

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: TALLAB Dalila

Intitulé :

**L'exploitation de la carte heuristique comme outil
pédagogique pour l'amélioration de la production
écrite en classe du FLE**

**Cas des élèves de la 5^{ème} année primaire, école de DAHMANE
ARBIA à Hammam Dalaa, Wilaya de M'SILA.**

Soutenu devant le jury composé de:

Mdm Rouabah Fatima	Université de M'sila	Président
Mdm BAKHTI Atiqa	Université de M'sila	Rapporteur
Mdm Lahouaou Soumia	Université de M'sila	Examineur

Année universitaire : 2017/2018

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE
N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: TALLAB Dalila

Intitulé :

**L'exploitation de la carte heuristique comme outil
pédagogique pour l'amélioration de la production
écrite en classe du FLE**

**Cas des élèves de la 5^{ème} année primaire, école de DAHMANE
ARBIA à Hammam Dalaa, Wilaya de M'SILA.**

Année universitaire : 2017/2018

REMERCIEMENTS

Nous remercions Dieu de nous avoir donné la patience, la santé, le courage d'arriver jusque là.

Nos remerciements les plus distingués à notre encadreur Mme BAKHTI Atiqa qui nous a donné de son temps, nous a honorés par sa direction et ses orientations.

Nous remercions aussi les membres de jury qui ont pris la peine de lire et d'examiner notre travail.

Nous remercions tous les enseignants du département de français pour la formation qu'ils ont assuré durant ces cinq années universitaires.

Nous remercions tous ceux qui nous ont aidés, de près ou de loin, à fournir ce mémoire de master.

DEDICACE

Je dédie cet humble travail à :

Mes chers parents, mes deux perles qui m'ont soutenue, qui ont été pour moi le pilier solide durant toutes les années de mes études, que Dieu les garde et les protège.

Une dédicace spéciale à mes frères Hamza et Nor Eddine, à mes sœurs Hanane, Amel et Chaima.

Tous mes collègues de la promotion, ma copine Sarah, et Meriem.

Mes oncles et mes tantes et toute ma famille.

Je dédie mon mémoire, avec tous mes respects et mes reconnaissances, à tous les personnes qui m'ont aidé pour l'achèvement de ce travail.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	02
CHAPITRE I : LA PRODUCTION ECRITE EN FLE.	
Introduction	08
I.1- Définition des concepts clés	09
I.1-1-L'écrit	09
I.1-2-L'écriture	10
I.1-3-La production écrite	11
I.2-La didactique de l'écrit	12
I.3- La place de la production écrite dans les méthodologies de l'enseignement du FLE	13
I.3-1 La méthodologie traditionnelle	13
I.3-2 La méthodologie directe	14
I.3-3 La méthodologie structuro-globale-audio-visuelle « SGAV »	15
I.3-4 L'approche communicative	16
I.4- Le processus d'écriture	17
I.4-1 La planification	18
I.4-2 La mise en texte	18
I.4-3 La révision	19
I.4-4 Le contrôle	19
I.5- Les difficultés de la production écrite	20
I.5-1 Difficultés linguistiques	20
I.5 -2 Difficultés socioculturelles	21
I.6- Ecrire en situation de communication	22
I.7- L'enseignement de la production écrite dans le cycle primaire	23
I.7-1-1 Entraînement à l'écrit	23
I.7-1-2 L'écriture	23
I.7-1-3 La correction (l'évaluation)	24

I.8 L'importance de la production écrite dans l'enseignement du FLE	24
I.9 - L'évaluation de la production écrite en classe de FLE	25
I.9-1 L'évaluation diagnostique	26
I.9-2 L'évaluation formative	26
I.9-3 L'évaluation sommative	27
I.10- la grille d'évaluation de la production écrite	28
I.10.1 : Une grille d'évaluation	28
Conclusion	29
CHAPITRE II : LA CARTE HEURISTIQUE EN CLASSE DE FLE.	
Introduction	31
II.1-La définition de la carte heuristique	32
II.2- l'origine de la carte heuristique	33
II.3- Les composantes de la carte heuristique	33
II.3-1 L'image	33
II.3-2 Le dessin	34
II.3-3 Les couleurs	34
II.3-4 Les symboles	34
II.4- Comment concevoir une carte heuristique	35
II.5- Pourquoi réaliser une carte mentale	35
II.6- Pourquoi introduire la carte heuristique en classe de FLE	36
II.6-1-Les cartes heuristiques au service de la cognition	36
II.6-2- Les cartes heuristiques au service de la motivation	37
II.6-3- Les cartes heuristiques au service de l'évaluation	37
II.7- Carte heuristique et apprentissage	38
II.8- Les limites d'une carte heuristique	38
II.9- comment utiliser une carte heuristique en formation	39
II.9-1-En groupe	39
II.9-2- Individuellement	39

II.10- des exemples sur la carte heuristique	39
Conclusion	40
CHAPITRE III : L'EXPERIMENTATION	
Introduction	43
III.1 : L'expérimentation	44
III.1.1-Présentation de l'expérimentation	44
III.1.1-1- Le terrain	44
III.1.1-2- Le public visé	44
III.1.1-3- La description de la classe	44
III.1.2-L'outil choisi pour l'expérimentation	44
III.1.3-Le déroulement de l'expérimentation	44
III.1.4- L'analyse et l'interprétation des résultats	47
III.2 -Le questionnaire	52
III.2 -1- Présentation du questionnaire	52
III.2 -2- Objectif du questionnaire	52
III.2.3- Analyse et interprétation des résultats du questionnaire	52
Conclusion	62
CONCLUSION GENERALE	64
REFERENCES BIBIOGRAPHIQUE	67
ANNEXE	71

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

Apprendre une langue étrangère c'est acquiert une compétence à l'oral et bien évidemment à l'écrit. Toutefois, les enseignants du français langue étrangère accordent une importance majeure à l'enseignement-apprentissage de l'écrit notamment au cycle primaire.

L'enseignement du FLE a pour objectif d'installer des compétences communicatives à l'oral et à l'écrit. L'installation d'une compétence se réalise par l'installation d'autres compétences soit à l'écrit ou à l'oral, comme le dit Jean Pierre Cuq : « [...] *Il se réalise par deux canaux différents, compréhension et production. Ces quatre grands types de compétences : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale, et expression écrite structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage.* »¹

L'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe du FLE. Les apprenants doivent écrire soit pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles grammaticales, lexicales, syntaxiques. Soit pour prendre part à des actes de parole, autrement dit, communiquer avec quelqu'un.

Cependant, cela constitue un véritable handicap, au cours duquel certains apprenants se retrouvent seuls à affronter des difficultés de tous ordres, et restent bloqués devant leurs feuilles ne sachant quoi écrire. L'angoisse de la feuille blanche cela est dû, à l'insécurité linguistique, à la mauvaise structuration des idées, et aussi car l'apprenant ne comprend pas la consigne, et n'arrive pas à mémoriser les mots.

Il est évident, que l'évaluation des apprenants se fait par le biais des productions écrites. Comme signale Christine ; « *l'écrit aujourd'hui joue un rôle important dans la réussite scolaire, personnelle et sociale. Il prend diverses formes modernes et le maîtriser est devenu une clé essentielle de cette réussite (envoyer une-mail, une télécopie, passer un examen...etc.)* »²

De ce fait, l'acquisition d'une compétence à l'écrit n'est pas une tâche facile. Ainsi, pour transmettre à l'apprenant des savoirs-faires, il faut déterminer d'une part les besoins de cet apprenant, et d'autre part les moyens dont dispose l'enseignant. Ces deux étapes sont elles même nécessaire pour fixer les objectifs d'enseignement, comme le confirme Jean

¹ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, CEL International, 2005, p.156.

² Tagliante Christine, *la classe de langue*, Paris, CLE International, 1994, p.137.

Marie : « *L'enseignant est encore le médiateur par excellence, mais son action n'atteint sa pleine efficacité que s'il peut s'appuyer méthodiquement sur un ensemble d'artefacts pédagogiques destinés à présenter aux apprenants des situations de communication simulées, proches de l'authentique, mais accessible et facilement observables (image visuelles, dessin et quelques document dits authentique.* »¹

Donc, l'enseignant est un médiateur entre l'apprenant et le savoir, il joue un rôle primordial dans le développement du niveau des apprenants. Il doit prendre conscience de l'importance et la nécessité de la motivation dans l'orientation des apprentissages.

Il existe plusieurs outils didactiques motivants ; qu'ils soient visuels, sonores, ou textuels qui jouent un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage du FLE. La carte heuristique fait partie de ces moyens utilisés dans l'enseignement du FLE et plus précisément dans l'enseignement de la production écrite.

En effet, La carte heuristique est un outil d'organisation des idées, elle se compose des images, des couleurs, et des dessins. L'image est un outil, qui est toujours présent dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE. La carte heuristique étant mesure de donner l'explication des objets, stocker une liste exhaustive des mots, et d'enrichir le bagage linguistique de l'apprenant. Il est aussi un outil qui est capable de rendre les apprenants plus motivés parce qu'ils font confiance à ce qu'ils aperçoivent par leurs yeux.

D'après D. Regnard, « *la carte heuristique ou la carte mentale, est une représentation imagée du fonctionnement mentale et de la pensée, elle permet de présenter, de visualiser le cheminement de la pensée, son organisation, an même temps que sa mise en œuvre, pour une meilleur compréhension et appropriation de celle-ci.* »²

L'utilisation de cette carte en classe joue un rôle crucial dans la motivation des élèves. Elle est un outil original de transfert des connaissances et qui facilite l'enseignement de la production écrite, cet outil offre aux apprenants la possibilité de développer leurs compétences langagières écrites.

Néanmoins, la majorité des enseignants affirment que le fait de concevoir une carte heuristique et l'introduire en classe est plus difficile. Cela nous a poussé, et nous a encouragé

¹ Jean Marie Ketele, *Apprentissage d'une langue étrangère seconde parcours et procédures de construction du sens*, Paris, Hachette, 2000, p.06.

² Delphine Régnard, « *Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe* ».2010, [En ligne].URL [http : /www.cairn.info/revue-ela-2010-2-page-215.htm](http://www.cairn.info/revue-ela-2010-2-page-215.htm).

d'aller au terrain pour montrer que cet outil est efficace, et qu'elle joue un rôle primordial dans les activités des compétences d'écriture, et aussi dans la motivation de ses apprenants.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE. Nous avons constaté, à partir de nos observations et nos entretiens avec les enseignants du primaire, qu'il existe des lacunes dans la maîtrise de la production écrite, et les apprenants éprouvent des difficultés dans cette séance car ils n'arrivent pas à structurer leurs idées. Ils se trouvent face à l'ennui et à la démotivation lors de cette activité.

Dans notre travail, nous essayons de traiter un sujet qui n'a pas abordé auparavant, à l'exception des travaux concernant l'apprentissage du vocabulaire à travers la carte heuristique. Nous allons essayer de développer ce concept en l'utilisant dans l'enseignement de la production écrite comme un nouveau thème.

Donc, l'intitulé de notre mémoire est « l'exploitation de la carte heuristique comme outil pédagogique pour l'amélioration de la production écrite en classe du FLE, cas des élèves de la 5^{ème} année primaire, école de DAHMANE ARBIA à Hammam Dalaa, Wilaya de M'SILA. »

Notre choix porté sur la carte heuristique. D'abord, parce qu'elle véhicule un message séduisant par les figures représentées et les colorations, qui facilitent l'intégration d'un concept professé. Ensuite, pour sa puissance affective comme élément essentiel de la motivation. De plus, pour les possibilités qu'offre cet attrait dans son exploitation à des fins pédagogique pour permettre aux élèves de progresser dans plusieurs domaines.

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes interrogées sur l'utilité et l'efficacité de la carte heuristique en expression écrite. Notre problématique porte sur la question suivante :

Dans quelle mesure l'exploitation de la carte heuristique, comme outil pédagogique, peut améliorer la production écrite des élèves en classe du FLE ?

Pour répondre à cette question, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Nous pensons que la carte heuristique constitue un outil de motivation, que représente un dispositif favorable à la réussite des élèves dans leurs écrits.
- La carte heuristique est un outil qu'aide les apprenants à mémoriser les mots, à structurer leur texte, à enchaîner leurs idées.

Notre objectif est d'essayer de mettre la lumière sur l'utilité et l'importance de l'exploitation de la carte heuristique comme outil pédagogique motivant dans l'enseignement-

apprentissage d'une langue étrangère, en particulier dans celui de la production écrite, et de montrer l'impact de cette carte sur l'écrit des apprenants.

Pour tester l'effet et l'efficacité de cette carte sur l'écrit des apprenants, nous nous sommes appuyées sur les productions écrites des apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Dans l'objectif de réaliser notre recherche, nous allons opter pour la méthode expérimentale comparative qui répond mieux aux besoins de notre recherche.

Afin de planifier notre recherche et lui donner le cadre méthodologique qui convient, nous avons divisé notre travail en deux parties : la première c'est la partie théorique qui est subdivisée en deux chapitres. Dans le premier chapitre sera consacré à « l'enseignement de la production écrite en classe du FLE »

Dans ce chapitre nous aborderons la définition de quelques concepts comme : l'écrit, l'écriture, et la production écrite. Nous montrerons aussi la place de la production écrite dans les différentes méthodologies, les processus d'écriture et les difficultés de la production écrite chez les apprenants, nous parlerons aussi sur l'évaluation de cette activité, et son enseignement dans le cycle primaire. Nous montrerons enfin quelques grilles d'évaluation de la production écrite.

