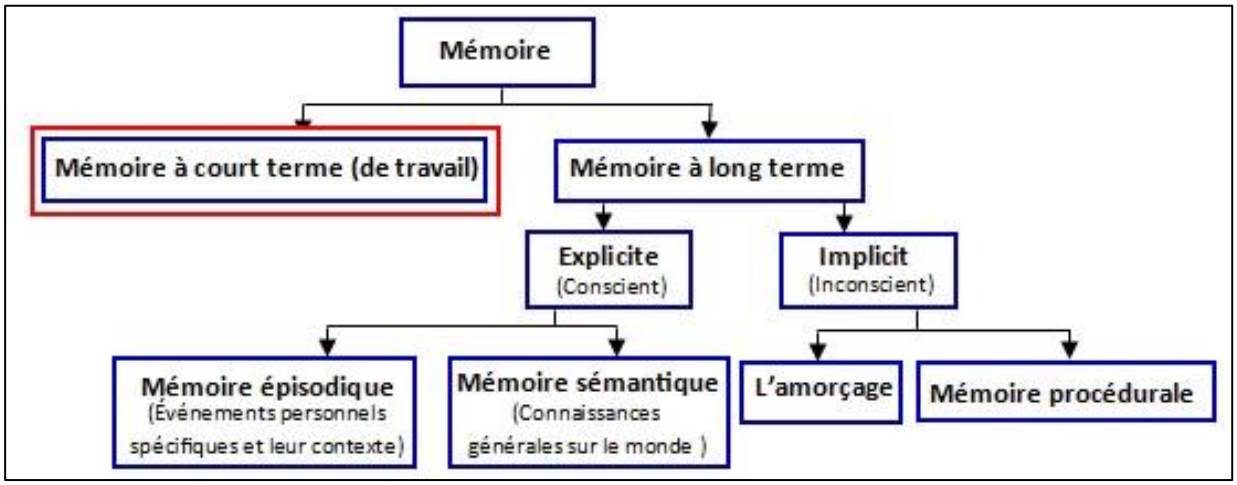


Figure II. 6: Les différents systèmes de mémoire.

Source : (DynamicBrain, s.d.)

II.6.3. Les systèmes de mémoire

Les recherches en psychologie cognitive ont montré que la mémoire à long terme se compose de plusieurs systèmes spécialisés. Chaque système possède ses propres caractéristiques et joue un rôle particulier dans la conservation des connaissances, des souvenirs et des automatismes. Ces systèmes collaborent afin de permettre à l'individu de comprendre, apprendre et utiliser les informations dans différentes situations.

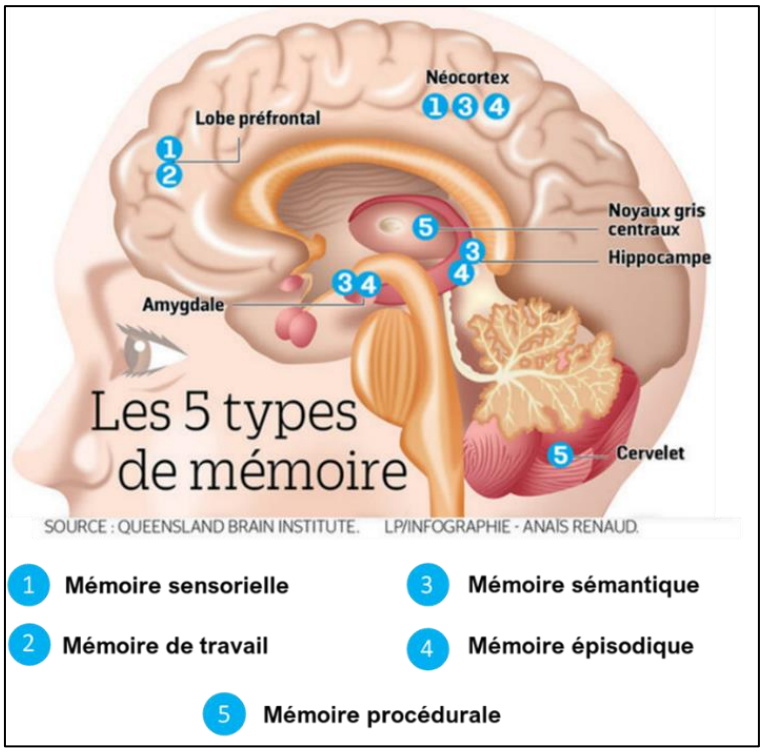


Figure II. 7: les cinq types de mémoire et leurs régions cérébrales associées.

Source : (Piau, s.d.)

II.6.3.1. La mémoire épisodique

La mémoire épisodique est une forme de mémoire qui permet de conserver les souvenirs des événements vécus ainsi que leur contexte. Elle regroupe les mécanismes cognitifs et neuronaux impliqués dans le rappel des expériences personnelles. Pour récupérer une information stockée dans cette mémoire, il est nécessaire de l'associer à un lieu, un moment ou une situation précise. Cette mémoire permet à l'individu de revivre mentalement des événements passés en se souvenant des détails liés au temps, à l'espace et parfois aux émotions ressenties. Elle joue donc un rôle important dans la construction des souvenirs personnels et de l'identité (Montel, 2016, p. 67).

Les performances de la mémoire épisodique dépendent de plusieurs facteurs intervenant lors de l'encodage des informations. La profondeur du traitement représente l'une des variables les plus importantes. Elle correspond à la manière dont l'information est traitée au moment de son apprentissage. Selon Craik et Tulving (1975), plus le traitement de l'information est profond, meilleure sera sa mémorisation. Par exemple, lorsqu'un individu traite un mot uniquement sur le plan perceptif, comme distinguer si un son est aigu ou grave, la mémorisation reste limitée. En revanche, lorsque le traitement est plus cognitif et sémantique, comme identifier si un objet appartient à une catégorie précise, le rappel devient plus efficace. L'effet de génération, étudié

par Jacoby (1978), montre également que la mémorisation est améliorée lorsque la personne participe activement à la production de l'information (Craik, 1976, pp. 134-135). En générant elle-même un mot ou une réponse plutôt qu'en la lisant simplement, l'individu renforce l'encodage et facilite ainsi le rappel ultérieur. La mémoire épisodique occupe donc une place essentielle dans les apprentissages et dans la capacité de l'être humain à conserver et retrouver les expériences vécues.

II.6.3.2. La mémoire sémantique

La mémoire sémantique correspond à l'ensemble des connaissances générales que l'individu possède sur le monde. Elle regroupe les mots, les concepts, les significations, les règles et les informations acquises au cours de la vie. Selon Tulving (1972), cette mémoire est essentielle à l'utilisation du langage, car elle permet de comprendre les symboles verbaux, leurs significations ainsi que les relations existantes entre les différents concepts. Contrairement à la mémoire épisodique, la mémoire sémantique ne conserve pas les souvenirs liés à un événement précis ou à un contexte particulier. Elle stocke plutôt des connaissances générales indépendantes du lieu et du moment de leur apprentissage. Par exemple, savoir qu'Alger est la capitale de l'Algérie ou connaître la signification d'un mot relève de la mémoire sémantique (Montel, 2016, p. 115).

Les nouvelles connaissances peuvent d'abord être enregistrées dans la mémoire épisodique parce qu'elles sont associées à leur contexte d'apprentissage. Avec le temps et la répétition, ces informations deviennent plus générales et sont intégrées dans la mémoire sémantique. La mémoire sémantique fonctionne comme un vaste réseau organisé de concepts et d'informations. Selon Collins et Loftus (1975), les concepts sont représentés sous forme de nœuds reliés entre eux. Lorsqu'un concept est activé, cette activation se propage automatiquement vers les concepts associés. Ce mécanisme facilite la compréhension, le rappel des informations et les relations entre les idées (Kekenbosch & Denhière, 1988, pp. 238-239).

Cette mémoire ne sert pas uniquement à rappeler des faits ou des connaissances. Elle intervient également lorsque l'individu cherche une information qu'il connaît mais qu'il n'arrive pas immédiatement à retrouver. Dans ce cas, l'information existe toujours dans la mémoire, mais son accès devient momentanément difficile. Ainsi, la mémoire sémantique joue un rôle fondamental dans le langage, la compréhension, l'apprentissage et l'organisation des connaissances.

II.6.3.3. La mémoire procédurale

La mémoire procédurale est une forme de mémoire implicite qui permet l'acquisition, le stockage et l'utilisation des automatismes, des habiletés motrices et des savoir-faire appris par la répétition et l'expérience. Contrairement à la mémoire déclarative, elle fonctionne souvent de manière inconsciente, sans effort mental volontaire. Cette mémoire intervient dans de nombreuses activités quotidiennes comme écrire, faire du vélo, conduire ou jouer d'un instrument de musique. Les gestes deviennent progressivement automatiques grâce à l'entraînement répété. Selon Valérie Hubert, l'apprentissage procédural peut se faire soit par répétition, soit de manière implicite, c'est-à-dire sans que le sujet ait conscience des mécanismes d'apprentissage (Cordier & Gaonac'h, 2010, p. 17).

La mémoire procédurale ne se limite pas aux habiletés motrices. Elle peut également concerner des activités perceptives, verbales et cognitives. Certaines tâches mobilisent simultanément plusieurs formes de mémoire. Par exemple, la mémoire musicale fait intervenir la mémoire mélodique, kinesthésique et visuelle afin de permettre au musicien de jouer et mémoriser une œuvre. L'apprentissage procédural passe généralement par plusieurs étapes. Dans un premier temps, l'individu applique consciemment des informations apprises. Ensuite, les gestes deviennent progressivement plus fluides grâce à la répétition. Enfin, l'action s'automatise et peut être réalisée presque sans réflexion consciente.

L'évaluation de la mémoire procédurale repose sur différentes épreuves. Certaines consistent à reproduire des gestes dans un miroir, lire des mots inversés ou résoudre des exercices cognitifs comme les tours de Toronto ou de Hanoi. Ces tests permettent d'observer la capacité de l'individu à apprendre, conserver et réutiliser de nouvelles procédures. Les recherches montrent également que plusieurs régions cérébrales participent au fonctionnement de cette mémoire, notamment le cervelet, le striatum et certaines zones du cortex frontal. Les troubles de la mémoire procédurale apparaissent dans certaines maladies neurologiques comme la maladie de Parkinson, la maladie de Huntington ou les formes avancées de la maladie d'Alzheimer (Haddar, 2001, p. 51). Ainsi, la mémoire procédurale joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des automatismes et dans l'exécution des gestes quotidiens, en permettant à l'individu de réaliser des actions complexes de manière rapide et efficace.