Quant au deuxième chapitre, il englobera « la carte heuristique en classe du FLE », où nous allons mettre l'accent sur la définition et l'origine de la carte heuristique, ses composantes. Nous allons montrer, par la suite, comment concevoir une carte heuristique, et pourquoi l'introduire en classe du FLE. Nous aborderons aussi quelques exemples des cartes heuristiques.

Quant à la partie pratique, intitulé « présentation de l'expérimentation et l'analyse des résultats », ce chapitre comporte deux parties ; une partie pour le questionnaire que nous avons distribué aux enseignants pour approuver notre constat, où nous présenterons notre questionnaire et son objectif. L'autre partie pour l'expérimentation que nous avons réalisé avec les apprenants, duquel nous décrirons notre corpus ; le déroulement de l'expérimentation, nous présenterons également l'analyse et l'interprétation des réponses obtenues.

Nous terminerons notre travail de recherche par une conclusion qui mettra en relief des résultats pour montrer l'impact de la carte heuristique dans l'amélioration de la production écrite, et le rôle de cet outil dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

PREMIERE PARTIE:
PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I

LA PRODUCTION ECRITE EN FLE.

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons donner un aperçu sur la production écrite en langue française. En premier lieu, nous allons essayer de définir quelques concepts clés : nous allons définir la production écrite, et sa place dans les différentes méthodologies et approches. En deuxième lieu, nous allons exprimer les processus d'écriture, et de l'écrit dans une situation de communication, nous allons montrer aussi les difficultés de la production écrite chez les apprenants de FLE.

En troisième lieu, nous allons mettre l'accent sur l'enseignement de la production écrite dans le cycle primaire et sa complexité, en dernier lieu, nous allons montrer l'importance et l'évaluation de la production écrite en classe de FLE.

I.1 Définition des concepts clés :

I.1.1: L'écrit :

L'enseignement des langues étrangères se base sur deux compétences essentielles : la compétence orale et la compétence écrite. Alors pour apprendre une langue, il faut d'abord apprendre à maîtriser ces deux compétences.

Une langue est parlée avant d'être écrite, et l'oral sans l'écrit insuffisant pour la transmission d'un message.

Pour définir le terme de l'écrit nous allons commencer par la définition de la linguistique et des sciences du langage :

*« L'écrit : s'oppose à l'oral ou le parler. »*¹

Selon JEANE-PIERE CUQ qui souligne dans *Dictionnaire didactique de l'écrit* comme, *« une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. »*²

C'est- à-dire l'écrit est le coté matériel d'un son ou la représentation graphique d'une représentation phonique.

Selon JOSETTE JOLIBERT, l'écrit *« répond à des intentions, sous- entend des enjeux différents selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces. »*³

Alors, Jean DUBOIS dans *le dictionnaire de didactique et des sciences du langage* dit que : *« la langue écrite a souvent un lexique différent de celui de la langue orale [...], le lexique de la langue parlée est aussi riche que la langue écrite. »*⁴

Ceci montre le lien entre l'oral et l'écrit, bien que le message oral soit plus réduit et moins riche que le message écrit, car ce dernier obéit aux règles précises d'orthographe.

¹ Le Larousse, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse 1994, p.165.

² Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CEL International 2003, p.78.

³ Josette Jolibert, *Formé des apprenants producteurs de texte*, Paris, Hachette, 1994, p.11.

⁴ Jean Dubois, *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse 1994, p.165.

I.1-2 L'écriture :

L'écriture représente un concept carrefour qui a fait l'objet d'étude de plusieurs disciplines (linguistique, didactique, littérature, etc.).

Elle est définie sous plusieurs angles :

Selon le dictionnaire didactique des langues : « *l'écriture est un système de moyens graphiques, qui peut se substituer au langage articulé naturellement fugace pour fixer et conserver un message, pour communiqué à distance.* »¹

D'après cette définition, nous pouvons dire que l'écriture est un moyen de communication qui représente le langage. Elle s'appuie sur les mêmes structures que la parole, mais avec des contraintes complémentaires liées au système de graphie propres à chaque culture.

Selon le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage : l'écriture « *est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques.* »²

Robert J-P déclare que : « *L'écriture est un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée.* »³

Ainsi, Jean-Pierre Essono affirme que : « *l'écriture est un mode de communication qui utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensée, fixer la parole fugitive.* »⁴

Nous remarquerons à travers ces définitions, que les auteurs donnent presque la même information sur cette notion. En effet, pour eux, l'écriture suppose un système commun de signes graphiques qui donnent lieu à la représentation de la pensée. Elle est la matérialisation concrète de la langue orale. Elle permet la préservation des sons d'une manière durable.

L'écriture est comme étant une réalisation concrète que l'on fait et qu'on découvre avec les autres lors de la lecture. De plus, l'écriture représente la concrétisation de la

¹Jean Pierre Cuq, *op.cit.*, p.50.

²Jean Dubois, *op.cit.*, p.165.

³ Jean Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Ophrys 2008, p.76.

⁴ Jean Pierre Essono, Précis de linguistique générale. Paris, L'harmattan, 2000, p.156.

pensée ; avec laquelle les connaissances antérieures s'extériorisent et mobilisent également les savoirs sur la langue, et par là, les acquis et les capacités vont se manifester.

I.1-3 : Qu'est-ce que la production écrite ?

La production écrite avait une place importante dans les cours de langue, elle est considérée dans les classes, comme une discipline qui venant appliquer les apprentissages de la compréhension, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe.

Alors à l'école, la production écrite est le domaine où les apprenants doivent écrire selon un sujet pour pouvoir acquérir la meilleure appréciation possible.

Elle se présente, comme une activité de construction de sens, qui vise chez les apprenants l'acquisition de la capacité de produire divers types de textes répondants à des objectifs de communication : écrire c'est déjà communiquer.

Donc, la consigne d'écrire ne désigne pas le fait de lier des mots et des phrases, mais il faut suivre des règles précises d'orthographe, de grammaire, et de lexique. Elle n'est pas une simple copie des mots et d'idées. L'écriture est un acte complexe et composite, fondée sur la combinaison d'éléments de nature différente.

Elle est définie comme : « L'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue. »¹

Donc, elle est le fait de produire des nouveaux énoncés qui obéissent à un nombre strict de différentes règles de la langue cible (grammaire, lexique, orthographe, conjugaison...etc.). Il s'agit d'exprimer une pensée en respectant la construction des phrases, le choix des mots et la ponctuation.

Dans une perspective linguistique, la production écrite est perçue comme « *une activité complexe de production du texte, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières.* »²

Et selon une perspective de communication, la production écrite est conçue comme une activité de production d'un texte écrit vue comme une itération entre une

¹ Jean Dubois, *op.cit.*, p.381.

² Jean Pierre Robert, *op.cit.*, p.174.

situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit.

A travers ces deux dernières définitions, il apparaît que l'activité de la production écrite requiert la réflexion et les savoir-faire langagiers. Elle est effectuée de la production de texte, de discours. Ceux-ci vont constituer des messages s'inscrivant dans une situation de communication interactive entre un scripteur et un lecteur.

Tant que la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens, les apprenants écrivent pour être lus.

A ce propos les didacticiens pensent que les apprenants ne rédigent pas des textes pour être corrigés par l'enseignant, mais ils écrivent pour transmettre leurs idées et communiquer avec un (des) lecteur(s). L'apprenant est invité à exprimer ses sentiments, transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite, selon Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, la production écrite : *« est une activité mentale, complexe de construction de connaissance et de sens. »*¹

I.2 : La didactique de l'écrit :

La didactique de l'écrit est une discipline multidimensionnelle indique un champ de préoccupations hétérogènes, qui cherche à transmettre des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle donne aussi la place qui convient dans les objectifs d'apprentissage, et les procédés à mettre en œuvre à la communication orale et écrite en langue étrangère ainsi :

*« La didactique du FLE a profité des progrès de la recherche dans différents domaines, mais les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral ou aux compétences de compréhension. Depuis plusieurs années, les recherches en didactique de la production de l'écrit ont pris, cependant, un essor nouveau, mais les retombées dans le matériel pédagogique restent mineures. »*²

La didactique de l'écrit a connu un renouvellement avec l'approche communicative, les travaux sur la linguistique textuelle et les situations d'écrits, qui se sont intéressés d'une part au cadre dans lequel se réalise l'énonciation, ou d'autre part aux règles de fabrication des textes. Ils ont permis la rénovation des pratiques d'enseignement

¹ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble, 2003, p. 180.

² Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *op.cit.*, p.184.

de la communication écrite, et de prendre en considération l'ensemble des domaines, et des situations de lecture qui se sont nettement élargis, car l'expression est différenciée de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation. De plus, en résultant d'après les recherches faites par les didacticiens que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : « *Mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler.* »¹

I.3 : La place de la production écrite dans quelques méthodologies et approches dans l'enseignement de FLE :

L'enseignement/apprentissage du FLE a connu plusieurs réaménagements depuis l'indépendance jusqu'à maintenant. Plusieurs méthodologies et approches ont été adoptées par l'institution algérienne, ces dernières visent à installer des savoir-faire chez les apprenants.

Pour mieux comprendre nous allons voir la place réservée à la production écrite qui a évolué avec l'avènement des différentes méthodologies et approches de l'enseignement des langues : Méthodologie traditionnelle, Méthodologie directe, Méthodologie SGAV, Approche communicative, Approche par compétence.

I.3-1 : La méthodologie traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction, est la plus vieille des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Elle a été utilisée à partir du 18^{ème} siècle et elle privilégie l'enseignement de la langue par le biais de la grammaire.

On a pensé que la bonne maîtrise d'une langue passe inéluctablement par une bonne connaissance des règles qui régissent la langue cible. La conséquence directe de cette vision est sa répercussion sur la conception des manuels scolaires destinés à l'apprentissage d'une langue. D'une part dans certains pays d'Europe on les désigne par le nom de « grammaires ». D'autre part, comme l'affirme Puren : « *les titres des leçons sont donnés par le point de grammaire qui sera étudié.* »²

¹ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *op.cit.*, p.187.

² Christian Puren « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche », version 11 août 2013[En ligne]. <http://www.tesol.France.org/articles/Colloque05/Puren05.Pdf>, consulté le 21/02/2018.

L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale.

Dans la méthodologie traditionnelle, l'oral est placé au second plan et la priorité est accordée à l'écriture. Cependant, parler en classe restait une tâche difficile puisque Les exercices et les activités enseignés dans la classe étaient essentiellement par écrit ; d'après CORNAIRE : *«Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.), et proviennent d'exemples tirés.»*¹ de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur.

Il est vrai que dans cette approche l'écrit occupe une place importante de sorte que nous prévoyons une multitude d'exercices de lecture notamment des textes littéraires célèbres, de traduction et de conversation, mais l'objectif n'est pas celui d'amener l'apprenant à être en contact avec la langue écrite pour apprendre à écrire. Mais l'objectif principal est celui de voir si le point de grammaire enseigné est acquis ou non ; ou la rédaction d'un texte qui est le plus souvent soit un récit en l'absence de scènes développées, soit une description ou un portrait sans cadre narratif ou pragmatique.

I.3-2: la méthodologie directe :

Cette méthodologie, s'oppose radicalement à la méthodologie traditionnelle, le mot direct indique que l'on souhaite éliminer la méthode indirecte qu'est la traduction. Elle est apparue suite à une polémique aigüe contre les traditionnalistes, elle a été pratiquée vers la fin du 19^{ème} siècle ; et le début du 20^{ème} siècle.

Pour la méthodologie directe, la langue enseignée est présentée directement sous sa forme orale. Cette méthodologie se base sur l'emploi de plusieurs méthodes : la méthode directe, active et orale

L'écrit occupait une place seconde, il restait au second plan par comparaison de l'oral.

La rédaction était conçue comme un moyen de fixer, par le biais de la production écrite, ce que l'apprenant savait déjà employer oralement.

La progression vers la rédaction libre passait par les activités suivantes :

¹ Claudette Cornaire, et Mary Raymond Patricia, *la production écrite*, Paris, CEL International, 1999, p.5.

- La dictée.
- La reproduction de la réécriture de récits lus en classe.
- Les exercices de composition libre.

Alors, cette méthode privilège l'utilisation de l'oral sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. La langue enseignée était donc la langue orale et non pas la langue écrite ; c'était comme la première fois d'apprendre à parler en classe.

I.3-3 : la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle « SGAV » :

Elle est considérée comme la méthodologie audio visuelle « MAV ». L'intégration de l'image au support audio en plus la conception globalisante de la communication donne aux MAV, une spécificité vraiment nouvelle en comparaison à la MAO « méthodologie audio orale ».

Le principe de ces méthodes est construit autour de l'utilisation de deux éléments : l'image et le son.