II.7. L'apport des cartes conceptuelles dans l'apprentissage

Les cartes conceptuelles constituent un outil pédagogique efficace qui facilite l'apprentissage en permettant aux apprenants d'organiser et de structurer leurs connaissances. Grâce à leur représentation visuelle, elles favorisent la compréhension, la mémorisation et

l'acquisition de nouvelles compétences. Leur utilisation présente plusieurs avantages, notamment dans l'organisation des idées, l'enrichissement du lexique et le renforcement de la motivation des apprenants.

II.7.1. L'organisation des idées

L'un des principaux avantages des cartes conceptuelles est leur capacité à aider les apprenants à organiser leurs idées de manière claire et cohérente. En regroupant les informations autour d'un thème principal et en établissant des liens entre les différents concepts, elles permettent de structurer les connaissances et d'éviter la dispersion des idées. Selon Sweller, l'organisation visuelle des informations facilite leur traitement cognitif et réduit la surcharge mentale lors de l'apprentissage (SWELLER, 2020, pp. 45-47). De même, Bétrancourt souligne que les représentations visuelles favorisent une meilleure compréhension des contenus en aidant les apprenants à établir des relations entre les différentes informations (BÉTRANCOURT, 2022, pp. 62-65). Dans la 2e année moyenne, cette organisation peut être observée lors des activités de production écrite. Par exemple, avant de rédiger un texte sur la protection de l'environnement, les apprenants peuvent construire une carte conceptuelle comprenant les rubriques « causes de la pollution », « conséquences » et « solutions ». Cette préparation leur permet de classer leurs idées et de produire un texte plus cohérent et mieux structuré.

II.7.2. L'enrichissement du lexique

Les cartes conceptuelles favorisent également l'acquisition et l'enrichissement du vocabulaire. En regroupant les mots selon leurs relations sémantiques, elles permettent aux apprenants de découvrir de nouveaux termes tout en comprenant les liens qui les unissent. Pour Nation, l'apprentissage du vocabulaire devient plus efficace lorsque les mots sont associés à un réseau de significations plutôt qu'appris de manière isolée (NATION, 2020, pp. 78-82). Dans le même sens, Schmitt affirme que l'organisation des mots en champs lexicaux facilite leur mémorisation et leur réutilisation dans diverses situations de communication (SCHMITT, 2019, pp. 275-278). Cette contribution apparaît clairement dans les activités lexicales réalisées en classe. Ainsi, lors d'une séquence consacrée au thème du voyage, les apprenants de 2 AM peuvent élaborer une carte conceptuelle à partir du mot central « voyage » et y associer différents termes tels que « avion », « train », « valise », « hôtel », « touriste », « découverte » et « vacances ». Cette activité favorise l'élargissement du vocabulaire et facilite son réemploi dans les productions orales et écrites.

II.7.3. La motivation des apprenants

Les cartes conceptuelles constituent également un facteur important de motivation. Leur aspect visuel, l'utilisation des couleurs et la participation active qu'elles exigent rendent les activités plus attrayantes et plus stimulantes pour les apprenants. Selon Buendía et Cózar-Gutiérrez, les outils visuels et numériques renforcent l'engagement des apprenants et favorisent leur implication dans le processus d'apprentissage (BUENDÍA et CÓZAR-GUTIÉRREZ, 2022, pp. 95-99). De son côté, Littlewood souligne que l'apprenant apprend davantage lorsqu'il participe activement à la construction de ses connaissances (LITTLEWOOD, 2020, pp. 431-434). L'impact de cette motivation peut être constaté dans les travaux collaboratifs réalisés en classe. Par exemple, lors d'une activité portant sur les saisons, les apprenants de 2 AM travaillent en groupes pour construire une carte conceptuelle illustrée. Ils choisissent les couleurs, ajoutent des images et organisent les informations relatives au printemps, à l'été, à l'automne et à l'hiver. Cette démarche favorise leur participation et transforme l'apprentissage en une activité plus dynamique et plus engageante.

II.8. L'utilisation des cartes conceptuelles pour améliorer la production écrite

La production écrite constitue une compétence essentielle dans l'apprentissage du français langue étrangère. Cependant, de nombreux apprenants rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit d'organiser leurs idées, de mobiliser le vocabulaire approprié ou de construire un texte cohérent. Dans ce contexte, les cartes conceptuelles apparaissent comme un outil pédagogique capable d'accompagner les apprenants tout au long du processus d'écriture. En effet, les cartes conceptuelles permettent aux apprenants de planifier leurs écrits avant la phase de rédaction. Elles les aident à identifier les idées principales, à les classer et à établir des relations entre elles. Cette étape de préparation facilite l'élaboration d'un plan et contribue à produire un texte mieux structuré. Selon Fiorella et Mayer, les stratégies d'apprentissage fondées sur la génération et l'organisation des informations favorisent une meilleure compréhension et une production plus efficace des connaissances (FIORELLA et MAYER, 2019, pp. 225-235).

Les cartes conceptuelles jouent également un rôle important dans la mobilisation du vocabulaire. En regroupant les mots et les expressions autour d'un thème donné, elles permettent aux apprenants de disposer d'un répertoire lexical qu'ils peuvent réutiliser lors de la rédaction. Cette organisation favorise l'enrichissement du lexique et réduit les difficultés liées à la recherche des mots. Dans une classe de 2e année moyenne, par exemple, avant de rédiger un texte sur une sortie scolaire, les apprenants peuvent construire une carte conceptuelle

comportant différentes rubriques telles que le lieu visité, les activités réalisées, les personnes présentes et les impressions ressenties. Cette préparation leur permet de rassembler les idées nécessaires avant de commencer la rédaction.

Par ailleurs, les cartes conceptuelles contribuent à améliorer la cohérence du texte produit. En visualisant les liens entre les différentes informations, les apprenants parviennent plus facilement à organiser leurs paragraphes et à assurer une progression logique de leurs idées. Elles constituent ainsi un support qui guide l'écriture et réduit les risques de répétition ou de désorganisation. L'utilisation des cartes conceptuelles favorise également l'autonomie des apprenants. En construisant eux-mêmes leur carte, ils participent activement à la préparation de leur texte et développent des stratégies de planification qu'ils pourront réutiliser dans d'autres situations d'écriture. Cette démarche les aide progressivement à prendre confiance en leurs capacités rédactionnelles. Ainsi, les cartes conceptuelles représentent un outil efficace pour améliorer la production écrite. Elles facilitent la planification des idées, enrichissent le vocabulaire, renforcent la cohérence des textes et encouragent l'autonomie des apprenants. Leur utilisation en classe de FLE peut donc contribuer à développer les compétences rédactionnelles des apprenants de manière progressive et significative.

Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons montré que les cartes conceptuelles constituent un outil pédagogique efficace favorisant l'organisation des connaissances, la mémorisation et l'apprentissage. Grâce à leur dimension visuelle et structurée, elles permettent aux apprenants de mieux organiser leurs idées, d'enrichir leur vocabulaire et de développer leur motivation. Leur utilisation dans l'enseignement du FLE contribue également à améliorer la production écrite en facilitant la planification et la cohérence des textes. Ainsi, les cartes conceptuelles apparaissent comme un support didactique pertinent pour accompagner les apprentissages des apprenants de 2e année moyenne.

Chapitre III

Étude pratique sur l'utilisation des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite

Introduction

Ce chapitre est consacré à l'étude pratique de notre recherche portant sur l'apport des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 2e année moyenne en classe de français langue étrangère. Il présente le contexte de l'étude, l'échantillon retenu, les outils de collecte des données ainsi que le déroulement de l'expérimentation réalisée auprès des apprenants. Nous exposons également les résultats obtenus à travers le pré-test, le post-test et les entretiens semi-directifs menés avec les enseignants afin de vérifier l'efficacité des cartes conceptuelles dans le développement des compétences rédactionnelles.

III.1. Contexte de l'étude

Dans cette partie, nous présentons les différentes étapes méthodologiques suivies dans le cadre de notre recherche. Nous décrivons le contexte de l'étude, les caractéristiques de l'échantillon ainsi que l'outil de collecte des données utilisé. Cette démarche méthodologique nous a permis d'étudier l'apport des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 2e année moyenne en classe de français langue étrangère.

III.1.1. Présentation du contexte de la recherche

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené notre étude au sein du C.E.M Zoubir Ben Aouam. Cet établissement accueille des apprenants du cycle moyen issus de différents milieux socioculturels. L'enseignement du français langue étrangère y occupe une place importante dans le développement des compétences linguistiques des apprenants, notamment dans les activités de compréhension et de production écrite.

Notre recherche porte sur l'apport des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 2e année moyenne. Nous avons constaté que de nombreux apprenants rencontrent des difficultés lors des activités rédactionnelles. Ces difficultés concernent principalement l'organisation des idées, la cohérence du texte, la pauvreté du vocabulaire ainsi que l'incapacité à structurer les informations avant la rédaction. Certains apprenants éprouvent également des difficultés à relier les idées entre elles et à produire un texte clair et bien organisé.

Afin d'étudier l'intérêt des cartes conceptuelles dans ce contexte, nous avons choisi de recueillir les avis d'enseignants de français langue étrangère exerçant au cycle moyen. Notre objectif était d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite et de connaître le rôle que peuvent jouer les cartes conceptuelles dans l'amélioration de cette compétence. Pour mener notre enquête, nous avons réalisé trois entretiens semi-directifs auprès

de trois enseignants de français. Ces entretiens avaient pour objectif de recueillir leurs opinions concernant l'utilisation des cartes conceptuelles en classe de FLE, leur impact sur l'organisation des idées, l'enrichissement du vocabulaire ainsi que leur contribution à l'amélioration des productions écrites des apprenants.

III.1.2. Présentation de l'échantillon

L'échantillon de notre recherche est composé de trois enseignants de français langue étrangère exerçant au cycle moyen au sein du C.E.M Zoubir Ben Aouam. Ces enseignants possèdent une expérience professionnelle leur permettant d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants dans les activités de production écrite. Le choix de cet échantillon repose sur leur implication directe dans l'enseignement du français et leur connaissance des pratiques pédagogiques utilisées en classe. Les enseignants interrogés ont accepté de participer à un entretien semi-directif composé de quatre questions portant sur les difficultés des apprenants en production écrite et sur l'utilisation des cartes conceptuelles comme outil pédagogique. Les données recueillies à travers ces entretiens nous ont permis d'obtenir des informations qualitatives importantes concernant la place des cartes conceptuelles dans l'enseignement du FLE et leur contribution au développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants de 2ème année moyenne.