Boyer Butzbach et Pendanx affirment que : *« l'objectif de la méthodologie « SGAV » est de procurer à l'apprenant une langue de communication fondamentale en élaborant des dialogues à partir d'un contenu linguistique (structural et lexical) mais tout en refusant l'enseignement grammatical explicite, la traduction et le recours à la langue maternelle de l'apprenant. »*¹

Les méthodes SGAV, sont centrée sur l'apprentissage de la communication et de l'expression surtout verbale, il fallait apprendre non seulement à parler mais aussi à entendre « écouter ».

Dans les MSGAV, la langue écrite avait une place seconde, l'écrit n'est qu'un prolongement de l'oral (l'enfant commencé par parler).

H. Besse ; déclare que *« une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, la priorité est accordée au français parlé. »*²

Ainsi, la dominance de l'aspect phonétique de la langue a mis au second plan la production écrite qui ne présente pas un intérêt majeur. Les activités d'écriture qui existent ne sont en fait qu'un ensemble d'exercices de dictée qui surviennent après une soixantaine d'heures d'apprentissage suite auxquelles l'enseignant dicte le texte puis demande aux

¹ Henri Boyer, M. Butzbach et Michèle Pendanx, *nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clés International, 1990, p.13.

² Henri Besse, *méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Cridif ellipses, 1985, p.44

apprenants de lire à haute voix ce qu'ils ont écrit. Ce type d'exercices lui permet de vérifier si les sons écoutés sont correctement reproduits par les bons graphèmes ou non.

Les tenants de cette méthodologie, pensaient que celui qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son oreille ; de plus ils considèrent que la lecture faisait perdre le sens global de la langue ; par conséquent l'apprentissage de la lecture et l'écriture était retardé.

Cette primauté de l'oral sur l'écrit a conduit certains didacticiens comme Cornaire et Raymond à conclure que *« cette approche ne place pas l'écrit au centre de ses intérêts car les tenants de cette méthodologie le considèrent comme un aspect peu utile. »*¹

I.3-4 : l'approche communicative :

Comme son nom l'indique, l'approche communicative valorise le sens de la communication. C'est un courant apparu dans les années soixante dix, d'origine anglo-saxonne, est une remise en cause des méthodes AO et AV ; elle est appelée approche car ne considère pas comme une méthode constituée solide, les tenants de AC utilisent des principes théorique qu'ils empruntent à différentes disciplines : (la sociolinguistique ; la psycholinguistique ; l'ethnographie de la communication ; la sémantique ; la pragmatique ; l'analyse du discours.).

L'objectif de cette approche ; tel que le précisent Boyer, Butzbach et Pendanx *« est de concevoir un programme de langue « communicatif » qui vise à enseigner la compétence de communication et à proposer donc des inventaires définis non plus en termes de structures mais en termes de fonctions de communication. »*²

Le but de l'approche communicative est d'impliquer l'apprenant dans une communication pour faire quelque chose : lire pour s'informer, parler pour exposer ses sentiments.

Avec l'approche communicative, l'apprenant devient un acteur autonome de son apprentissage. L'objectif est de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage. Alors l'introduction de l'approche communicative avait pour but de faciliter le changement entre les apprenants et leur intégration dans les sociétés.

Dans cette perspective l'expression écrite a sa place dans l'enseignement d'une langue dans la mesure où on tient compte des deux aspects de la langue à savoir l'oral et l'écrit. Dans cette perspective, l'écrit occupe désormais une place privilégiée au même titre

¹Claudette Cornaire, et Patricia Mary Raymond, *op.cit.*, p.09.

² Boyer Henri, M.Butzbach et Michèle Pendanx, *op.cit.*, p.12.

que l'oral ; et puisque l'approche communicative part du principe selon lequel la langue est avant tout un instrument de communication et d'interaction sociale, l'apprentissage d'une langue consiste à faire acquérir à l'apprenant des compétences de la communication orale et de la communication écrite.

Dans l'approche communicative, la compétence de production écrite est en rapport étroit avec des textes déjà lus selon Cornaire et Raymond : « *la communication ne concerne pas seulement le domaine de l'oral. Enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique.* »¹

Pour conclure, nous avons remarqué que la production écrite a une place très importante dans les différentes méthodologies.

Elle est considérée comme une activité qui permet à l'apprenant d'apprendre la langue française.

I.4-Les processus d'écriture :

L'écriture est considérée comme un problème à résoudre, puisqu'elle exige au scripteur de fixer un ensemble de but à atteindre. J.P Cuq et I. Gruca soulignent que la production écrite implique : « *une série de procédures de résolution de problèmes, qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer.* »²

Plusieurs chercheurs ont travaillé sur les mécanismes mis en jeu dans la production écrite, le modèle de Hayes et Flower (1980) constitue le premier modèle de résolution de problème.

Hayes et Flower, constate l'existence de trois composantes dans l'activité de la production écrite ; l'environnement, la mémoire à long termes, et les processus. Ces derniers se divisent en quatre parties: la planification, la mise en texte, la révision et enfin le processus de contrôle.

Comme en lecture, le processus d'écriture n'est pas linéaire car l'élève peut aller et venir d'une étape à l'autre. Ainsi, le scripteur peut être amené à penser de nouveaux aspects au cours de sa situation d'écriture et à modifier son plan de départ et ses structures de phrases, à changer l'organisation des idées etc.

¹ Claudette Cornaire, et Patricia Mary Raymond, *op.cit.*, p.12.

²Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *op.cit.*, p.184.

I.4-1 : la planification :(pré écriture)

C'est la manière d'organiser les tâches, dans cette première étape, le scripteur définit sa tâche, le problème à résoudre, analyse la situation de communication, définit le type de texte qu'il doit écrire. A partir de tout cela, il va organiser ses idées et élaborer un plan qui le guidera à la seconde étape.

La planification se compose de trois sous processus, qui ont pour but d'instaurer un plan de composition, et des buts pour diriger la mise en texte à partir des informations puisées de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche :

1. **La conception** : consiste à repérer dans la mémoire à long terme les informations nécessaires pour la tâche d'écriture.
2. **L'organisation** : consiste à bien présenter les éléments recueillis.
3. **Le recadrage** : consiste à mettre au point les critères nécessaires pour que le texte corresponde au but visé.

A ce propos, Claudine Cacia- Debanc affirme que : *« ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts. »*¹

Généralement, la planification s'appelle aussi « pré-écriture », au cours de cette étape, le scripteur retrouve dans sa mémoire à long terme les connaissances exigées pour les réordonner et élaborer un plan ; pour déterminer le contexte textuel du message à transmettre et aboutir à un produit de meilleure qualité.

I.4-2 : la mise en texte :(l'écriture)

Cette opération renferme toutes les activités qui sont liées à la rédaction. Ici le scripteur rédige en transformant ses idées énumérées dans son plan en phrases, en paragraphes pour créer un texte cohérent. Pour cela, il tient compte de son objectif et de ses lectures, procède à un choix lexical, fait appel aux constructions syntaxiques et aux marques de cohérence.

Donc, il fait usage dans cette étape des composantes de la compétence de communication écrite ;(composante linguistique, référentielle.....).

Dans cette perspective, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca soulignent que :

¹ Josette Jolibert, *former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1990, p.19.

« Le scripteur engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques, et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées, à transcrire. »¹

En outre, la mise en texte a pour but de transcrire de représentation soigneusement préparées lors de la planification en représentation graphique. Alors, selon Bronckart, la mise en exécution de ce processus se caractérise grâce à trois types d'opération à savoir : les opérations de connexion ; de cohésion ; et de modélisation.

I.4-3 : la révision :(la poste écriture)

Cette troisième étape, comme affirme Cornaire et Raymond que : « l'activité de révision se distingue par une sorte de mouvement d'aller et retour [...] et qui conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. »²

Elle consiste en l'évaluation et en l'amélioration du texte. Ce moment permet à l'apprenant de vérifier sa production. Il se relira attentivement afin de se corriger : les fautes d'orthographe ; ajouts d'idées, modification de phrases au niveau de sens....etc.

La révision a pour objectif de contrôler la conformité entre la planification et la mise en texte, c'est-à-dire de vérifier si le texte produit répond bien au plan construit au départ, et à l'intention de communication. Elle se manifeste comme un simple contrôle graphique.

I.4-4 : le contrôle :

Ce processus guide à la mise en œuvre des trois processus rédactionnels précédent. Dans cette opération, l'apprenant compare ce qu'il a planifié ou produit, et s'il ya un décalage ou un écart, il peut recourir à des opérations de révision.

Le but de ce processus de contrôle c'est l'évaluation de la pertinence tout au long du processus d'écriture lui-même, en prenant en considération les contraintes de la tâche scripturale.

¹ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *op.cit.*, p.185.

² Claudette Cornaire, et Patricia Mary Raymond, *op.cit.*, p.28.

I.5 : les difficultés de la production écrite :

La production écrite n'est pas une simple activité de transposition de mots, de construction de phrases ou de structures linguistique. Mais c'est une tâche complexe qui met en jeu plusieurs opérations cognitives.

Il est évident, qu'il existe des ressemblances de processus rédactionnels en langue maternelle et en langue étrangère. Malgré cela, il ne faut jamais négliger, que l'apprenant de la langue étrangère rencontre des difficultés en écriture plus large de celui de la langue maternelle. Comme signale F. Mangenot que « *l'activité de la production écrite est complexe en langue maternelle, mais elle est d'autant plus en langue étrangère.* »¹

Par ailleurs, face à un système d'une langue inconnue, le non natif se sent dénué et sa tâche est généralement plus difficile. « *Même si l'apprenant de la langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, mais ce premier se trouve face à des difficultés supplémentaires.* »², ces difficultés d'écritures sont de plusieurs natures :

I.5-1 : difficultés linguistiques :

Ces difficultés ont trait aux divers systèmes de règles, qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques, et textuelles (règles de cohérence.), qui aident à la production des différents messages.

Ces difficultés linguistiques se touchent les aspects suivants :

Le lexique : il est mesuré en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Aussi le scripteur se doit de choisir le lexique du contenu, du contexte linguistique et la situation de communication à l'origine de son texte.

L'orthographe : l'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographiques sont celles que nous remarquons plus dans un texte. Le non respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte, aussi il peut poser des problèmes et de mal compréhension lors de la lecture.

¹ Mangenot F, *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1997, p. 119.

² Pierre Bange, « *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2* », 2009. [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/aile/4875.com> consulté le 21 mars 2018.

Il existe deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui a trait à l'application des règles de grammaire.

La morphosyntaxe : cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles, qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels, qui marquent la variation en genre et en nombre, et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

Dans la communication écrite, la morphosyntaxe constitue un aspect très important. En effet, contrairement à la communication orale où les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de la situation d'énonciation, en production écrite (communication différée), le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.

I.5-2 : difficultés socioculturelles :

En plus des problèmes d'ordre linguistique, l'apprenant de la langue étrangère éprouve aussi d'autres problèmes qui ont trait à l'organisation et/ou à la structuration de son discours dans sa dimension rhétorique et culturelle.

Chaque langue a ses caractéristiques propres, et que l'apprenant ne connaît pas, en production écrite, la connaissance des règles grammaticales et celle du fonctionnement de la langue ne suffisent pas à la maîtrise de la compétence communicative. Aussi la compétence linguistique doit être soutenue par la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel permettant l'adaptation du message à la situation de communication qui l'a commandité.

Ainsi, dans la compétence écrite le scripteur doit donc, tenir compte du texte socioculturel dans sa communication. Dans cette perspective, la compétence socioculturelle se définit comme "*la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.*"¹, elle touche la connaissance de relations sociales (salutation, convention de prise de parole), les règles de politesse, la connaissance des proverbes...etc.

Enfin, nous pouvons dire que le non maîtrise de cette compétence et en particulier le non maîtrise de sa dimension rhétorique, risque d'affecter la qualité du texte à produire.

¹ Conseil de l'Europe, cadre européen de référence pour les langues. Strasbourg, Didier, 2005, P.93.

I.6 : Ecrire en situation de communication :

L'accès à la langue écrite est un accès à la production de textes en situation, de ce fait, faire apprendre à l'apprenant à écrire c'est lui apprendre à produire des textes dans une situation de communication. Alors, une situation de communication s'établit quand quelqu'un s'adresse à quelqu'un d'autre à un moment et en un lieu donnés avec une intention particulière. Elle se compose donc de :

- l'émetteur (destinateur) : la personne qui parle ou écrit.
- le récepteur (destinataire) : la personne à qui l'émetteur s'adresse; habituellement, le récepteur et le destinataire sont la même personne, mais il arrive que nous entendions ou lisions des messages qui ne nous sont pas destinés.
- le message : l'information transmise par l'émetteur au destinataire dans un code commun.
- le code : le langage
- les circonstances : le lieu et le moment dans lesquels le message est produit.

La communication écrite suppose un scripteur écrivant un document à et pour des lecteurs. Alors le scripteur et le lecteur ont des intentions de communication différentes, pour l'un au niveau de la situation de production et pour l'autre en situation de réception.

Savoir écrire c'est une stratégie de production de texte, une aptitude de représenter la situation de communication écrite, ainsi avoir une compétence linguistique, syntaxique, lexicale et orthographique.

Selon F. François : *« la situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques. »*¹

Enfin, nous comprenons que le scripteur dans une situation de communication écrite est influencé par son contexte spatio-temporel et ses connaissances, il écrit dans le but de raconter, décrire, informer, expliquer et convaincre.