III. 1.2. Description de l'échantillon

Dans le cadre de notre étude, nous avons travaillé avec un échantillon composé de trois enseignants de français langue étrangère exerçant au cycle moyen au sein du C.E.M Zoubir Ben Aouam. Le choix de cet échantillon repose sur leur expérience dans l'enseignement du FLE et sur leur connaissance des difficultés rencontrées par les apprenants de 2e année moyenne en production écrite. Les enseignants interrogés possèdent des expériences professionnelles variées, ce qui nous a permis de recueillir des avis diversifiés concernant l'utilisation des cartes conceptuelles dans l'enseignement de la production écrite. À travers leurs pratiques pédagogiques quotidiennes, ils sont confrontés aux difficultés des apprenants liés à l'organisation des idées, à la cohérence textuelle et à la mobilisation du vocabulaire lors des activités rédactionnelles. Le recours à cet échantillon nous a permis d'obtenir des données qualitatives pertinentes en lien avec notre problématique de recherche et de mieux comprendre la place des cartes conceptuelles dans l'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen.

III.1.3. Profil des enseignants enquêtés

Les enseignants ayant participé à cette recherche présentent des profils différents en termes d'expérience professionnelle et de pratiques pédagogiques. Cette diversité nous a permis d'obtenir plusieurs points de vue concernant l'apport des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite. Afin de préserver l'anonymat des participants, nous avons utilisé des désignations fictives : Enseignant 1, Enseignant 2 et Enseignant 3.

- ✓ **Enseignant 1** exerce au cycle moyen depuis 8 ans. Il utilise occasionnellement les cartes conceptuelles lors des activités de compréhension et de production écrite. Selon lui, cet outil aide les apprenants à organiser leurs idées avant la rédaction.
- ✓ **Enseignant 2** possède 12 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Il recourt régulièrement à des supports visuels pour faciliter l'apprentissage et considère les cartes conceptuelles comme un moyen efficace pour enrichir le vocabulaire des apprenants.
- ✓ **Enseignant 3** enseigne le français depuis 15 ans. Il accorde une importance particulière aux activités de planification avant l'écriture et estime que les cartes conceptuelles contribuent à améliorer la cohérence des productions écrites.

Cette diversité de profils nous a permis de recueillir des informations complémentaires concernant les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite ainsi que les avantages pédagogiques des cartes conceptuelles.

Tableau III. 1 : Profil des enseignants enquêtés.

Enseignant	Sexe	Expérience professionnelle	Établissement	Utilisation des cartes conceptuelles
✓ **Enseignant 1**	Femme	8 ans	C.E.M Zoubir Ben Aouam	Occasionnelle
✓ **Enseignant 2**	Homme	12 ans	C.E.M Zoubir Ben Aouam	Régulière
✓ **Enseignant 3**	Femme	15 ans	C.E.M Zoubir Ben Aouam	Fréquente

Source : Réalisé par l'étudiant.

III. 2. Méthodologie de recherche

Cette partie présente la méthodologie adoptée dans notre recherche afin d'étudier l'apport des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite en français langue étrangère. Nous expliquons les outils utilisés pour recueillir et analyser les données de notre expérimentation.

III.2.1. Présentation de l'expérimentation

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé une expérimentation auprès des apprenants de 2e année moyenne afin d'évaluer l'efficacité des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite.

- ✓ **Type d'activité proposée :** Nous avons proposé aux apprenants des activités de production écrite précédées par la réalisation de cartes conceptuelles. Les apprenants devaient organiser leurs idées, sélectionner le vocabulaire approprié et établir des liens entre les différentes informations avant la rédaction du texte.
- ✓ **Consigne donnée :** Les apprenants étaient invités à construire une carte conceptuelle à partir d'un thème proposé, puis à rédiger un texte en s'appuyant sur les idées organisées dans cette carte.
- ✓ **Méthode utilisée :** Nous avons travaillé avec deux groupes d'apprenants. Le premier groupe a réalisé les activités de production écrite selon la méthode habituelle sans recours aux cartes conceptuelles. Le second groupe a utilisé les cartes conceptuelles comme outil de préparation avant la rédaction.
- ✓ **Durée de l'activité :** Chaque séance a duré environ 45 minutes.

À la fin de l'expérimentation, nous avons constaté que les apprenants ayant utilisé les cartes conceptuelles parvenaient plus facilement à organiser leurs idées, à enrichir leur vocabulaire et à produire des textes plus cohérents. Ils ont également montré une participation plus active et une meilleure implication dans les activités de production écrite.

III.2.2. Outils de collecte des données

Afin de recueillir les données nécessaires à notre recherche, nous avons utilisé plusieurs outils méthodologiques nous permettant d'évaluer l'apport des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite.

III.2.2.1. Le pré-test

Le pré-test constitue la première étape de notre expérimentation. Nous l'avons réalisé avant l'utilisation des cartes conceptuelles afin d'évaluer le niveau initial des apprenants en production écrite et d'identifier les principales difficultés qu'ils rencontrent lors de la rédaction. Pour mener cette étape, nous avons proposé aux apprenants un sujet de production écrite portant sur la légende d'Icare. La consigne demandait aux élèves de rédiger un texte narratif dans lequel ils racontent cette légende. Les apprenants devaient réaliser cette tâche sans recourir à une carte conceptuelle ou à un autre outil d'organisation des idées. L'objectif était d'observer leur manière habituelle de rédiger et d'obtenir une image réelle de leurs compétences rédactionnelles avant l'expérimentation. À travers ce pré-test, nous avons évalué plusieurs critères liés à la production écrite, notamment l'organisation des idées, le respect du sujet, la cohérence du récit, la richesse du vocabulaire, la construction des phrases ainsi que la correction linguistique. Nous avons également analysé la capacité des apprenants à raconter les événements de la légende de manière logique et chronologique.

Les résultats du pré-test nous ont permis de constater que plusieurs apprenants éprouvaient des difficultés dans l'organisation de leurs idées et dans la structuration de leurs textes. Certains récits présentaient un manque de cohérence entre les événements, tandis que d'autres étaient caractérisés par un vocabulaire limité ou par la présence de nombreuses erreurs linguistiques. Nous avons également remarqué que certains apprenants avaient du mal à développer leurs idées et à respecter les différentes étapes du récit narratif. Ainsi, le pré-test nous a permis d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants avant l'utilisation des cartes conceptuelles et a constitué une base de comparaison pour mesurer les progrès réalisés après l'expérimentation.

III.2.2.2. Le post-test

Le post-test représente la deuxième étape de notre expérimentation. Il a été réalisé après l'utilisation des cartes conceptuelles afin d'évaluer leur impact sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 2e année moyenne. Dans cette phase, nous avons repris le même thème, à savoir la légende d'Icare, afin de garantir la comparaison entre les résultats du pré-test et ceux du post-test. Avant de commencer la rédaction, les apprenants ont été invités à construire une carte conceptuelle à partir du sujet proposé. Cette carte leur a permis d'identifier les éléments essentiels du récit, de classer les événements de manière chronologique et de mobiliser le vocabulaire nécessaire à la rédaction.

Les apprenants ont ensuite rédigé leur texte en s'appuyant sur les informations organisées dans leur carte conceptuelle. Cette étape visait à les aider à planifier leurs idées avant l'écriture et à faciliter la structuration du récit. Comme pour le pré-test, nous avons évalué les productions écrites à partir de plusieurs critères, notamment l'organisation des idées, la cohérence du texte, le respect du sujet, la richesse du vocabulaire, la construction des phrases et la correction linguistique. Cette évaluation nous a permis de comparer les résultats obtenus avant et après l'utilisation des cartes conceptuelles.

L'analyse des productions du post-test a montré une amélioration notable chez plusieurs apprenants. Les textes étaient généralement mieux organisés, les idées mieux structurées et les événements présentés de façon plus logique. Nous avons également observé un enrichissement du vocabulaire ainsi qu'une meilleure cohérence entre les différentes parties du récit. Les apprenants semblaient plus à l'aise lors de la rédaction et développaient davantage leurs idées grâce à l'organisation préalable offerte par la carte conceptuelle. Ainsi, le post-test nous a permis de mesurer les effets des cartes conceptuelles sur la production écrite et de vérifier leur contribution à l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants de 2e année moyenne.

III.2.2.3. Entretiens semi-directifs ciblés

Nous avons également réalisé trois entretiens semi-directifs ciblés avec trois enseignants de français langue étrangère exerçant au cycle moyen. Ces entretiens nous ont permis de recueillir leurs avis concernant les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite ainsi que l'apport des cartes conceptuelles dans l'enseignement du FLE. Les réponses obtenues ont montré que les cartes conceptuelles aident les apprenants à mieux organiser leurs idées, à enrichir leur vocabulaire et à améliorer la qualité de leurs productions écrites.

III. 2.2.4. Grille d'analyse des productions écrites des apprenants

Afin d'analyser les productions écrites des apprenants dans le cadre de notre expérimentation, nous avons élaboré une grille d'analyse basée sur plusieurs critères liés à la qualité de la production écrite et à l'utilisation des cartes conceptuelles. Cette grille nous a permis d'identifier les principales difficultés rencontrées par les apprenants de 2e année moyenne et de comparer les résultats obtenus avant et après l'utilisation des cartes conceptuelles. Les critères retenus sont les suivants :

- ✓ Le respect de la consigne ;
- ✓ L'organisation des idées ;

- ✓ La cohérence du texte ;
- ✓ La richesse du vocabulaire ;
- ✓ La construction des phrases ;
- ✓ Le respect des règles grammaticales et orthographiques ;
- ✓ La qualité globale de la production écrite.

Tableau III. 2 : Grille d'analyse des productions écrites des apprenants.

Critères d'analyse	Indicateurs	Oui	Non	Remarques
➢ Respect de la consigne	➢ L'apprenant respecte le sujet proposé			
➢ Identification des idées principales	➢ L'apprenant sélectionne les informations essentielles dans sa carte conceptuelle			
➢ Organisation des idées	➢ Les idées sont organisées de manière logique dans la carte conceptuelle			
➢ Exploitation de la carte conceptuelle	➢ L'apprenant utilise sa carte conceptuelle lors de la rédaction			
➢ Cohérence du texte	➢ Les idées sont reliées de manière logique dans le texte			
➢ Richesse du vocabulaire	➢ L'apprenant utilise un vocabulaire varié et approprié au sujet			
➢ Construction des phrases	➢ Les phrases sont correctement construites			
➢ Correction linguistique	➢ L'apprenant respecte les règles grammaticales et orthographiques			

➢ Qualité globale de la production	➢ Le texte est clair, organisé et répond aux critères demandés			

Source : Réalisé par l'étudiant

III.3. Présentation de l'expérimentation

Dans cette partie, nous présentons les différentes étapes de notre expérimentation ainsi que l'utilisation des cartes conceptuelles dans les activités de production écrite avec les apprenants de 2e année moyenne. Cette expérimentation a été réalisée afin d'évaluer l'impact des cartes conceptuelles sur l'amélioration de la production écrite en français langue étrangère.

III.3.1. Description de l'activité proposée

Pour mener notre expérimentation, nous avons choisi une activité de production écrite portant sur la légende d'Icare. Cette activité s'inscrit dans la séquence consacrée à la compréhension et à la production du récit d'un personnage légendaire. Nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte narratif racontant la légende d'Icare. Avant la rédaction, les apprenants ont travaillé à partir de cartes conceptuelles leur permettant d'organiser les informations importantes du récit.

La carte conceptuelle avait pour objectif d'aider les apprenants à identifier les personnages principaux, à organiser les événements du récit dans leur ordre chronologique, à sélectionner le vocabulaire nécessaire et à établir des liens entre les différentes idées avant le passage à l'écrit. Cette activité visait à rendre la phase de planification plus simple et plus accessible pour les apprenants tout en favorisant une meilleure organisation de leurs productions écrites.

III.3.2. Objectifs pédagogiques

Cette expérimentation poursuivait plusieurs objectifs pédagogiques liés à l'enseignement de la production écrite en classe de FLE. Les principaux objectifs étaient les suivants :

- ✓ Aider les apprenants à organiser leurs idées avant la rédaction ;
- ✓ Faciliter la planification de la production écrite ;
- ✓ Développer la cohérence et la logique du récit ;
- ✓ Enrichir le vocabulaire des apprenants ;
- ✓ Améliorer la qualité des productions écrites ;
- ✓ Développer l'autonomie des apprenants lors des activités rédactionnelles ;
- ✓ Favoriser la participation active des apprenants ;
- ✓ Encourager le travail collaboratif et l'échange d'idées ;

- ✓ Réduire les difficultés rencontrées lors de la rédaction.

À travers cette expérimentation, nous voulions également montrer que les cartes conceptuelles peuvent constituer un outil pédagogique efficace pour améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants en français langue étrangère.

III.3.3. Organisation des groupes

Afin de réaliser les activités dans de bonnes conditions, les apprenants ont été répartis en trois groupes à l'intérieur de la classe. Chaque groupe était composé d'un nombre équilibré d'apprenants afin de permettre à tous les élèves de participer activement aux activités proposées. Les groupes travaillaient de manière collaborative autour du thème de la légende d'Icare.

- **Le premier groupe** était chargé d'identifier les personnages et les éléments essentiels du récit.
- **Le deuxième groupe** devait organiser les événements de la légende selon leur ordre chronologique.
- **Le troisième groupe** était chargé de rechercher les mots-clés et le vocabulaire nécessaire à la rédaction.

Chaque groupe participait ensuite à l'élaboration d'une carte conceptuelle collective regroupant les informations essentielles du récit. Cette organisation a favorisé la coopération, l'échange d'idées et la participation active des apprenants.

III.3.4. Consignes de travail

Afin d'assurer le bon déroulement de l'activité, nous avons donné aux apprenants plusieurs consignes :

- ✓ Lire attentivement le sujet proposé ;
- ✓ Identifier les informations importantes de la légende ;
- ✓ Participer activement au travail de groupe ;
- ✓ Organiser les idées dans la carte conceptuelle ;
- ✓ Respecter l'ordre chronologique des événements ;
- ✓ Utiliser les mots-clés proposés ;
- ✓ S'appuyer sur la carte conceptuelle lors de la rédaction ;
- ✓ Respecter les caractéristiques du récit narratif ;
- ✓ Produire un texte cohérent et bien structuré.

Ces consignes ont permis aux apprenants de mieux comprendre les attentes de l'activité et d'utiliser efficacement la carte conceptuelle lors de la rédaction.

III.3.5. Déroulement des séances

L'expérimentation s'est déroulée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous avons réalisé un pré-test afin d'évaluer le niveau initial des apprenants en production écrite. Les élèves ont été invités à rédiger un texte sur la légende d'Icare sans utiliser de carte conceptuelle. Dans un deuxième temps, nous avons présenté aux apprenants le principe de la carte conceptuelle ainsi que son rôle dans l'organisation des idées. Nous avons ensuite réparti les élèves en trois groupes et expliqué les différentes tâches à réaliser. Chaque groupe a participé à la construction d'une carte conceptuelle portant sur la légende d'Icare. Les apprenants ont identifié les personnages, les événements importants et le vocabulaire nécessaire avant d'organiser ces informations sous forme de carte conceptuelle.

Une fois cette étape terminée, les apprenants ont rédigé leur production écrite en s'appuyant sur la carte réalisée collectivement. Enfin, nous avons réalisé un post-test afin d'évaluer les progrès réalisés après l'utilisation des cartes conceptuelles et de comparer les résultats obtenus avec ceux du pré-test.

III.3.6. Modalités d'évaluation

Afin d'évaluer les résultats de cette expérimentation, nous avons utilisé une grille d'analyse portant sur plusieurs critères liés à la production écrite et à l'utilisation des cartes conceptuelles. L'évaluation portait principalement sur :

- ✓ Le respect de la consigne ;
- ✓ L'identification des idées principales dans la carte conceptuelle ;
- ✓ L'organisation des idées dans la carte conceptuelle ;
- ✓ L'exploitation de la carte conceptuelle lors de la rédaction ;
- ✓ La cohérence du texte ;
- ✓ La richesse du vocabulaire ;
- ✓ La construction des phrases ;
- ✓ Le respect des règles grammaticales et orthographiques ;
- ✓ La qualité globale de la production écrite.

Pour réaliser cette évaluation, nous avons analysé les productions écrites des apprenants avant et après l'utilisation des cartes conceptuelles. Nous avons également observé leur capacité à organiser les idées et à exploiter les informations présentes dans la carte conceptuelle lors de

la rédaction. Les résultats obtenus nous ont permis de mesurer l'impact des cartes conceptuelles sur l'amélioration de la production écrite et de vérifier leur efficacité dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants de 2e année moyenne.

III. 4. Déroulement de l'expérimentation

Cette partie est consacrée au déroulement des différentes étapes de notre expérimentation. Nous présentons le nombre de séances réalisées, leur durée ainsi que les compétences développées chez les apprenants dans le cadre de l'utilisation des cartes conceptuelles pour améliorer la production écrite.

III.4.1. Nombre de séances

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé trois séances principales. La première séance était consacrée à la passation du pré-test afin d'évaluer le niveau initial des apprenants en production écrite avant l'utilisation des cartes conceptuelles. La deuxième séance concernait la mise en œuvre de l'expérimentation durant laquelle les apprenants ont été répartis en trois groupes pour construire des cartes conceptuelles à partir de la légende d'Icare avant de rédiger leur production écrite. La troisième séance était consacrée à la passation du post-test afin d'évaluer les progrès réalisés après l'utilisation des cartes conceptuelles. En complément de l'expérimentation, nous avons également réalisé trois entretiens semi-directifs ciblés avec trois enseignants de français langue étrangère exerçant au cycle moyen. Ces entretiens nous ont permis de recueillir leurs avis concernant les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite ainsi que l'apport des cartes conceptuelles dans l'enseignement du FLE.

III.4.2. Durée

Les séances de pré-test et de post-test ont duré chacune une heure. La séance consacrée à la réalisation des cartes conceptuelles et à la rédaction du texte a également duré une heure. Les entretiens semi-directifs ciblés réalisés avec les enseignants ont duré entre 10 et 15 minutes pour chaque participant. Ils ont été menés dans un cadre calme afin de permettre aux enseignants de répondre librement aux questions proposées.

III.4.3. Compétences travaillées

Au cours de cette expérimentation, plusieurs compétences liées à la production écrite ont été travaillées chez les apprenants. Les principales compétences développées sont les suivantes :

- ✓ Organiser les idées avant la rédaction ;
- ✓ Identifier les idées principales et secondaires ;
- ✓ Construire une carte conceptuelle à partir d'un thème donné ;

- ✓ Respecter l'ordre chronologique des événements du récit ;
- ✓ Enrichir le vocabulaire utilisé dans la production écrite ;
- ✓ Produire un texte cohérent et bien structuré ;
- ✓ Respecter les caractéristiques du récit narratif ;
- ✓ Développer les capacités de planification et d'organisation ;
- ✓ Travailler en groupe et coopérer avec les camarades.

Les activités réalisées au cours de l'expérimentation ont permis aux apprenants de mieux structurer leurs idées avant la rédaction et de produire des textes plus cohérents. Nous avons également observé une participation active des élèves lors de la construction des cartes conceptuelles ainsi qu'un intérêt plus important pour les activités de production écrite.

III.5. Analyse des résultats

Cette partie est consacrée à l'analyse des résultats obtenus à travers le pré-test, le post-test et les entretiens semi-directifs ciblés. Elle vise à mettre en évidence l'impact des cartes conceptuelles sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 2e année moyenne.

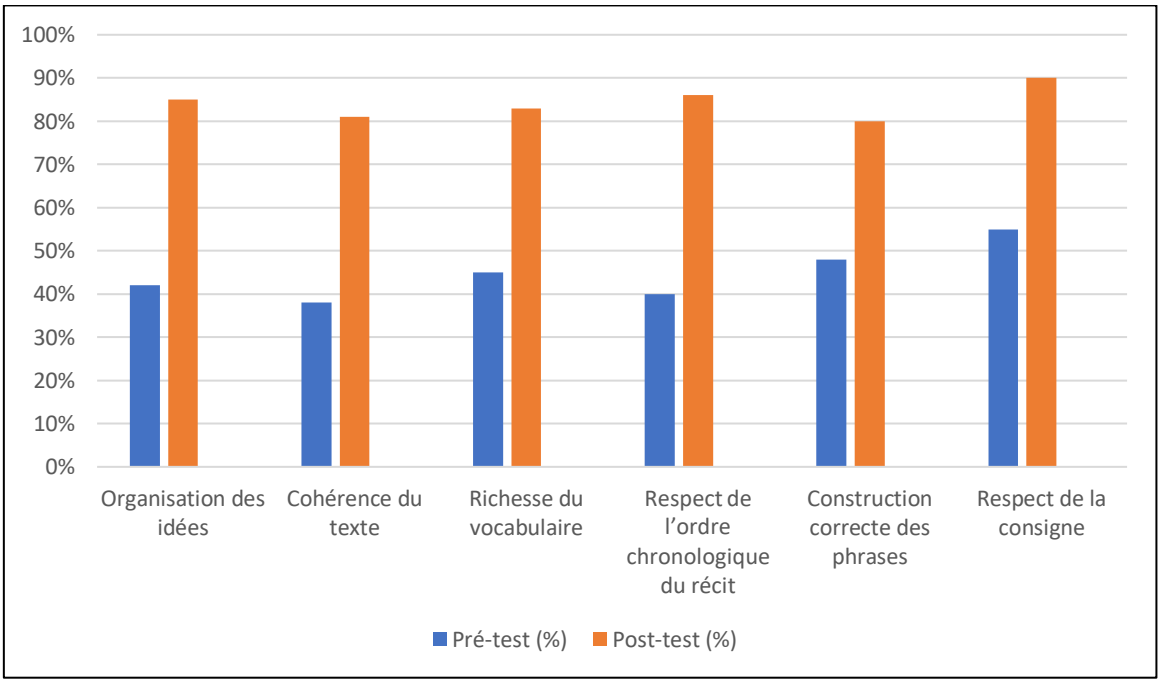
III.5.1. Comparaison du pré-test et du post-test

La comparaison des résultats du pré-test et du post-test nous a permis d'évaluer l'évolution des apprenants après l'utilisation des cartes conceptuelles. Lors du pré-test, plusieurs apprenants ont rencontré des difficultés dans l'organisation des idées et dans la rédaction du récit portant sur la légende d'Icare. Les productions écrites présentaient souvent un manque de cohérence, des idées peu développées ainsi qu'un vocabulaire limité. Nous avons également observé des difficultés dans le respect de l'ordre chronologique des événements et dans la construction correcte des phrases. En effet, seulement 42 % des apprenants sont parvenus à organiser correctement leurs idées, tandis que 38 % ont produit un texte cohérent respectant les différentes étapes du récit narratif.