¹ François Frédéric, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990, p.09.

I.7:L'enseignement de la production écrite au primaire :

L'enseignement du français au cycle primaire a pour objectif de développer des compétences au niveau de l'oral et de l'écrit, et aussi d'amener l'élève à communiquer en s'exprimant oralement et par écrit.

L'enseignement/apprentissage de l'expression écrite, dans les classes du primaire en Algérie , consiste à faire écrire des mots, des phrases et des textes courts à l'aide de différents procédés (complètement de mots, reconstitution de phrases etc.). Au début du cycle primaire, l'apprenant est d'abord sensibilisé à la production de courts messages, résumés en une phrase simple, dans des situations de communication précises.

Ensuite, l'apprenant doit progressivement passer de la phrase au texte, à la façon dont un texte écrit est structuré, en examinant comment et pourquoi les idées exprimées s'organisent et se présentent de manière claire et logique. La compétence de fin d'année en production en 5^{ème} année primaire est définie comme suit : L'élève doit être capable de produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication (compétence de fin d'année).

L'enseignement de cette matière se passe par plusieurs étapes :

I.7.1: Entraînement à l'écrit :

L'objectif de cette séance est de proposer aux apprenants un certain nombre d'exercices pour les entraîner à écrire.

La séance sera jumelée avec celle de la production écrite lorsque nous attendons de l'élève qu'une reconstitution de texte lus ou écoutés, une remise en ordre de phrases ou un exercice de transposition. Mais elle constituera une séance autonome quand nous exigeons lui un travail personnel de création c'est-à-dire une production écrite libre.

I.7.2 : L'écriture :

Dans cette deuxième étape, l'enseignant doit proposer un sujet, ensuite il va lire la consigne aux apprenants et vérifier qu'elle a été bien comprise, expliquer les éventuels nouveaux mots qui s'y trouvent. Le recours à la langue maternelle (en l'occurrence le berbère ou l'arabe) est tout à fait possible, expliquer la situation de communication (émetteur, récepteur, message, canal...), rappeler les caractéristiques du type de texte que

les apprenants auront à produire (texte documentaire, récit, texte prescriptif...), rappeler l'organisation d'un texte (l'ordre des actions), rappeler aussi les savoirs métalinguistiques : les connecteurs logiques, le temps employé dans le type de texte à produire, ...

Après la lecture et l'explication du ce sujet, l'apprenant peut dégager et souligner les mots clés autour de ce texte, il est invité aussi à respecter les critères exigés dans la consigne, après il va élaborer un plan de travail qui va le suivre dans sa rédaction.

I.7.3 : La correction (l'évaluation) :

C'est un moment important, car il représente pour l'ensemble de la classe l'occasion d'un bilan et la mise au point, le professeur commence par donner des remarques d'ordre général. Lors de la correction, l'enseignant soulignera les fautes dans les copies des apprenants. Il est préférable de ne pas mettre une note.

Le plus important est de repérer les fautes les plus fréquentes des élèves en vue de planifier des activités de remédiassions pour chaque type de faute, afin qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte, pour amener l'élève à s'auto-corriger lors de la remise des copies.

La correction doit se faire en fonction d'une grille d'évaluation, qui doit être expliquée à l'apprenant pour qu'il sache sur quelle base sera-t-il évalué.

Généralement, une grille d'évaluation comprend 4 critères : la pertinence de la production, la cohérence sémantique, la correction de la langue et le perfectionnement.

I.8: l'importance de la production écrite dans l'enseignement du FLE :

L'examen de français comprend deux parties : la compréhension de l'écrit et la production écrite. **Si la lecture et la compréhension de l'écrit constitue la clé de toute démarche d'apprentissage linguistique, la production écrite en est sans doute le couronnement.**

La production écrite est l'une des activités les plus intéressantes car elle représente la finalité d'une séquence d'apprentissage. Elle est l'activité la plus difficile pour les jeunes apprenants et les adultes qui ont peur des erreurs grammaticales et d'orthographe. **En effet, cette activité est présentée sous la forme d'une situation d'intégration où l'apprenant**

est appelé à mobiliser des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être pour résoudre un problème lié à la vie courante.

I.9 : L'évaluation de la production écrite en classe de FLE :

L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'élève.

L'expression écrite est omniprésente en évaluation car il n'y a pas de véritable apprentissage de l'écrit sans évaluation. À ce propos Louis Porcher définit l'évaluation comme : « *L'ensemble des processus par lesquels on mesure les effets des actions menées sur un public déterminé. En d'autres termes, on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus.* »¹

Ainsi, « *L'évaluation scolaire est, d'un point de vue historique, un outil permettant de valider les premières décisions d'orientation des élèves dans le système scolaire de l'époque .C'est avec une circulaire de 1880 que la notation du travail des élèves a initialement été mise en place pour décider ; à la fin de chaque année, de la suite de leur parcours. Précisément, cette circulaire fixait aux enseignants les performances des élèves afin d'établir des moyens de noter devant servir aux des décisions de passages ou pas dans la classe supérieure.* »²

De ce fait, cette activité doit être évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation créée que l'enseignant fait appel en se référant à des critères bien déterminés et leurs indicateurs. Les grilles d'évaluation se différencient selon les sujets et les critères d'évaluation en fonction de la tâche demandée à l'apprenant. Autrement dit, la grille d'évaluation représente une partie du projet à évaluer, à la fin de chaque séquence didactique, dans lequel ils seront capables d'écrire un texte qui répondra au sujet proposé par l'enseignant.

Ainsi, le document d'accompagnement, montre l'importance de la grille d'évaluation et propose une série des grilles qui comportent des critères pour évaluer la production écrite. En effet, lors de la préparation de l'évaluation, il est important de

¹-L. Porche, « *l'évaluation de l'expression écrite* », 2009[En ligne].

URL : http://www.fle.asso.free.fr/asdifile/Cahiers/Asdlfe_Cahier5_LPorcher, consulté le 12/03/2018.

²Ghislaine Gueudet, « *évaluation-scolaire-orientation* », 2009 [En ligne] URL : <http://www.bio.cip.fr/Etude-évaluation-scolaire-orientation>, consulté le 12/03/2018.

concevoir une grille de critères d'évaluation à communiquer aux apprenants. D'une part, elle permet à l'enseignant de mieux construire son évaluation, d'autre part, elle constitue un contrat clair qui unit l'enseignant et l'apprenant(s) et sur la base duquel se fait la correction.

En production écrite, L'évaluation est un concept très récent dans le domaine du savoir, elle permet de comparer entre les résultats obtenus par rapport aux résultats attendus, elle est principalement d'ordre ; diagnostique, formative, sommative :

I.9-1 :L'évaluation diagnostique :

L'évaluation diagnostique, est le plus souvent pratiquée au début d'année ou au début de cycle d'apprentissage afin d'apprécier le niveau de chaque élève. Elle a pour fonction d'étayer des décisions d'orientation. *« Les épreuves de diagnostique ont pour objet de découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire. »*¹

Avant une séquence d'apprentissage, l'enseignant certifie que les apprenants possèdent les savoirs (les connaissances) et les compétences requis pour effectuer les apprentissages qui sont l'objet de cette séquence. Les décisions possibles de l'enseignant sont de deux ordres : Soit adapter son enseignement au niveau réel des élèves ; soit les orienter vers un enseignement dont les modalités sont plus adaptées à leurs caractéristiques.

L'évaluation diagnostique ne fait pas l'objet de notation, ni de correction exhaustive. Cette forme d'évaluation se pratiquée pour élaborer un projet pédagogique, des activités de traitement progressive.

I.9-2 : L'évaluation formative :

*« L'évaluation formative est donc centrée essentiellement, directement et immédiatement sur la gestion des apprentissages des élèves (par le maitre et par les intéressés. »*²

¹ Christine Tagliante, *L'évaluation diagnostique*, Paris, Hachette, 1985, p.124.

² Charles Dolorme, *L'évaluation en question*, Paris, Hachette, 1987, p.155.

L'évaluation formative centrée sur l'élève, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation, elle consiste à recueillir des informations tout au long de la phase d'apprentissage.

*« Elle est essentiellement une préoccupation pédagogique, et n'assume aucune fonction sociale, ni administrative .elle informe, stimule, procure une information sur le rendement , elle évalué à la fois la compétence visée et la capacité mobilisée, c'est à-dire le produit et le processus. »*¹

Cette forme d'évaluation a pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré d'attente des objectifs c'est-à-dire d'aider les deux pôles :

- Pour l'apprenant : indiquer les étapes qu'il a passées dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre. Elle permet d'assurer le repérage et d'analyser des difficultés cognitives de chaque apprenant.

- Pour l'enseignant :-indiquer comment appliquer son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. Elle permet de pousser (inciter) l'enseignant à élaborer des dispositifs de remédiassions.

I.9-3 : L'évaluation sommative :

L'évaluation sommative *« Est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel garde ou s'il peut accéder à la classe supérieure .Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe –t-il ?) Et de permettre une décision (l'élève obtient-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe. »*²

En ce sens, l'évaluation sommative Se situe en fin de période de formation, qui permet de vérifier si l'élève a atteint les objectifs fixés ou non, elle permet aussi à l'élève de se positionner par rapport à lui même, à la classe, à une orientation...etc.

L'évaluation sommative : *« attribue une note chiffrée à une performance jugée représentative de l'apprentissage terminé, et ceci aux fins de classer ou de sélectionner les élèves. Elle juge, elle note elle certifie, et met chacun à sa place. »*³

¹ Michel Minder, *Didactique fonctionnelle*, Paris, Cerf, 2007, p.28.

² Abdelaziz AMIMEUR, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, Paris, Cerf, 2009, p.60.

³ Michel Minder, *op. cit*, p.331

Alors nous pouvons dire ici, que l'objectif de cette évaluation c'est de repérer les acquis des élèves et de certifier que les apprenants maîtrisent les objectifs définis par le système, qui s'articule sur une décision d'acceptation ou de refus dans un niveau supérieur, ou sur une décision de classement.

I.10 : la grille d'évaluation de la production écrite :

L'activité de la production écrite doit être évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation créée en tenant compte des critères et leurs indicateurs. Les grilles d'évaluation sont différentes selon les critères et évolueront en fonction de la tâche demandée à l'apprenant.

“D'une façon générale, les grilles d'évaluation sont destinées à décrire les comportements manifestés dans une tâche particulière par les élèves, dans une perspective d'amélioration de leurs productions écrites.”¹

La grille d'évaluation suivante est proposée par les concepteurs des nouveaux programmes scolaires, au sein de notre système éducatif pour les classes de cinquième année primaire (5AP), favorisant l'usage des grilles d'évaluation concernant la production d'écrit.

I.10.1 : Une grille d'évaluation :

Critères	Indicateurs	Note
Pertinence de la production.	Respect du thème: présentation du personnage, du temps, et du lieu.	1pt
Cohérence sémantique.	Phrases bien construites. Enchaînement des idées.	1pt
Cohérence linguistique.	Emploi correcte des temps verbaux. L'emploi des pronoms personnels.	1pt
Perfectionnement.	Lisibilité, propreté, fautes d'orthographe.	1pt

¹ Christine Tagliante, *op.cit.*, p 123.

Conclusion :

Dans ce premier chapitre, nous avons défini les concepts clés dans notre travail de recherche. En mettant en évidence le concept d'enseignement de la production écrite en classe de FLE, afin de comprendre la notion de l'écrit et son état dans nos classes. Nous avons donné la définition de la production écrite, et sa place dans les différentes méthodologies et approches, nous avons exprimé les processus d'écriture. Nous avons aussi mis le point sur les difficultés de la production écrite chez les apprenants ; pour que les enseignants arrivent à résoudre ces difficultés.

A ce point, dans le deuxième chapitre, nous allons mettre la lumière sur la carte heuristique comme outil pédagogique dans l'enseignement de la production écrite en FLE, et aussi comme un outil qui peut motiver les apprenants, tout comme elle peut contribuer à développer leur compétence de la production écrite.

Chapitre : II

La carte heuristique dans la classe du FLE

Introduction :

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

Au cours de ce deuxième chapitre qui s'intitule « la carte heuristique en classe de FLE », nous allons exposer dans un premier temps, un panorama de généralité sur la carte heuristique : définition et l'origine de la carte heuristique, ses composantes,... Dans un second temps, nous allons montrer comment concevoir cette carte et pourquoi l'introduire en classe de FLE. En dernier temps, nous allons présenter quelques exemples sur la carte heuristique.

II.1 : La définition de la carte heuristique :

La carte heuristique est un outil un peu utilisé dans nos pratiques d'enseignement. Elle a plusieurs terminologies ; (mind map en anglais), elle est également appelée une carte mentale, carte des idées, carte conceptuelle, schémas de pensée, arbre des idées. Elle est définie comme suit :

« une carte heuristique est un diagramme qui est élaboré pour représenter des idées, des tâches, ou d'autres concepts ayant un lien avec un mot-clé ou une idée centrale, et qui se trouvent radialement tout autour de celui ou de celle-ci. »¹

D'après cette définition, l'objectif de la carte mentale c'est de générer, visualiser et classer les idées de façon taxonomique, et aussi elle est utile pour l'organisation des idées.

D'après D. Regnard, *« la carte heuristique ou la carte mentale, est une représentation imagée du fonctionnement mentale et de la pensée, elle permet de présenter, de visualiser le cheminement de la pensée, son organisation, au même temps que sa mise en œuvre, pour une meilleure compréhension et appropriation de celle-ci. »²*

Comme son nom l'indique, la carte mentale c'est un outil de réflexion, qu'un support d'organisation, de développement, et d'appropriation d'idées et d'informations.

Selon Tony et Barry Buzan ; la carte heuristique *« est une manifestation de la pensée irradiante et par conséquent, une fonction naturelle de l'esprit. »³*

D'après cette citation, la pensée irradiante désigne les processus associatifs qui partent d'un point central ou qui s'y greffent. Un cerveau irradiant se manifeste sous une forme arborescente reflétant la structure de ses propres processus de la pensée ; c'est le principe même de la carte heuristique.

Ils ajoutent aussi, que notre capacité à créer des cartes heuristiques et à les stocker en mémoire est immense, au-delà même de celle d'un ordinateur. La carte heuristique est

¹ Jean Claude, *les cartes heuristique au service de l'apprentissage*, Paris, CPS, 2009, p.120.

² Delphine Regnard, *« rapports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classes »*, 2010 [En ligne]. URL: <https://www.cairn.info/load>, consulté le 03/04/2018.

³ Tony ET Barry Buzan, *Le livre des cartes mentales: comment utiliser la pensée radiante pour maximiser le potentiel inexploité de votre cerveau*, Broché, 1996, p.215.

donc la représentation visuelle externe de ce qui se passe dans le cerveau, cela permet de sortir la pensée de l'esprit pour la déployer physiquement devant les yeux, l'analyser, voire l'enrichir.

Deladrière souligne que la carte heuristique permette de “ *représenter une hiérarchie temporaire et arbitraire de liens entre des données, suivant une architecture arborescente, dont l'objectif est de structurer et /ou de faire émerger l'information.* ” ¹

Elle appartient à la famille des outils qui servent à visualiser l'information. De ce fait, “ *elle permet à son utilisateur de focaliser sur des détails tout en concernant une vision globale.* ”²

II.2 : l'origine de la carte heuristique :

Le concept a été pensé par Aristote, puis, formalisé par un psychologue anglais Tony Buzan, après il a été développé par Nancy Margulies.

Dans les années 1970, le concept de la carte heuristique a été modélisé par le psychologue Tony Buzan, celui qui le définit comme ; une représentation visuelle très créative pour présenter des idées.

Puis, Nancy Margulies fait évoluer le concept dans son ouvrage didactique pour apprendre à faire facilement des cartes d'organisation des idées. Elle a développé cet outil pour aider les enseignants, les apprenants, et ainsi que les parents.

II.3 : Les composantes de la carte heuristique :

II.3-1 : l'image :

Nous savons que l'image joue un rôle très important dans l'enseignement du FLE. Elle est définie selon le dictionnaire du Robert comme : “ *une représentation, d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastique, la photographie, etc.* ”³

¹ Jean Luc Deladrière, *organiser vos idées avec le mind mapping-Dunod*, Paris, 2004, p.110.

² Maroua Femmam, *les cartes heuristiques comme outils pédagogique favorisant l'apprentissage du lexique. Cas de la 5ème année primaire à Biskra*, mémoire de master sous la direction de Mme HAMEL Nawal, université de Biskra, 2016.p.24.

³ Le Robert, *dictionnaire historique de la langue française*, Paris, 1993, p.93.

L'image est une représentation d'une personne ou d'une chose par la peinture, la sculpture, le dessin, ou la photographie. Elle occupe une place intéressante dans la réalisation de la carte heuristique, cependant l'image apparaît toujours comme quelque chose qui indique et désigne une quelque chose d'autre. Même dans la définition la plus ancienne donnée par Platon l'image est « *d'abord les ombres ensuite les reflets qu'on voit dans les eaux, ou à la surface des corps opaques, polis et brillants et toutes les représentations de ce genre.* »¹

L'image est omniprésente dans le monde, elle existe partout autour de nous, elle occupe une place importante dans les programmes récents en tant que support d'apprentissage. Elle jouit d'un statut particulier car elle est capable de faciliter l'apprentissage d'une part, et la fascination et le plaisir d'autre part.

II.3-2:le dessin :

Le dessin est une technique qui consiste à représenter visuellement en deux dimensions personnages, paysages ou objets.

Il est défini selon le dictionnaire de Larousse : « *comme représentation sur une surface de la forme, et éventuellement des valeurs de lumière et d'ombre d'un objet, d'une figure, etc. plutôt que leur couleurs.* »²

Le dessin est l'une parmi les composantes de la carte heuristique, est un art qui attire l'intérêt des élèves et facilite l'apprentissage d'une langue étrangère par des formes ou des contours.

II.3-3 : les couleurs

Pour la réalisation de la carte heuristique, il faut bien utiliser les couleurs, puisque elles sont un moyen de captation et de reconnaissances des signes linguistiques, elles attirent l'attention des élèves.

La couleur pour l'apprenant est la première accroche visuelle ; qu'elle va l'attirer directement. Les couleurs constituent essentiellement un moyen d'expression pour traduire les sentiments ressenties, elles sont donc indispensables dans les messages visuelles.

II.3-4 : les symboles

¹ Martine Joly, *introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin, 1993, p.08.

² Le Petit Larousse, *dictionnaire illustré*, Paris, Larousse, 1988, p.362.

Pendant la réalisation de la carte heuristique, il est évident d'utiliser des images, des couleurs, et des dessins, et aussi de mettre des symboles qui favorisent la compréhension et simplifier les choses.

Le symbole est considéré comme une image ou une figure qui sert à désigner une chose le plus souvent abstraite, il est défini comme suit : « être ou un objet qui représente une chose abstrait, qui est l'image d'une chose : la balance est le symbole de la justice. »¹

II.4 : Comment concevoir une carte heuristique :

Pour créer une carte heuristique, nous commençons par saisir son thème dans le bloc central, puis nous capturons toutes les idées connexes à la volée en créant des branches et sous-branches autour de ce thème central. Il ne reste alors qu'à organiser la carte heuristique en faisant glisser les branches d'un emplacement à l'autre selon vos besoins. Rien de plus simple que de créer des cartes heuristiques !

L'interface visuelle et intuitive de Mind View, de type Microsoft Office, nous permet de trouver tous les outils dont nous avons besoin pour créer des cartes heuristiques impressionnantes en un minimum de temps.

Pour faciliter la réalisation de la carte heuristique, nous pouvons tout simplement suivre les étapes suivantes :

- A. Le thème principal est au centre.
- B. On dessine une branche pour chacun des sous thèmes.
- C. Des mots simples sont utilisés pour représenter chacun des concepts.
- D. Le concept est illustré par un dessin ou une image.
- E. On utilise la couleur pour regrouper des informations ou pour faire ressortir l'essentiel.
- F. On écrit chaque phase ou chaque idée par un couleur différent de l'autre pour que les choses soient claires.

Enfin, nous pouvons dire que la réalisation de la carte heuristique, peut faire par un crayon et une feuille ou par l'ordinateur.

¹Le Larousse, *Dictionnaire*, France, avril.1992, p.299.

II.5 : Pourquoi réaliser une carte mentale :

La réalisation de la carte heuristique a une grande importance pour l'apprenant et pour l'enseignant, ainsi pour n'importe quelle personne, ou chercheur. La carte mentale peut aider à :

1. Lister les différentes composantes d'un thème donné, et organiser ces composantes.
2. Pour préparer un exposé autour d'un thème, ou pour raconter un événement.
3. Pour parler d'un ouvrage, ou pour résumer un livre.
4. Pour structurer des projets, ou pour prendre des remarques.
5. Pour apprendre du vocabulaire, ou pour visualiser des idées complexes.

Une carte mentale est un outil qui permet :

- de créer et de s'organiser les idées.
- De penser et de concentrer.
- D'identifier les points importants, et de découvrir des relations entre des éléments distants.
- Permet de faciliter l'apprentissage et l'appropriation de concepts difficiles.
- Permet de fournir une image plus parlante pour l'esprit.
- Cet outil est aussi une vraie démarche qui permet de visualiser l'information afin de :
 - Comprendre le contenu de cette information.
 - Relier spatialement des éléments : faits, idées.
 - Générer, organiser, structurer ses idées.
 - Proposer des explications, prendre des décisions, communiquer des informations.

II.6 : Pourquoi introduire la carte heuristique en classe de FLE :

II.6-1 : Les cartes heuristiques au service de la cognition :

Le point central est, tout d'abord la construction des connaissances : c'est à dire l'approche cognitive que suggère l'utilisation des cartes heuristiques. En effet, *« l'apprenant exerce sa pensée réflexive qui l'amène à interagir avec les mots clés pour les organiser, les hiérarchiser dans une carte heuristique. »*¹

Celle-ci devient une interface entre la cognition et le milieu dans lequel il doit exercer sa pensée.

La psychologie cognitive nous apprend que nous améliorons notre mémorisation lorsque notre structure de l'information enregistrée est comparable à l'organisation de cette mémoire. Nous devons créer de la signification ou en ajouter pour chiffrer un élément (création de liens), dans ce processus les cartes mentales sont un des outils, qui permet à l'apprenant d'identifier et d'organiser ses connaissances sous forme de réseaux conceptuels entre autres. Ces cartes facilitent la construction de significations chez l'apprenant et lui permet d'accéder à une structuration mentale plus efficace.

II.6.2 : Les cartes heuristiques au service de la motivation :

La construction des connaissances passe nécessairement par le niveau d'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Pour Rumelhart et Ortony (1976)

*« Les cartes mentales ne jouent pas seulement un rôle dans la construction des connaissances mais elles permettent surtout de placer l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. »*²

En effet, l'utilisation des cartes permet de valoriser et de travailler à partir de la production mentale de l'apprenant : celle-ci devient le support à des interactions entre l'apprenant, ses pairs et l'enseignant. Elles sont donc génératrices de motivation et *jouent un rôle central dans l'apprentissage.*

II.6-3 : Les cartes heuristiques au service de l'évaluation :

Pour Paquette, *« les Mind Map jouent un rôle important dans la phase d'apprentissage »*.³ Toutefois, celui-ci ouvre une nouvelle dimension en montrant qu'elles peuvent être utilisées pour diagnostiquer ou évaluer les connaissances de l'apprenant.

En effet, *« celui-ci va, au cours de son apprentissage, construire une carte heuristique qui matérialisera la trace de cheminement de sa réflexion soit dans une phase*

¹ Thomas Longeon, *les cartes heuristiques au service d'une pédagogie active*, Conférence TICE, 2010, p.3.

² Thomas Longeon, *op.cit*, p. 4.

³ *Ibid*, p. 03.

de nouveaux concepts ; soit pour suivre la progression à partir du repérage et de l'identification de concepts non assimilés. »¹.

II.7 : Carte heuristique et apprentissage :

La carte mentale permet de mettre en lumière les liens qui existent entre un concept ou une idée, et les informations qui leur sont associées. Cet outil permet d'augmenter la vitesse et l'efficacité de l'apprentissage et de limiter la perte des éléments mémorisés. Ainsi, en révisant régulièrement les cartes heuristiques, il est plus facile de retenir l'information et de la mémoriser.

L'organisation de la carte mentale rompt avec les hiérarchies linéaires et est donc censée suivre de plus près la façon dont notre cerveau fonctionne, concernant les modes d'apprentissage, nous pouvons considérer que la carte mentale permet :

- de libérer la créativité de l'apprenant,
- d'offrir une représentation visuelle personnelle,
- de donner une vue synthétique d'un sujet complexe.
- de créer,
- de s'organiser et de mémoriser,
- de penser et se concentrer
- d'identifier les points importants,
- de découvrir des relations entre des éléments distants.
- L'activité conviendra aux personnes qui ont une intelligence visuelle forte
- Elle conviendra également aux personnes aimant classer, structuré, synthétiser.

II.8 : Les limites d'une carte heuristique :

Lors de l'utilisation des cartes heuristiques, les élèves peuvent être déstabilisés par le caractère ludique de l'activité et par l'effort important de concentration intellectuelle demandée en début d'activité. Certains élèves peuvent avoir des difficultés à organiser leurs idées et à les présenter différemment d'une forme linéaire. Le rôle du professeur est

¹Ibid, p.05

donc important pour permettre un apprentissage progressif de l'utilisation et de la conception d'une carte mentale.

Si les cartes mentales sont susceptibles de favoriser les apprentissages, il convient malgré tout d'en souligner quelques limites. Notons tout d'abord que le mode de représentation graphique qu'elles offrent est en rupture avec les représentations textuelles habituelles généralement favorisées tout au long du cursus scolaire. Ainsi, chez certains élèves, nous observons parfois un temps d'appropriation relativement long, d'autres étant parfois totalement réfractaires à cette forme de représentation des connaissances, en rupture avec une linéarité qui leur convient.

L'enseignant devra donc s'assurer que les élèves soient en capacité de s'approprier ce type d'organisation à la fois hiérarchique et visuel.

II.9 : Comment utiliser une carte mentale en formation ?