Après l'utilisation des cartes conceptuelles, les résultats du post-test ont montré une amélioration notable de la qualité des productions écrites. Les apprenants ont réussi à mieux organiser leurs idées avant la rédaction grâce à la représentation visuelle offerte par la carte conceptuelle. Les textes produits étaient plus cohérents, mieux structurés et plus riches sur le plan lexical. Le taux d'apprenants capables d'organiser efficacement leurs idées est passé de 42 % à 85 %, tandis que la cohérence des textes a progressé de 38 % à 81 %.

Nous avons également constaté que les apprenants respectaient davantage les différentes étapes du récit narratif et développaient leurs idées de manière plus claire. Le pourcentage d'apprenants utilisant un vocabulaire varié est passé de 45 % lors du pré-test à 83 % lors du post-test. Les cartes conceptuelles leur ont permis de planifier leur travail avant la rédaction et de visualiser les liens entre les différents éléments du récit.

Par ailleurs, le nombre d'erreurs liées à l'organisation du texte a diminué de manière significative. Alors que 64 % des apprenants présentaient des difficultés importantes lors du pré-test, ce taux a été réduit à 22 % après l'utilisation des cartes conceptuelles. Les apprenants ont également montré une plus grande facilité à rédiger leur production écrite et à développer leurs idées. Ces résultats montrent que les cartes conceptuelles ont contribué à améliorer plusieurs aspects de la compétence rédactionnelle, notamment l'organisation des idées, la cohérence du texte, l'enrichissement du vocabulaire et la qualité globale de la production écrite.



Graphique III. 1 : Comparaison des résultats du pré-test et du post-test.

Source : Réalisé par les étudiants.

Le graphique III.1 illustre la comparaison des résultats obtenus par les apprenants lors du pré-test et du post-test. Les données montrent une amélioration notable dans l'ensemble des critères évalués, notamment l'organisation des idées, la cohérence du texte, la richesse du vocabulaire et le respect de l'ordre chronologique du récit. Ces résultats mettent en évidence l'effet positif des cartes conceptuelles sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 2e année moyenne.

III.5.2.2. Transcription des entretiens

Dans cette partie, nous présentons les réponses obtenues lors des entretiens semi-directifs réalisés avec les trois enseignants de français langue étrangère. Ces entretiens nous ont permis de recueillir leurs avis concernant les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite ainsi que l'apport des cartes conceptuelles dans l'amélioration de cette compétence.

Enseignant interviewé 1 : Enseignant A

✓ Question 01 : Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées par les apprenants de 2e année moyenne en production écrite ?

T = 4 secs – 30 secs

« Les apprenants rencontrent souvent des difficultés à organiser leurs idées avant la rédaction. Ils ont également du mal à développer leurs idées et à produire un texte cohérent. Certains possèdent aussi un vocabulaire limité, ce qui influence la qualité de leurs productions écrites. »

➢ Analyse de la réponse

L'enseignant souligne que les principales difficultés concernent l'organisation des idées, la cohérence du texte et le manque de vocabulaire. Ces difficultés empêchent les apprenants de produire des textes clairs et bien structurés.

✓ Question 02 : Utilisez-vous les cartes conceptuelles dans vos activités de production écrite ?

T = 5 secs – 25 secs

« Oui, j'utilise parfois les cartes conceptuelles avant les activités de rédaction. Elles permettent aux apprenants de réfléchir aux idées principales et de préparer leur texte avant de commencer à écrire. »

➢ Analyse de la réponse

L'enseignant considère les cartes conceptuelles comme un outil de préparation qui facilite l'organisation des idées avant la rédaction.

✓ Question 03 : Les cartes conceptuelles aident-elles les apprenants à enrichir leur vocabulaire ?

T = 4 secs – 28 secs

« Oui, parce qu'elles permettent aux élèves de rassembler plusieurs mots et expressions autour d'un même thème. Les apprenants disposent ainsi d'un vocabulaire plus riche lorsqu'ils rédigent leurs textes. »

➢ Analyse de la réponse

L'enseignant estime que les cartes conceptuelles favorisent l'enrichissement lexical en aidant les apprenants à mobiliser davantage de vocabulaire.

✓ Question 04 : Quel est l'impact des cartes conceptuelles sur la qualité des productions écrites ?

T = 3 secs – 26 secs

« Les productions écrites sont généralement mieux organisées. Les élèves savent mieux quoi écrire et leurs textes deviennent plus cohérents. »

➢ Analyse de la réponse

Selon l'enseignant, les cartes conceptuelles améliorent l'organisation et la cohérence des productions écrites.

Enseignant interviewé 2 : Enseignant B

✓ Question 01 : Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées par les apprenants de 2e année moyenne en production écrite ?

T = 4 secs – 29 secs

« Les apprenants ont souvent des difficultés à trouver des idées et à les organiser dans un ordre logique. Ils commettent également plusieurs erreurs lorsqu'ils rédigent leurs textes. »

➢ Analyse de la réponse

L'enseignant met l'accent sur les difficultés liées à la planification et à l'organisation des idées.

✓ Question 02 : Utilisez-vous les cartes conceptuelles dans vos activités de production écrite ?

T = 5 secs – 30 secs

« Oui, je les utilise régulièrement. Elles permettent aux apprenants de visualiser leurs idées et de mieux préparer leur rédaction. »

➢ Analyse de la réponse

L'enseignant souligne le rôle des cartes conceptuelles dans la préparation et la planification de l'écriture.

✓ Question 03 : Les cartes conceptuelles aident-elles les apprenants à enrichir leur vocabulaire ?

T = 4 secs – 27 secs

« Oui, elles aident les élèves à retenir de nouveaux mots et à les réutiliser dans leurs productions écrites. »

➢ Analyse de la réponse

Cette réponse montre que les cartes conceptuelles facilitent l'acquisition et la réutilisation du vocabulaire.

✓ Question 04 : Quel est l'impact des cartes conceptuelles sur la qualité des productions écrites ?

T = 4 secs – 25 secs

« Je remarque que les textes sont plus clairs, mieux organisés et plus riches en informations lorsque les élèves utilisent des cartes conceptuelles. »

➢ Analyse de la réponse

L'enseignant confirme l'impact positif des cartes conceptuelles sur la qualité des productions écrites.

Enseignant interviewé 3 : Enseignant C

✓ Question 01 : Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées par les apprenants de 2e année moyenne en production écrite ?

T = 3 secs – 32 secs

« Les élèves rencontrent souvent des difficultés dans la rédaction des textes parce qu'ils ne savent pas comment organiser leurs idées ni comment commencer leur production écrite. »

➢ Analyse de la réponse

L'enseignant insiste sur les difficultés de planification et de structuration du texte.

✓ Question 02 : Utilisez-vous les cartes conceptuelles dans vos activités de production écrite ?

T = 5 secs – 26 secs

« Oui, surtout avant les activités de rédaction. Elles aident les apprenants à avoir une vision globale du sujet et à organiser leurs idées. »

➢ Analyse de la réponse

L'enseignant considère les cartes conceptuelles comme un outil facilitant la compréhension du sujet et la planification du texte.

✓ Question 03 : Les cartes conceptuelles aident-elles les apprenants à enrichir leur vocabulaire ?

T = 4 secs – 24 secs

« Oui, elles permettent aux apprenants de regrouper les mots importants liés au sujet et de les utiliser plus facilement dans leurs écrits. »

➢ Analyse de la réponse

Cette réponse montre que les cartes conceptuelles favorisent l'enrichissement du lexique et son réemploi.

✓ Question 04 : Quel est l'impact des cartes conceptuelles sur la qualité des productions écrites ?

T = 4 secs – 29 secs

« Les apprenants produisent des textes plus cohérents et mieux structurés. Ils développent davantage leurs idées et commettent moins d'erreurs liées à l'organisation du texte. »

➢ Analyse de la réponse

L'enseignant confirme que les cartes conceptuelles contribuent à améliorer la cohérence et l'organisation des productions écrites.

III.5.3. Observation du comportement des apprenants

Pendant les séances réalisées avec les cartes conceptuelles, nous avons observé plusieurs changements positifs dans le comportement des apprenants. Les élèves se montraient plus motivés, plus actifs et plus impliqués pendant les activités de production écrite. Contrairement au pré-test, où plusieurs apprenants éprouvaient des difficultés à organiser leurs idées avant la rédaction, les élèves participaient davantage lorsqu'ils travaillaient à partir des cartes conceptuelles. Nous avons également remarqué que le travail en groupes a favorisé la coopération entre les apprenants. Les élèves échangeaient leurs idées, partageaient leurs connaissances et s'entraidaient dans la construction des cartes conceptuelles.

Même les apprenants les plus réservés participaient davantage aux activités et contribuaient à l'élaboration des différentes parties de la carte. L'utilisation des mots-clés, des branches et de l'organisation visuelle des informations a permis de capter l'attention des apprenants et de maintenir leur concentration pendant toute la séance. Les élèves semblaient plus impliqués dans les activités proposées et manifestaient un intérêt plus important pour la production écrite. Pendant les activités, les apprenants participaient spontanément et montraient un sentiment de satisfaction lorsqu'ils parvenaient à organiser correctement leurs idées. Le travail collaboratif a également renforcé leur confiance en eux et leur envie de participer aux différentes tâches proposées. Les élèves paraissaient moins stressés face à la rédaction et plus à l'aise pour développer leurs idées.