II.9-1 : En groupe

Nous pouvons travailler en groupe et dresser des cartes mentales pour apprendre ensemble ou au contraire, se différencier tout en faisant partager son approche. C'est un outil fédérateur où tout le monde peut participer, expliciter ses choix, donner son avis, échanger. La concevoir en groupe offre l'avantage du remue-méninge. Donc, de la communication et des choix consentis. Nous apprenons ensemble, nous modélisons ensemble.

II.9-2 : Individuellement

Nous pouvons réaliser un exercice individuel par apprenant pour vérifier que les messages clés de la formation sont intégrés par l'apprenant. La pratique des cartes permet donc de développer la créativité. La création d'une carte demande également de la concentration : mettre en carte, c'est analyser, cautionner ses pensées réflexives.

Dans l'un comme dans l'autre cas, il est important de laisser un temps suffisant pour permettre aux participants de la concevoir.

De manière générale, cette structuration d'idées peut être utilisée aussi comme synthèse de réunion.

II.10 : Des exemples sur la carte heuristique :

Il existe plusieurs modèles de la carte heuristique, nous allons présenter deux exemples parmi eux :

Le premier exemple représente ; une carte heuristique sur les différentes catégories grammaticales. (Annexe n°01)

Le deuxième exemple représente ; une carte heuristique se champs lexicale des émotions. (Annexe n°02)

Conclusion :

Nous pouvons conclure ce deuxième chapitre, en disant que l'apprentissage du FLE par le biais de la carte heuristique semble réellement être une source de motivation.

De ce fait, la carte heuristique se présente comme un nouvel outil pédagogique, qu'il s'agit d'un facilitateur de la production écrite, et comme un outil motivant qui permet aux apprenants d'être plus motivé à apprendre par sa présentation visuelle, ce qui favorise l'apprentissage et permet de structurer les idées.

Alors, il est important d'exploiter un outil attractif dans la classe, pour motiver les apprenants à apprendre une langue étrangère. Ce que nous allons essayer d'éclairer dans le chapitre suivant.

DEUXIEME PARTIE
LA PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE III
L'EXPERIMENTATION

INTRODUCTION :

Dans les deux premiers chapitres, nous avons abordé le côté théorique de notre recherche, en montrant l'importance et l'intérêt de la carte heuristique comme outil pédagogique, favorisant la production écrite chez les apprenants du FLE.

Dans ce troisième chapitre, nous allons présenter le côté pratique de ce travail, qui se compose en deux parties :

Dans la première partie, nous allons parler de l'expérimentation qui a été faite en classe avec les apprenants. Les démarches que nous allons suivre dans cette partie sont d'ordre expérimental, analytique. Nous allons opter les méthodes :

- expérimentale: à l'aide de laquelle nous essayerons de vérifier et mettre l'accent d'une manière judicieuse sur l'exploitation de la carte heuristique pour améliorer la production écrite chez les apprenants en classe de FLE.

- analytique: à partir de laquelle nous allons analyser un certain nombre de productions écrites réalisées par les apprenants en classe. Et aussi l'analyse du questionnaire qui a été distribué aux enseignants de primaire.

Dans la deuxième partie, pour valider notre constats, nous allons parler de l'enquête auprès d'un échantillon d'enseignants de la langue française à l'école primaire, par le biais d'un questionnaire portant sur la conception que font ces enseignants pour l'enseignement de la production écrite et l'utilisation de la carte heuristique en classe de la langue française, et par conséquent son efficacité dans l'enseignement de cette compétence.

III.1 L'expérimentation :

III.1.1 : Présentation de l'expérimentation

III.1-1.1 : Le terrain :

Le terrain où nous avons effectué notre expérimentation est celui de l'école primaire « DAHMANE ARIA », à Hammam Dalâa, wilaya de M'sila. Cet établissement est très ancien, il est composé de (14) classes (il ya 4 classes pour la 5^{ème} année).

III.1.1-2 : Le public :

Notre public visé est un groupe d'apprenants de la 5^{ème} année primaire, un ensemble hétérogène de 43 apprenants âgés de 10 à 11 ans ; entre 12 filles et 31 garçons ; assis deux par deux.

III.1.1-3 : La description de la classe :

Elle est une classe traditionnelle, elle est vaste, propre, bien organisée en quatre rangés, les tables sont disposées les unes derrière les autres. Elle est pleine des affiches qui ont été collées sur les murs à toutes les couleurs.

III.1.2 : L'outil choisi pour l'expérimentation :

Nous avons proposé aux élèves des cartes heuristiques, et nous avons choisi un thème qui fait partie du programme de la 5^{ème} année primaire. Ces cartes sont un outil de réflexion, qu'un support d'organisation, de développement, et d'appropriation d'idées et d'informations. Elles sont pleines d'images, de couleurs, et de dessins.

III.1.3 : Le déroulement de l'expérimentation :

Dans notre expérience nous avons choisi une seule classe de la 5^{ème} année primaire, où nous avons proposé deux activités de production écrite, qui ont la même consigne, au même groupe d'élèves.

Dans la première séance, nous avons suivi le déroulement habituel de cette activité, et dans la deuxième, nous avons utilisé la carte heuristique.

Dans cette expérience, nous avons passé par deux étapes:

III.1.3.1 : la première séance :

La première séance de notre expérimentation, nous avons assisté à une séance de production écrite avec un groupe d'élèves, qui est composé de 43 élèves. Au début de cette séance, l'enseignant a expliqué aux élèves le déroulement de la séance. Ensuite, il a écrit la consigne sur le tableau et il explique aux élèves la tâche qu'ils doivent faire. Où ils sont censés de rédiger un paragraphe dans lequel, ils vont présenter le métier d'un médecin ou le métier d'un menuisier à travers la boîte à outils écrite sur le tableau, tout en laissant le choix libre aux élèves pour que chacun choisisse le métier qu'il aime.

Pendant cette séance, nous avons remarqué que certains élèves ne sont pas intéressés par l'activité proposée. Ils n'ont pas assimilé la consigne.

-L'activité proposée :

Nom de l'activité :	Production écrite
Durée :	40 minutes
Déroulement de l'activité :	L'enseignant a expliqué l'activité aux élèves.
Le but de l'activité :	Pour examiner le pouvoir des élèves à produire un paragraphe à travers la boîte à outils.
Variable :	Déroulement habituel (la boîte à outils).

La consigne :

Ecrivez un petit paragraphe pour présenter le métier d'un médecin ou le métier d'un menuisier. N'oubliez pas d'utiliser :

1. Le présent de l'indicatif.
2. La 3^{ème} personne de singulier.
3. La boîte à outils.

La boîte à outils :

Le menuisier	Le médecin
travailler, homme, des meubles, fabriquer, les clous, des bibelots, des chaises, l'établi du menuisier, utiliser, un atelier, des portes, la massette, le mètre, le bois, une usine, scie électrique, son travail est très utile et très fatigant.	Travailler, soigner, utiliser, les malades, écrire, un professionnel de la santé, les seringues, le pansement, l'hôpital, la clinique, le stéthoscope, le pèse-personne, le tensiomètre, son travail est très utile et très fatigant.

III.1.3-2 : la deuxième séance :

Dans la deuxième séance, nous avons assisté avec le même groupe de la première séance. L'enseignant a expliqué, aux apprenants, qu'il s'agit d'une séance de production écrite à travers une carte heuristique. Il a écrit la consigne sur le tableau en expliquant qu'ils sont appelés à présenter le métier d'un médecin ou le métier d'un menuisier en utilisant des cartes heuristiques, distribuées aux élèves. Les élèves ont la liberté de choisir le métier favori.

Pendant cette séance, nous avons remarqué que les élèves étaient très attentifs et heureux à cette présentation de la carte heuristique, nous avons observé aussi le silence totale pendant le déroulement de l'activité.

- L'activité proposée :

Nom de l'activité :	Production écrite
Durée :	40 minutes
Déroulement de l'activité :	L'enseignant a proposé aux élèves de produire un petit paragraphe à l'aide de la carte heuristique.
Le but de l'activité :	Pour vérifier l'exploitation du lexique de la carte heuristique et pour analyser les productions écrites des élèves.
Variable :	présentation des cartes heuristiques.

La consigne :

Ecrivez un petit paragraphe pour présenter le métier d'un médecin ou le métier d'un menuisier. N'oubliez pas d'utiliser :

1. Le présent de l'indicatif.
2. La 3^{ème} personne de singulier.
3. La carte heuristique. (Annexe n°03)

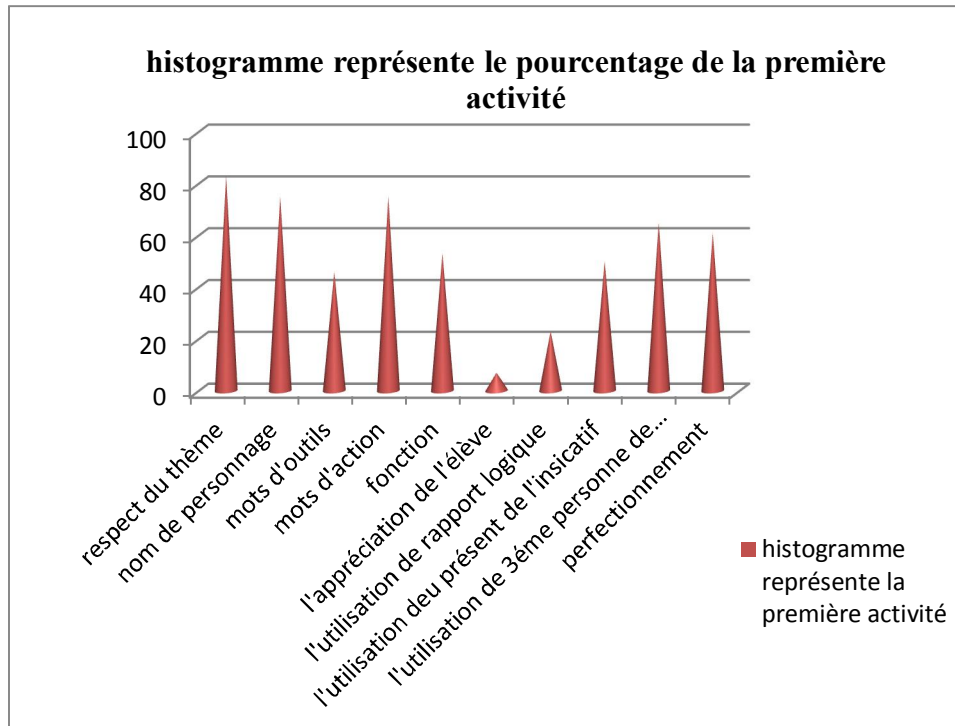
III.1.4 :L'analyse et l'interprétation des résultats :

III.1.4-1 : interprétation de la première activité :

- La grille d'évaluation de la production écrite en utilisant la boîte à outils :

Critères	Les copies des élèves																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Respect du thème	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	
Nom de personnage	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+
Mots d'outils	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	
Mots d'action	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-
Fonction	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-
L'appréciation de l'élève	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Utilisation de rapport logique	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Présent de l'indicatif	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-
3 ^{ème} personne de singulier	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-
perfectionnement	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-

Représentation graphique en histogramme représente les résultats de la première activité :



Commentaire :

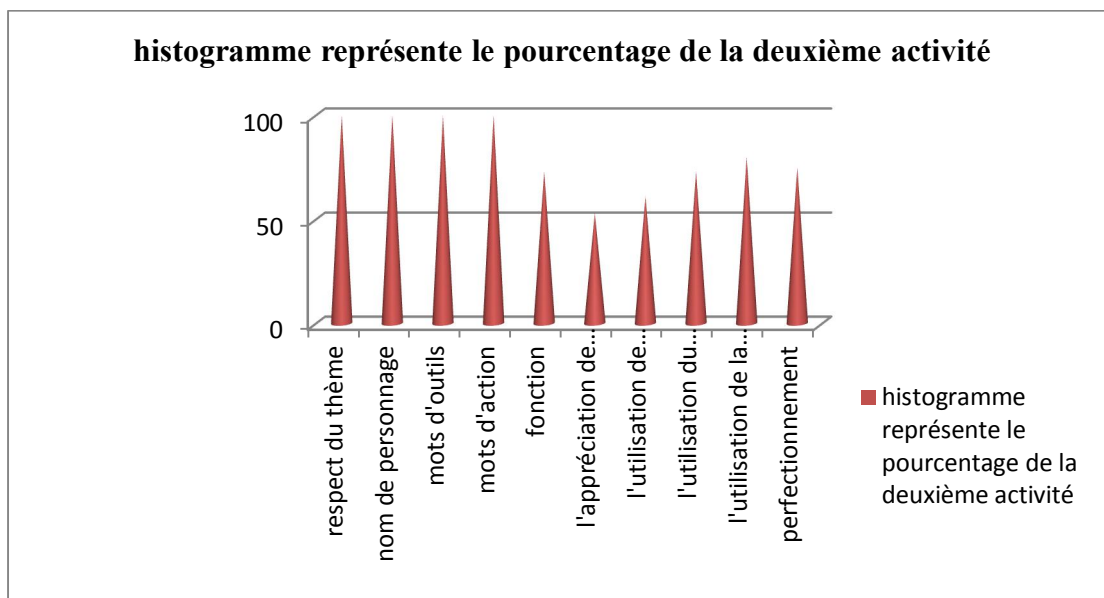
D'après les résultats obtenus dans cette première activité, nous avons remarqué que la moitié des élèves à (52%) n'ont pas réussi à produire une production écrite qui comprend tous les critères si dessus. Par exemple : si nous prenons l'utilisation de mots, nous trouvons que sauf la moitié des élèves à 50% qui ont utilisé les mots de la boîte à outils. Et aussi il ya des élèves qui n'ont pas respecté même pas le thème à (25%). Ce qui montre que les apprenants n'ont pas bien assimilé l'activité proposé.