Ainsi, l'observation du comportement des apprenants montre que les cartes conceptuelles ont eu un impact positif sur la motivation, la participation, la concentration et l'engagement des élèves pendant les activités de production écrite.

III.6. Discussion des résultats

Cette partie nous permet d'interpréter les résultats obtenus au cours de l'expérimentation et de vérifier l'hypothèse de notre recherche à la lumière du cadre théorique présenté précédemment.

III.6.1. Vérification de l'hypothèse

À travers les résultats obtenus lors du pré-test, du post-test et des entretiens semi-directifs, nous pouvons confirmer l'hypothèse de notre recherche. En effet, l'utilisation des cartes conceptuelles dans les activités de production écrite a contribué à améliorer plusieurs aspects des compétences rédactionnelles des apprenants de 2e année moyenne. Les résultats du post-test ont montré une amélioration significative par rapport au pré-test, notamment en ce qui

concerne l'organisation des idées, la cohérence des textes, le respect de l'ordre chronologique du récit et l'enrichissement du vocabulaire. Les apprenants ont produit des textes plus structurés et mieux développés après avoir utilisé les cartes conceptuelles.

Les réponses des enseignants interrogés confirment également ces résultats. Selon eux, les cartes conceptuelles permettent aux apprenants de mieux préparer leurs productions écrites, d'organiser leurs idées et de développer davantage leur vocabulaire Ainsi, les résultats obtenus confirment que les cartes conceptuelles constituent un outil pédagogique efficace pour améliorer la production écrite en classe de français langue étrangère.

III.6.2. Interprétation des résultats

Les résultats obtenus au cours de cette expérimentation montrent que les cartes conceptuelles ont un impact positif sur la production écrite des apprenants de 2e année moyenne. Grâce à leur organisation visuelle, les cartes conceptuelles ont aidé les apprenants à structurer leurs idées avant la rédaction. Elles leur ont permis de visualiser les liens entre les différentes informations et d'organiser les événements de la légende d'Icare de manière logique et chronologique.

Nous avons également constaté que les apprenants utilisaient un vocabulaire plus riche et développaient davantage leurs idées lorsqu'ils travaillaient à partir d'une carte conceptuelle. Cet outil leur a permis de mieux préparer leurs productions écrites et de réduire certaines difficultés liées à la planification du texte. Par ailleurs, le travail en groupes a favorisé les échanges entre les apprenants et a renforcé leur participation pendant les activités de rédaction. Les élèves semblaient plus motivés et plus confiants lorsqu'ils construisaient collectivement leurs cartes conceptuelles avant la rédaction. Les résultats obtenus montrent donc que les cartes conceptuelles facilitent non seulement l'organisation des idées, mais également la cohérence et la qualité globale des productions écrites.

III.6.3. Lien avec le cadre théorique

Les résultats de notre expérimentation confirment les idées développées dans le cadre théorique concernant l'importance des cartes conceptuelles dans le processus d'apprentissage. Selon Novak et Cañas (2020), les cartes conceptuelles permettent d'organiser les connaissances et d'établir des relations significatives entre les concepts. Les résultats obtenus lors de notre expérimentation rejoignent cette perspective puisque les apprenants ont réussi à mieux organiser leurs idées et à produire des textes plus cohérents après l'utilisation des cartes conceptuelles. Nos résultats confirment également les travaux de Mayer (2021), qui souligne l'importance des supports visuels dans l'apprentissage. Les cartes conceptuelles ont permis aux apprenants de visualiser les informations essentielles du récit et de mieux les mémoriser avant

la rédaction. Les observations réalisées pendant notre étude rejoignent également les travaux de Nation (2020) et de Schmitt (2019), qui mettent en évidence le rôle de l'organisation des connaissances dans l'enrichissement du vocabulaire. Les apprenants ayant utilisé les cartes conceptuelles ont mobilisé un vocabulaire plus riche et plus varié dans leurs productions écrites. Ainsi, les résultats obtenus confirment que les cartes conceptuelles constituent un support pédagogique efficace pour améliorer l'organisation des idées, l'enrichissement du lexique et la qualité des productions écrites en classe de FLE.

III.7. Limites de l'étude

Malgré les résultats positifs obtenus au cours de notre expérimentation, cette étude présente certaines limites. Tout d'abord, notre recherche a été réalisée dans un seul établissement et auprès d'un nombre limité d'apprenants, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des apprenants de 2e année moyenne. De plus, la durée de l'expérimentation était relativement courte. L'utilisation des cartes conceptuelles s'est déroulée sur un nombre limité de séances, ce qui ne permet pas d'observer leurs effets à long terme sur les compétences rédactionnelles des apprenants. Enfin, les différences de niveau entre les apprenants ont parfois influencé les résultats obtenus, certains élèves progressant plus rapidement que d'autres dans les activités de production écrite.

III.8. Perspectives et recommandations

À travers cette recherche, nous recommandons l'intégration des cartes conceptuelles dans l'enseignement de la production écrite en classe de français langue étrangère. Cet outil permet aux apprenants d'organiser leurs idées, de développer leur vocabulaire et d'améliorer la qualité de leurs productions écrites. Il serait également intéressant de former davantage les enseignants à l'utilisation des cartes conceptuelles dans les différentes activités du FLE. Leur intégration régulière dans les séances de production écrite pourrait contribuer à réduire les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction.

Nous recommandons aussi de diversifier les supports pédagogiques et d'encourager le travail collaboratif autour des cartes conceptuelles afin de renforcer la participation des apprenants et leur autonomie. Enfin, il serait utile de mener d'autres recherches sur l'utilisation des cartes conceptuelles dans le développement d'autres compétences du FLE, telles que la compréhension écrite, la compréhension orale ou l'acquisition du vocabulaire.

Conclusion

À l'issue de cette étude pratique, les résultats obtenus montrent que les cartes conceptuelles ont eu un impact positif sur la production écrite des apprenants de 2e année moyenne. L'analyse des résultats du pré-test et du post-test a révélé une amélioration significative de l'organisation des idées, de la cohérence des textes, de l'enrichissement du vocabulaire et de la qualité globale des productions écrites. Les entretiens réalisés avec les enseignants ainsi que les observations effectuées pendant l'expérimentation confirment également l'intérêt pédagogique des cartes conceptuelles dans l'enseignement du français langue étrangère. Ainsi, les résultats obtenus permettent de confirmer notre hypothèse de recherche et de mettre en évidence l'importance des cartes conceptuelles comme outil facilitant l'apprentissage de la production écrite.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de cette recherche consacrée à l'utilisation des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite en classe de français langue étrangère, nous pouvons affirmer que la maîtrise de l'expression écrite constitue un enjeu majeur dans l'apprentissage du FLE. Cette compétence mobilise plusieurs connaissances linguistiques, cognitives et communicatives, ce qui explique les nombreuses difficultés rencontrées par les apprenants, notamment dans l'organisation des idées, la cohérence des textes et l'utilisation du vocabulaire. Notre étude nous a permis de mettre en évidence l'intérêt pédagogique des cartes conceptuelles en tant qu'outil favorisant l'organisation et la structuration des connaissances. Grâce à leur représentation visuelle et hiérarchisée, elles aident les apprenants à planifier leurs idées, à établir des liens entre les différents concepts et à mieux préparer leurs productions écrites. Elles constituent ainsi un support efficace pour accompagner les élèves dans les différentes étapes du processus rédactionnel.

L'analyse théorique réalisée dans les deux premiers chapitres a montré que les cartes conceptuelles reposent sur des fondements scientifiques solides liés à la psychologie cognitive et à l'apprentissage significatif. Elles contribuent non seulement à l'amélioration de la mémorisation et de la compréhension, mais également au développement de l'autonomie et de la réflexion chez les apprenants. Les résultats obtenus lors de l'étude pratique ont permis de constater une amélioration notable des productions écrites des apprenants ayant utilisé les cartes conceptuelles. Ces derniers ont montré une meilleure organisation des idées, une plus grande cohérence dans leurs textes ainsi qu'une participation plus active aux activités d'écriture. Les cartes conceptuelles ont également contribué à réduire certaines difficultés liées à la planification et à la structuration des écrits.

Ainsi, les hypothèses formulées au début de cette recherche ont été confirmées. Les cartes conceptuelles apparaissent comme un outil pédagogique efficace susceptible d'améliorer la qualité des productions écrites des apprenants de deuxième année moyenne en classe de FLE. Toutefois, les résultats de cette étude ne prétendent pas apporter une solution définitive à toutes les difficultés liées à la production écrite. Ils ouvrent plutôt la voie à de nouvelles recherches portant sur l'utilisation des cartes conceptuelles dans d'autres compétences langagières, telles que la compréhension écrite, la compréhension orale ou la production orale. Il serait également intéressant d'étudier l'impact des cartes conceptuelles numériques dans l'enseignement du FLE et leur contribution au développement des compétences rédactionnelles à différents niveaux scolaires. En définitive, l'intégration des cartes conceptuelles dans les pratiques pédagogiques représente une démarche innovante qui favorise un apprentissage plus actif, plus organisé et

plus significatif. Leur utilisation constitue une piste prometteuse pour améliorer l'enseignement de la production écrite et aider les apprenants à développer des compétences rédactionnelles solides et durables.

Références Bibliographies

Les références bibliographiques

1. Albert, M.-C. (1998). *L'enseignement de l'expression écrite en langue étrangère*. Paris : Hachette.
2. Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Éditeur.
3. Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
4. Bachelet, R. (2014). *Les cartes conceptuelles : organiser et représenter les connaissances*. Lille : Centrale Lille.
5. Benabdelmalek, M. (2014). *L'enseignement de la production écrite en FLE*. Alger : Université d'Alger.
6. Benamar, S. (2014). *La production écrite en classe de FLE*. Revue des Sciences Humaines, 140-150.
7. Benamar, S. (2020). *L'enseignement de la production écrite en FLE*. Alger : Université d'Alger.
8. Benkhelil, N. (s.d.). *Les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère*. Alger : OPU.
9. Benhouhou, N. (2001). *Didactique du français langue étrangère*. Alger : Office des Publications Universitaires.
10. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
11. Berbaoui, S., & Saidani, A. (2020). *L'évaluation de la production écrite en FLE*. Revue Académique, 1003-1005.
12. Bessonnat, D. (2000). *Le fonctionnement de l'écriture*. Paris : Delagrave.
13. Bouchemaa, F. (2022). *L'autoévaluation et la coévaluation dans l'apprentissage du FLE*. Revue des Sciences du Langage, 894-895.
14. Brossard, M. (2004). *Vygotski : lecture et perspectives en éducation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
15. Buzan, T. (1995). *The Mind Map Book*. Londres : BBC Books.
16. Cañas, A. J., & Novak, J. D. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition.
17. Catel, Y. (2001). *Les difficultés cognitives dans l'apprentissage*. Paris : Retz.
18. Chatzivasiliou, F. (2018). *Mémoire et identité*. Paris : L'Harmattan.