III.1.4-2 : interprétation de la deuxième activité :

- La grille d'évaluation de la production écrite en utilisant la carte heuristique :

Les copies des élèves																										
Critères	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Respect du thème	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Nom de personnage	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Mots d'outils	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Mots d'action	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Fonction	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
L'appréciation de l'élève	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	+	+
Utilisation de rapport logique	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	+	+
Présent de l'indicatif	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+
3 ^{ème} personne de singulier	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-
Perfectionnement	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+

Représentation graphique en histogramme représente les résultats de la deuxième activité :



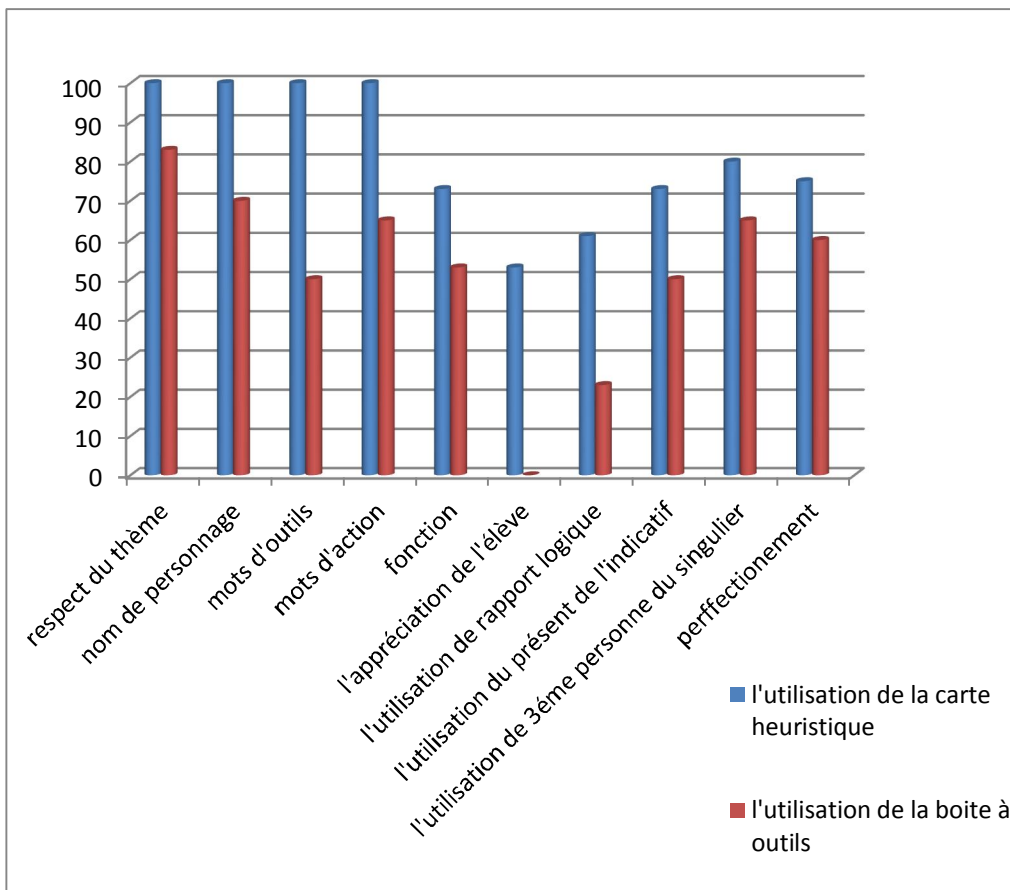
Commentaire :

Dans cette deuxième séance, nous avons remarqué que la majorité des élèves à (90%) ont réussi à produire une production écrite qui comprend tous les critères

Ils ont réussi aussi à produire des phrases correctes, bien structurées. En effet, nous trouvons que la plupart des productions sont propres et lisibles à (70), par contre les productions de la première séance à (50%).

A partir ces résultats, nous pouvons dire que les élèves sont attiré par la carte heuristique, car ils ont utilisé tous les mots abordés dans la carte heuristique à 100%.

III.1.4-3 : Histogramme représente les résultats de la production écrites avec et sans la carte heuristique :



Histogramme représentatif des résultats de la production écrite avec et sans la carte heuristique.

Interprétation des résultats :

D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué que les élèves dans la deuxième séance (l'utilisation de la carte heuristique), ont pu utiliser le lexique des métiers à 100% ; alors que dans la première séance, nous trouvons que la moitié des apprenants à 55%. Nous avons remarqué aussi que les élèves dans la deuxième séance ont ajouté des mots qui ne sont pas mentionnés dans les cartes (l'appréciation de l'élève), à 53% comme par exemple : un beau travail, un homme fort....etc. Ce qui confirme, que les images de la carte heuristique attirent l'attention des élèves, où ils deviennent créatifs envers cet outil.

Nous pouvons dire aussi, qu'elles ont poussé les élèves à créer des nouveaux mots qui correspondent à ces images ; par contre la première séance où les élèves n'ont rien ajouté à 0%.

Nous avons remarqué aussi, que les résultats des productions écrites de la carte heuristique sont élevés de ceux de la boîte à outils, et la plupart des élèves dans la deuxième séance ont réussi à produire des productions écrites, qui comprennent tous les critères.

Pendant le déroulement des deux séances ; notre constat était de voir le silence totale pendant le déroulement de la deuxième activité et chaque élève prend sa copie avec une sorte de joie et plaisir, ce qui montre bien que les élèves étaient motivés par la carte heuristique avec ses images ; ses couleurs ; et ses dessins, par contre la première séance où nous trouvons que les élèves sont démotivés.

Donc nous pouvons dire que la carte heuristique est un outil qui aide les apprenants de la langue étrangère à bien produire, et elle est un outil de motivation qui attire l'attention des élèves et qui les aide à produire des nouveaux mots à partir les images et les dessins.

III.2 : Questionnaire destiné aux enseignants :

III.2-1 : Présentation du questionnaire : (Annexe n°04)

Dans le cadre de notre recherche, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire destiné aux 20 enseignants du FLE dans différentes écoles primaires, ce questionnaire contient douze questions.

Notre questionnaire comprend des questions ouvertes et des questions fermées, qui ont trait non seulement à la représentation des enseignants quand à la production écrite et son enseignement, mais également à leur pratiques effectives lors de la mise en œuvre des activités d'apprentissage.

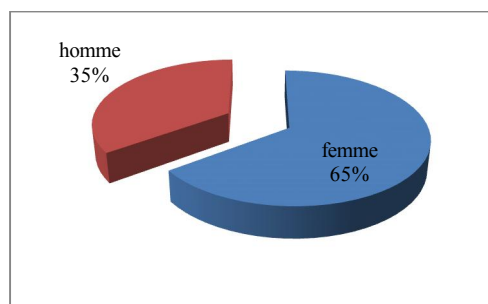
III.2.2 : Objectif du questionnaire :

Notre questionnaire, se veut d'être un moyen qui permet de recueillir des informations précises, à propos des difficultés et des outils d'enseignement-apprentissage de la production écrite en FLE. Il peut nous aider à connaître l'intérêt donné à la carte heuristique par les enseignants, et de vérifier aussi son impact dans l'enseignement de FLE.

III.2.3: Analyse et interprétation des résultats du questionnaire :

I/ Vous êtes : Femme / Homme ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Femme	13	65%
Homme	07	35%

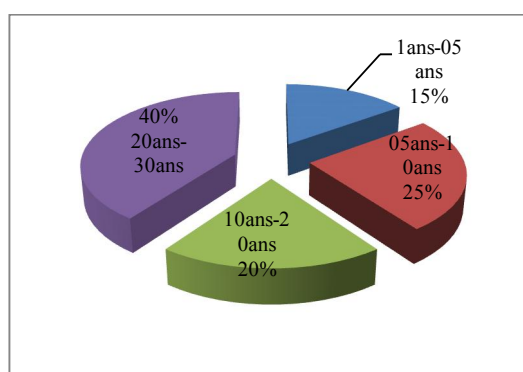


Commentaire :

Le groupe d'enseignants avec lequel nous avons fait notre enquête, c'est un groupe hétérogène constitué de 13 enseignantes et de 07 enseignants.

2/ Années d'expérience :

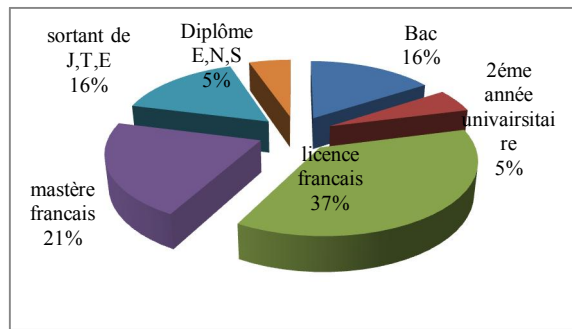
Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
2ans – 5 ans	03	15%
5 ans – 10 ans	05	25%
10 ans – 20 ans	04	20%
20 ans – 30 ans	08	40%

**Commentaire :**

Nous avons remarqué que l'expérience des enseignants est variée entre 02 ans à 30 ans.

3/ Niveau de l'enseignant :

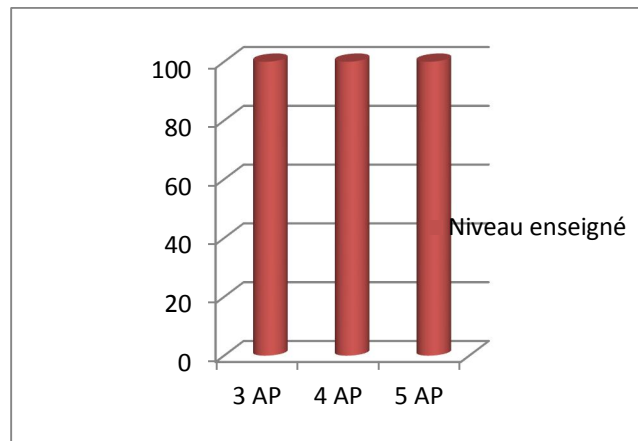
Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Bac	03	15%
2 ^{ème} année universitaire	01	05%
Licence français	07	35%
Mastère français	05	20%
Sortant J.T.E	03	15%
Diplôme E.N.S	01	05%



Commentaire : Les niveaux des enseignants se sont des niveaux hétérogènes.

4/ Le niveau enseigné :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
3 AP	20	100%
4 AP	20	100%
5 AP	20	100%

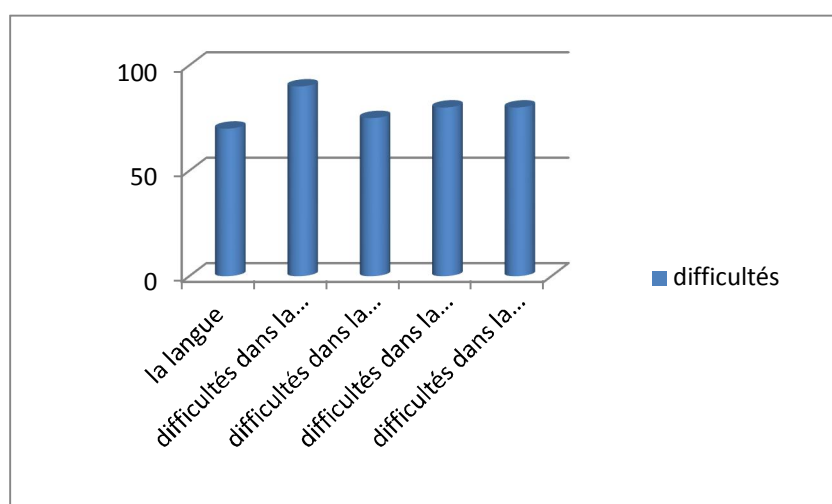


Commentaire :

A partir de cette question, nous trouvons que tous les enseignants enseignent les trois niveaux ; 3AP, 4AP, 5AP.

5/ Quel sont les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage de FLE ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
La langue	14	70%
Difficultés dans la production écrite.	18	90%
Difficultés dans la production orale.	15	75%
Difficultés dans la compréhension orale.	16	80%
Difficultés dans la compréhension écrite.	16	80%

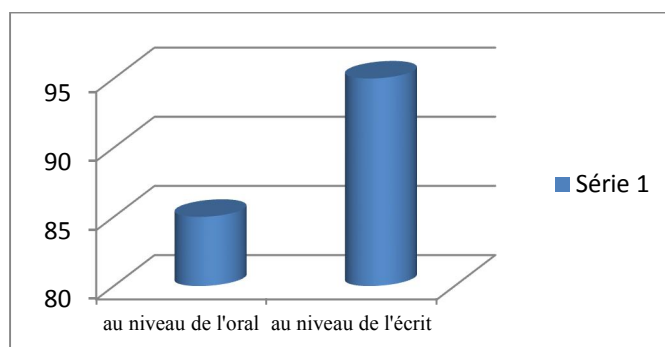
**Commentaire :**

D'après cette question, nous pouvons dire qu'il existe des difficultés dans l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère. Nous remarquons que la majorité des enseignants ont des difficultés dans l'enseignement de la production écrite à 90% puis la compréhension écrite et la production orale à 80%, les difficultés de la compréhension orale à 75%, après les difficultés de la langue à 70%.