19. Chesnet, D., & Alamargot, D. (2005). *Réviser ses écrits pour apprendre à écrire*. Paris : PUF.

20. Cornaire, C., & Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.

21. Cornaire, C., & Raymond, P.-M. (2006). *La production écrite : approches et pratiques*. Paris : CLE International.

22. Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). *Depth of processing and the retention of words in episodic memory*. Journal of Experimental Psychology, 104(3), 268-294.

23. Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

24. Daele, A., & Berthiaume, D. (2009). *Les cartes conceptuelles : un outil pour apprendre*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

25. De Lattre, A. (1993). *Alain ou la pensée en action*. Paris : Seuil.

26. De Vecchi, G. (2014). *Aider les élèves en difficulté*. Paris : Hachette Éducation.

27. Deladrière, J.-L., Le Bihan, F., Mongin, P., & Rebaud, D. (2007). *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*. Paris : Dunod.

28. Dolz, J., & Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement de l'écrit*. Québec : Presses de l'Université Laval.

29. Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

30. Ducancel, G. (1976). *L'enseignement de l'expression écrite*. Paris : Hachette.

31. Duvin-Parmentier, B. (2024). *Le lexique et la production écrite*. Revue de Didactique des Langues, 158-159.

32. Favart, M., & Olive, T. (2005). *Les processus rédactionnels*. Bruxelles : De Boeck.

33. Fournier, M. (2016). *Vygotski et l'apprentissage*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.

34. Freinet, C. (1971). *L'apprentissage de l'écriture*. Paris : Maspero.

35. Garcia-Debanc, C. (1986). *La rédaction de textes*. Paris : Delachaux et Niestlé.

36. Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). *Produire des textes*. Paris : Presses Universitaires de France.

37. Ghribi, M. (s.d.). *L'écrit et ses spécificités en FLE*. Alger : Université d'Alger.

38. Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.

39. Grosjean, M. (2012). *La remédiation pédagogique*. Paris : Retz.

40. Guendouz-Benammar, N. (s.d.). *L'enseignement de l'écrit en contexte plurilingue*. Alger : Université d'Alger.

41. Guichon, N., & Nwosu, J. (2006). *La production écrite et les technologies éducatives*. Lyon : ENS Éditions.

42. Haddar, M. (2011). *Mémoire et apprentissage*. Tunis : Centre de Publication Universitaire.

43. Halte, J.-F., & Rispail, M. (2005). *L'écrit et ses pratiques*. Paris : CRDP.

44. Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). *Identifying the Organization of Writing Processes*. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

45. Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. College Composition and Communication, 32(4), 365-387.

46. Heurley, L. (2006). *Les processus de rédaction*. Paris : L'Harmattan.

47. Jacoby, L. L. (1978). *On interpreting the effects of repetition*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 17(6), 649-667.

48. Kervyn, B., & Goigoux, R. (2021). *L'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

49. Lantri, N., & Mebarki, S. (2023). *Les processus rédactionnels en FLE*. Revue Académique, 281-282.

50. Larousse. (1997). *Dictionnaire de français*. Paris : Larousse.

51. Larousse. (2010). *Grand dictionnaire de la langue française*. Paris : Larousse.

52. Lecomte, J. (1998). *Vygotski aujourd'hui*. Paris : ESF.

53. Lieury, A. (2005). *Mémoire d'éléphant : mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

54. Meirieu, P. (2014). *L'école, mode d'emploi*. Paris : ESF.

55. Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE International.

56. Mongin, P., & De Broeck, F. (2016). *Cartes mentales et conceptuelles : apprendre à organiser ses idées*. Paris : Dunod.

57. Montel, S. (2016). *Mémoire épisodique et apprentissage*. Paris : De Boeck.

58. Mottier Lopez, L. (2012). *Évaluation formative et régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

59. Novak, J. D. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. Pensacola : Institute for Human and Machine Cognition.

60. Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Pensacola : Institute for Human and Machine Cognition.

61. Ould Benali, M. (2022). *Le rôle de l'enseignant dans la production écrite en FLE*. Revue des Sciences de l'Éducation, 50-51.

62. Piaget, J. (2007). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.

63. Piolat, A. (2004). *L'écriture : approches cognitives*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

64. Pigeaud, R. (2019). *Les origines historiques du mind mapping*. Paris : L'Harmattan.

65. Puren, C. (1998). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.

66. Redjdal, N. (2020). *La compétence discursive en production écrite*. Revue Académique, 1403-1412.

67. Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

68. Reuter, Y. (2000). *L'écriture à l'école*. Paris : ESF.

69. Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

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

71. Saouli, S. (2017). *Les cartes conceptuelles dans l'apprentissage*. Constantine : Université Constantine 1.

72. Simou, K. (2021). *Les activités guidées dans l'enseignement du FLE*. Revue Académique, 495-496.

73. Slimane Kadi, N., & Amrane, S. (2025). *L'importance de l'écrit dans l'apprentissage scolaire*. Revue Académique, 103-110.

74. Solms, M., & Turnbull, O. (2015). *Le cerveau et le monde intérieur*. Paris : PUF.

75. Tarfaoui, S., & Bouthiba, N. (s.d.). *La production écrite en FLE : théorie et pratique*.

76. Triquet, E. (2007). *La trame conceptuelle : un outil de structuration des connaissances*. Lyon : INRP.

77. Tulving, E. (1972). *Episodic and Semantic Memory*. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of Memory*. New York : Academic Press.

78. Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

79. Wolfs, J.-L. (1992). *L'évaluation et l'autoévaluation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Annexes

Annexe 01 : Le pré-test

PRÉ-TEST

Niveau : 2e année moyenne **Activité :** Production écrite

Durée : 1 heure **Thème :** La légende d'Icare

Consigne :

Lis attentivement les informations ci-dessous puis rédige un récit narratif de 8 à 10 lignes dans lequel tu racontes la légende d'Icare.

Informations à utiliser :

- Dédale est un inventeur.
- Il fabrique des ailes avec de la cire et des plumes.
- Icare est son fils.
- Dédale conseille à son fils de ne pas s'approcher du soleil.
- Icare vole très haut.
- La cire fond à cause de la chaleur.
- Les ailes se détachent.
- Icare tombe dans la mer.



Titre de ton récit : _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

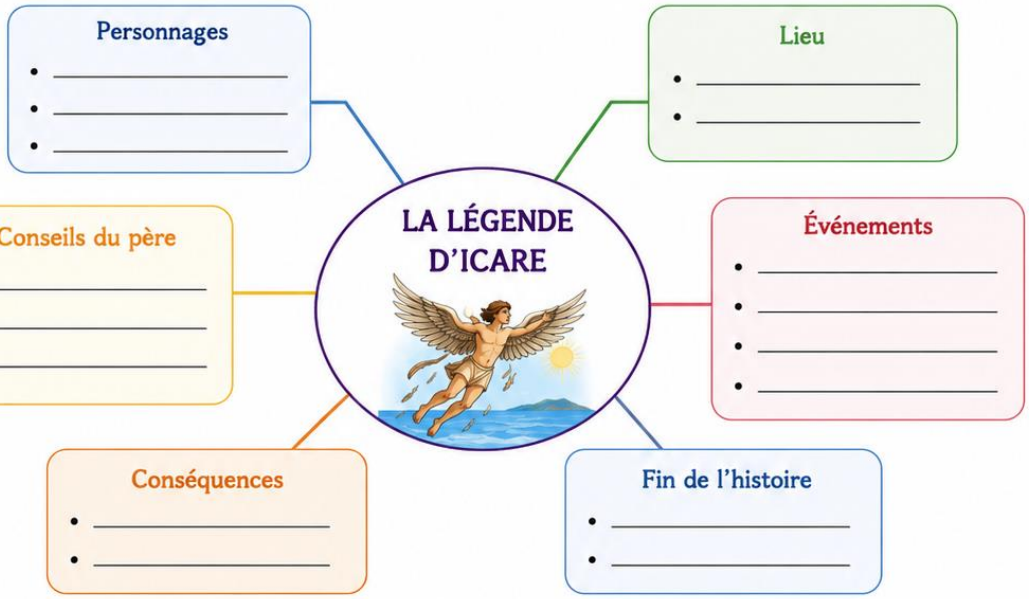
_____

Annexe 02 : Le poste test

POST-TEST

Niveau : 2e année moyenne
Activité : Production écrite
Durée : 1 heure
Thème : La légende d'Icare

Étape 1 : Observe la carte conceptuelle ci-dessous et complète-la avec des mots-clés.



Étape 2 : À partir de ta carte conceptuelle, rédige un récit narratif de 8 à 10 lignes.

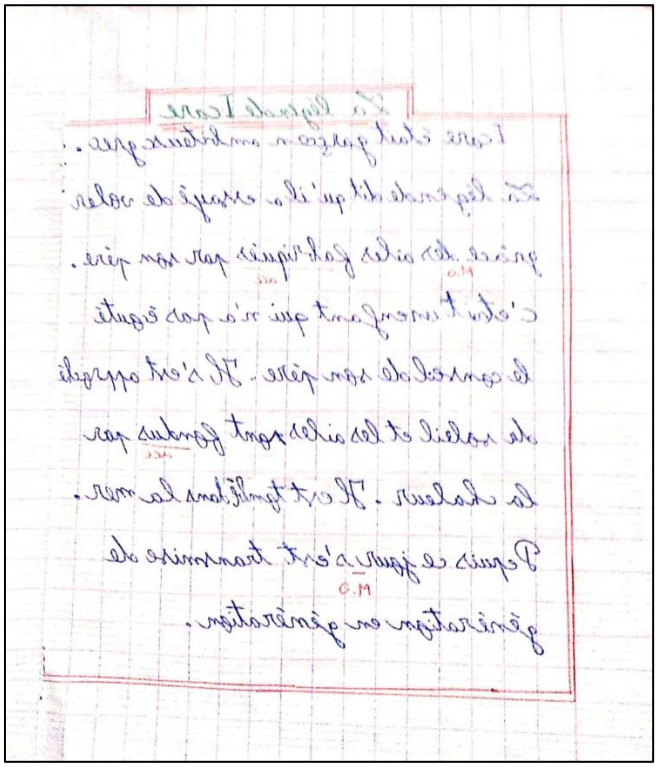
Titre de ton récit : _____

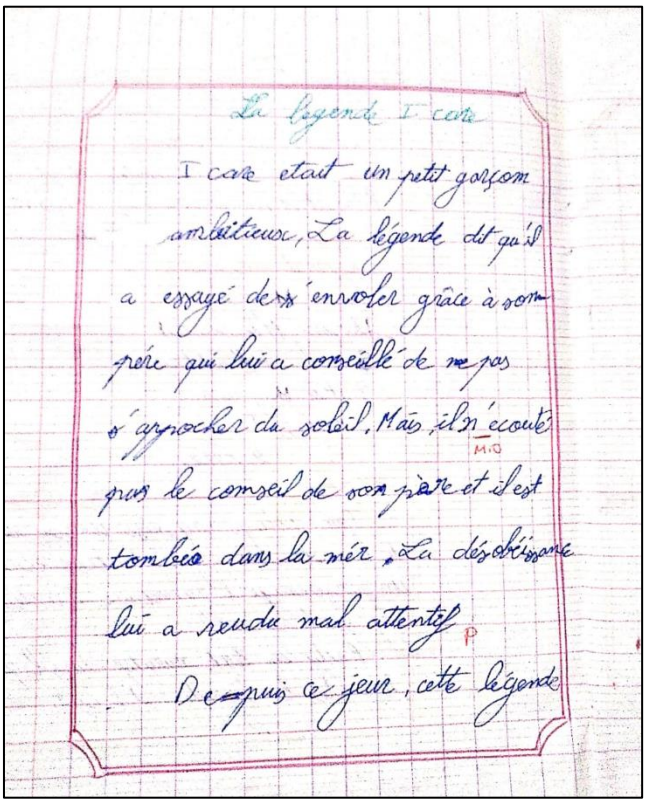


Rappels :

- ✓ Respecte l'ordre des événements.
- ✓ Utilise les connecteurs chronologiques.
- ✓ Emploie un vocabulaire riche.
- ✓ Écris des phrases correctes.
- ✓ Ton texte doit être cohérent et bien organisé.

Annexe 03 : Les copies des élèves





La légende d'Icare

Icare était un petit garçon ambitieux, La légende dit qu'il a essayé de s'envoler grâce à son père qui lui a conseillé de ne pas s'approcher du soleil. Mais il n'écouté pas le conseil de son père et il est tombé dans la mer. La désobéissance lui a rendu mal attentif

Depuis ce jour, cette légende

Table des matières

Remerciements 2
Dédicace 3
Dédicace 4
Liste des figures 5
Liste des graphiques 7
Sommaire 8
Introduction générale 1
Chapitre I : L'enseignement de la production écrite en classe de FLE au cycle moyen 4
Introduction 5
I.1. Définition de l'écrit 5
I.2. Les fonctions de l'écrit 6
I.3.1. La fonction communicative 7
I.3.2. La fonction mémorielle 7
I.3.3. La fonction de transmission du savoir 8
I.3.4. La fonction réflexive et de prise de conscience 8
I.3. La production écrite en didactique du FLE 9
I.3.1. Définition de la production écrite 9
I.3.2. Les objectifs de la production écrite au cycle moyen 10
I.3.3. Les techniques de la production écrite 11
I.3.3.1. Les activités guidées 11
I.3.3.2. Les activités semi-guidées 11
I.3.3.3. Les activités libres 11
I.3.4. Les processus d'écriture en langue étrangère 12
I.3.4. Les modèles de production écrite en langue étrangère 13
I.4. Les étapes de la production écrite 14
I.4.1. La phase de préparation (planification) 14
I.4.2. La phase de rédaction (mise en texte) 15
I.4.3. La phase de révision et de correction 15
I.6. Les difficultés d'écriture en production écrite 17
I.6.1. Définition de la difficulté d'apprentissage 17
I.6.2. Typologie des difficultés 18
I.6.3. Les stratégies de remédiation en production écrite 20

I.6.3.1. Le rôle de l'enseignant 20
I.6.3.2. L'accompagnement et l'évaluation formative 21
I.7. Le rôle du lexique dans l'amélioration de la production écrite 21
Conclusion 22
Chapitre II : Les cartes conceptuelles (Mind Maps) comme outil pédagogique en FLE 24
Introduction 25
II.1. Définition des cartes conceptuelles (Mind Maps) 25
II.2. Origine et évolution des cartes conceptuelles 28
II.3. Les caractéristiques des cartes conceptuelles 30
II.3.1. Le thème central 30
II.3.2. Les branches et les sous-branches 30
II.3.3. Les mots-clés 31
II.3.4. Les couleurs et les images 31
II.4. La construction des cartes conceptuelles 32
II.4.1. La carte conceptuelle manuscrite 32
II.4.2. La carte conceptuelle numérique 33
II.5. Les cartes conceptuelles et le fonctionnement du cerveau 34
II.6. Les cartes conceptuelles et la mémoire 36
II.6.1. Définition de la mémoire 36
II.6.2. Les types de mémoire 37
II.6.2.1. La mémoire sensorielle 38
II.6.2.2. La mémoire à court terme 39
II.6.2.3. La mémoire à long terme 40
II.6.3. Les systèmes de mémoire 40
II.6.3.1. La mémoire épisodique 41
II.6.3.2. La mémoire sémantique 42
II.6.3.3. La mémoire procédurale 43
II.7. L'apport des cartes conceptuelles dans l'apprentissage 43
II.7.1. L'organisation des idées 44
II.7.2. L'enrichissement du lexique 44
II.7.3. La motivation des apprenants 45
II.8. L'utilisation des cartes conceptuelles pour améliorer la production écrite 45

Conclusion.....46

Chapitre III : Étude pratique sur l'utilisation des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite.....47

Introduction.....48

III.1. Contexte de l'étude.....48

III.1.1. Présentation du contexte de la recherche.....48

III.1.2. Présentation de l'échantillon.....49

III. 1.2. Description de l'échantillon.....49

III.1.3. Profil des enseignants enquêtés.....50

III. 2. Méthodologie de recherche.....51

III.2.2. Outils de collecte des données.....51

III.2.2.1. Le pré-test.....52

III.2.2.2. Le post-test.....52

III.3. Présentation de l'expérimentation.....55

III.3.1. Description de l'activité proposée.....55

III.3.2. Objectifs pédagogiques.....55

III.3.3. Organisation des groupes.....56

III.3.4. Consignes de travail.....56

III.3.5. Déroulement des séances.....57

III.3.6. Modalités d'évaluation.....57

III. 4. Déroulement de l'expérimentation.....58

III.4.1. Nombre de séances.....58

III.4.2. Durée.....58

III.4.3. Compétences travaillées.....58

III.5. Analyse des résultats.....59

III.5.1. Comparaison du pré-test et du post-test.....59

III.5.2.2. Transcription des entretiens.....61

III.5.3. Observation du comportement des apprenants.....64

III.6. Discussion des résultats.....64

III.6.1. Vérification de l'hypothèse.....64

III.6.2. Interprétation des résultats.....65

III.6.3. Lien avec le cadre théorique.....65

III.7. Limites de l'étude 66
III.8. Perspectives et recommandations 66
Conclusion 67
Conclusion générale 68
Annexes 76
Annexe 01 : Le pré-test 77
Annexe 02 : Le poste test 78
Annexe 03 : Les copies des élèves 79
Résumé 85

Résumé

Cette étude porte sur l'impact des cartes conceptuelles dans l'amélioration de la production écrite en français langue étrangère (FLE) chez les apprenants de deuxième année moyenne. La production écrite constitue une compétence essentielle qui permet aux apprenants d'exprimer leurs idées, de structurer leur pensée et de communiquer efficacement. Cependant, de nombreux apprenants rencontrent des difficultés liées à l'organisation des idées, à la cohérence textuelle, au manque de vocabulaire et au respect des règles linguistiques. Afin de remédier à ces difficultés, nous avons proposé l'utilisation des cartes conceptuelles comme outil pédagogique favorisant la planification et la structuration des idées avant la rédaction. Notre recherche s'appuie sur une démarche descriptive et expérimentale fondée sur un pré-test, l'exploitation des cartes conceptuelles et un post-test. Les résultats obtenus ont montré que cet outil contribue à améliorer l'organisation des idées, la cohérence des textes, l'enrichissement du vocabulaire ainsi que la qualité globale des productions écrites. Cette étude confirme ainsi l'efficacité des cartes conceptuelles dans l'enseignement du FLE et souligne l'importance de leur intégration dans les pratiques pédagogiques afin de développer les compétences rédactionnelles des apprenants.

Mots-clés : Cartes conceptuelles, production écrite, FLE, organisation des idées, apprentissage, deuxième année moyenne.

Abstract

This study investigates the impact of concept maps on improving written production in French as a Foreign Language (FFL) among second-year middle school learners. Written production is an essential skill that enables learners to express their ideas, organize their thoughts, and communicate effectively. However, many learners face difficulties related to idea organization, textual coherence, limited vocabulary, and language accuracy. To address these challenges, concept maps were introduced as a pedagogical tool to support the planning and structuring of ideas before writing. The research adopted a descriptive and experimental approach based on a pre-test, the use of concept maps, and a post-test. The findings revealed that concept maps significantly improve idea organization, text coherence, vocabulary enrichment, and the overall quality of learners' written productions.

Keywords: Concept maps, written production, French as a Foreign Language, idea organization, learning, middle school learners.

الملخص

تتناول هذه الدراسة أثر الخرائط المفاهيمية في تحسين مهارة التعبير الكتابي باللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط. ويُعدّ التعبير الكتابي من أهم الكفاءات اللغوية التي تمكّن المتعلمين من التعبير عن أفكارهم وتنظيمها والتواصل بفعالية، غير أن العديد منهم يواجه صعوبات تتعلق بتنظيم الأفكار وترابط النصوص وضعف الرصيد اللغوي واحترام القواعد اللغوية. ومن أجل معالجة هذه الصعوبات، تم توظيف الخرائط المفاهيمية باعتبارها أداة بيداغوجية تساعد على تخطيط الأفكار وتنظيمها قبل الشروع في الكتابة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والتجريبي من خلال إجراء اختبار قبلي ثم تطبيق الخرائط المفاهيمية واختبار بعدي لقياس مدى التحسن. وأظهرت النتائج أن الخرائط المفاهيمية ساهمت في تحسين تنظيم الأفكار، وتعزيز انسجام النصوص، وإثراء الرصيد اللغوي، والرفع من جودة الإنتاجات الكتابية. وتؤكد هذه النتائج

فعالية الخرائط المفاهيمية في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وأهمية إدماجها في الممارسات التعليمية من أجل تطوير مهارات الكتابة لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الخرائط المفاهيمية، التعبير الكتابي، الفرنسية لغة أجنبية، تنظيم الأفكار، التعلم، السنة الثانية متوسط.