Ces résultats affirment que l'enseignement de l'écrit aussi difficile, et qui nécessite des moyens efficaces pour l'enseigner.

- **Sur quel niveau ?**

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Au niveau de l'oral	17	85%
Au niveau de l'écrit	19	95%



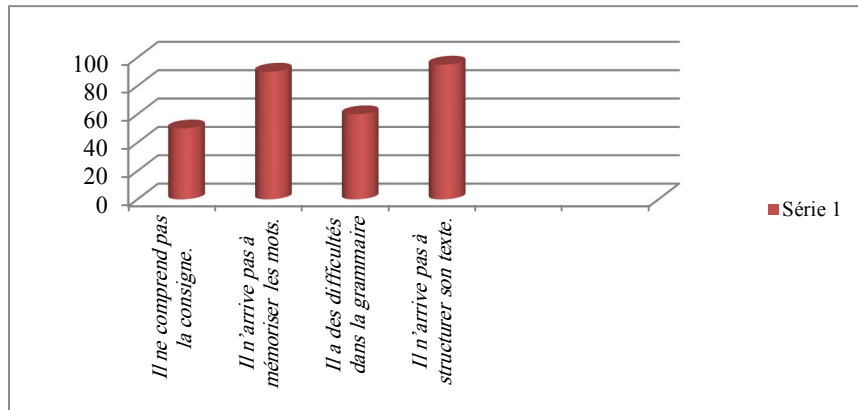
Commentaire :

Dans cette question, nous constatons que les enseignants rencontrent des difficultés dans l'enseignement de la langue française ; au niveau de l'orale à 85%, et au niveau de l'écrit à 95%.

Ces résultats affirment que l'enseignement de l'écrit aussi plus difficile que l'oral, et il nécessite aussi des moyens pour l'enseigner.

6/ l'apprenant éprouve des difficultés dans la production écrite car :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Il ne comprend pas la consigne.	10	50%
Il n'arrive pas à mémoriser les mots.	18	90%
Il a des difficultés dans la grammaire.	12	60%
Il n'arrive pas à structurer son texte.	19	95%



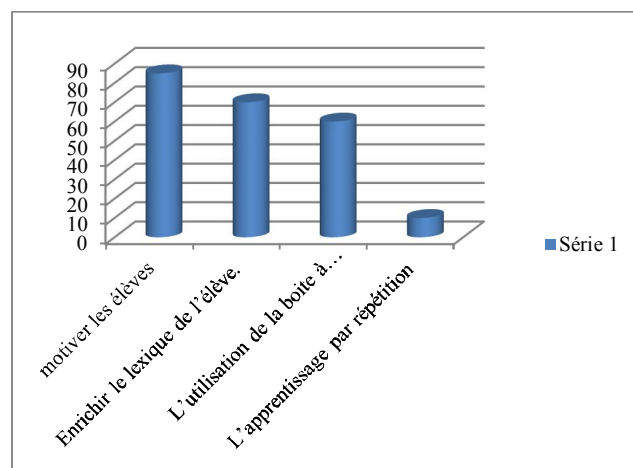
Analyse et commentaire du résultat :

Pour cette question, les enseignants confirment que les apprenants éprouvent des difficultés dans la production écrite car ; premièrement ils n'arrivent pas à structurer leurs textes à 95%, la deuxième difficulté c'est la mémorisation des mots à 90%, la troisième difficulté touche la grammaire à 60%, et la quatrième car ils ne comprennent pas la consigne à 50%.

A partir de ces résultats, nous pouvons dire que les apprenants ont besoins d'un outil qui peut les aider à résoudre ces difficultés.

7/ Quels sont les mesures prises pour améliorer leurs productions écrites ?:

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Motiver les élèves.	17	85%
Enrichir le lexique de l'élève.	14	70%
L'utilisation de la boîte à outils.	13	60%
L'apprentissage par répétition.	02	10%

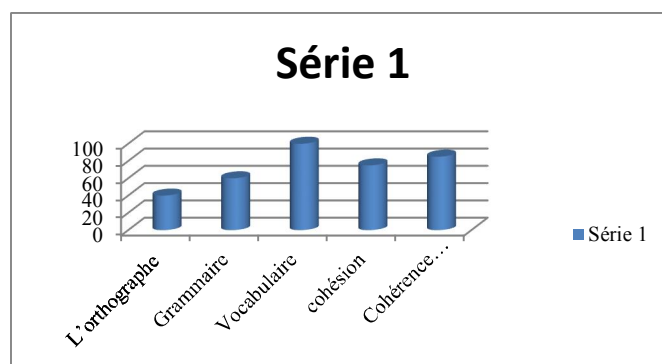


Analyse et commentaire du résultat :

D'après les réponses des enseignants, nous constatons que les enseignants prennent des mesures pour améliorer les productions écrites des apprenants, parmi ces mesures ; la motivation des élèves à 85%, et l'enrichissement du lexique à 70% ; ils ont proposé aussi l'utilisation de la boîte à outils à 60% et enfin l'apprentissage par répétitions à 10%.

8/ La grille d'évaluation de la production écrite se repose sur :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
L'orthographe	08	40%
Grammaire	12	60%
Vocabulaire	20	100%
Cohésion	15	75%
Cohérence du texte	17	85%

**Analyse et commentaire du résultat :**

Concernant cette question, nous avons 100% des enseignants qui confirment que la grille d'évaluation se repose premièrement sur le vocabulaire, après la cohérence du texte à 85%, puis la cohésion à 75%, après vient la grammaire à 60% et l'orthographe à 40%.

Ces réponses indiquent, que la grille d'évaluation se repose sur les cinq critères (le vocabulaire, la cohérence du texte, la cohésion, la grammaire et l'orthographe). Et le vocabulaire et la cohérence en premier lieu. Nous pouvons dire, qu'il faut améliorer le vocabulaire de l'apprenant avant la production écrite, et il faut l'aider par des différents outils ou supports.

9/ Quels sont les outils didactiques et pédagogiques que vous utilisez pour faciliter l'acquisition de cette compétence ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Les images	10	50%
La boite à outils	20	100%
Les jeux	02	10%
La carte heuristique	03	15%

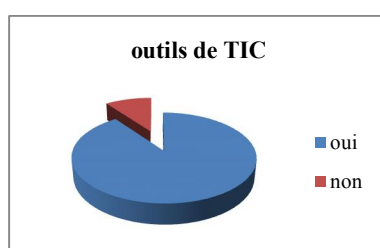
Analyse et commentaire du résultat :

La neuvième question, qui porte sur l'objectif de connaître les outils qui utilisent les enseignants pour faciliter l'acquisition de la compétence de la production écrite, nous trouvons que les enseignants utilisent la boite à outils à 100%, et les images à 50%, puis la carte heuristique à 15% et enfin les jeux à 10%.

Nous pouvons dire pour cette question, que tous les enseignants utilisent beaucoup plus la boite à outils dans l'enseignement de la production écrite.

10/ utilisez vous des outils de TIC :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	2	10%
Non	18	90%



- Si oui les quels :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Portable	02	10%
Pc	02	10%

- **Si non pourquoi :**

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Ils ne sont pas disponibles	18	90%

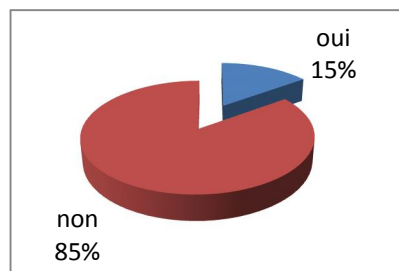
Analyse et commentaire :

Concernant la dixième question, nous trouvons que la majorité des enseignants n'utilisent jamais des outils de TIC à 90%, car ils ne sont pas disponibles, par contre nous trouvons 10% des enseignants qu'ils utilisent leurs propres moyens (portable, PC).

A travers ces résultats nous remarquerons l'absence totale des outils de TIC, alors il faut trouver des autres outils qui peuvent remplacer les outils de TIC pour motiver les élèves et aussi pour faciliter l'apprentissage de la langue étrangère et plus particulièrement la production écrite.

11/ utilisez vous la carte heuristique dans l'enseignement/ apprentissage de FLE.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	03	15%
Non	17	85%



- **Si oui dans quelles séances :**

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Du vocabulaire	03	15%
De production écrite	03	15%
De compréhension écrite	01	05%

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Renforcer l'apprentissage du vocabulaire	03	

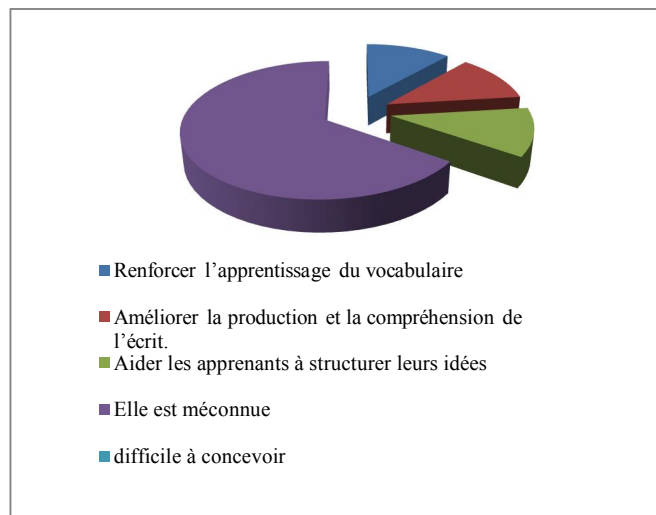
- Et

Améliorer la production et la compréhension de l'écrit.	03	100%
Aider les apprenants à structurer leurs idées.	03	

pour quels objectifs :

- Si non :

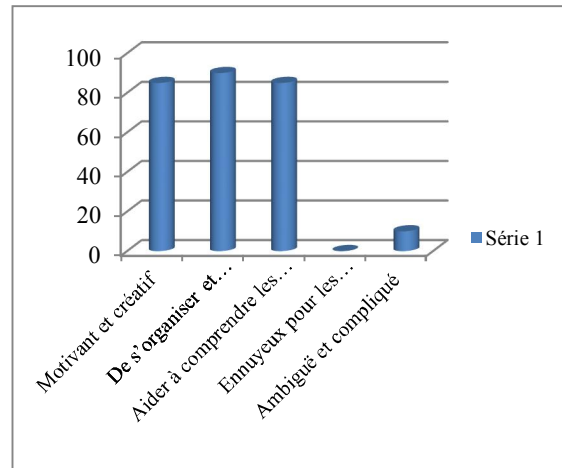
Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Elle est méconnue	17	85%
Difficile à concevoir	00	00%
n'est pas efficace	00	00%

**Analyse et commentaire de résultats :**

Cette question a pour objectif de montrer le degré d'utilisation de la carte heuristique en classe, nous avons trouvé que 85% des enseignants ne l'utilisent pas car elle est méconnue. Par contre 15% des enseignants utilisent la carte heuristique dont l'objectif d'abord, de renforcer l'apprentissage du vocabulaire, ensuite parce qu'elle améliore la production et la compréhension de l'écrit, enfin elle aide les apprenants à structurer leurs idées.

12/ Pensez vous que la carte heuristique (mentale) est un outil :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Motivant et créatif	17	85%
De s'organiser et mémoriser du vocabulaire.	18	90%
Aider à comprendre les relations entre les mots.	17	85%
Ennuyeux pour les apprenants.	00	00%
Ambiguë et compliqué	02	10%



Analyse et commentaire du résultat :

Vu les résultats obtenus, la majorité des enseignants à 90% pensent que la carte heuristique aide apprenants à mémoriser le vocabulaire. Et qu'elle est un outil de motivation qui aide les apprenants à comprendre les relations entre les mots à 85%.

Nous remarquons aussi, que 10% des enseignants qui trouvent la carte heuristique ambiguë et compliquée, tandis que tous affirment qu'elle n'est pas un outil ennuyeux pour les apprenants.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que l'exploitation de la carte heuristique a un rôle très important dans l'enseignement apprentissage de la production écrite.

D'après l'activité que nous avons proposé aux élèves dans les deux séances de production écrite ; où les élèves dans la première séance sont censés de rédiger un petit paragraphe sans la carte heuristique, par contre la première séance où nous avons introduire la carte heuristique. D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué que les résultats de la deuxième séance (90%) sont élevés par rapport la première (50%).

Alors nous sommes convaincues que l'outil que nous avons proposé est un bon outil pédagogique en classe de FLE, et est un outil motivant par excellence pour l'apprentissage de la langue française, car les apprenants se sont trouvés dans une situation de production écrite motivante ; et ils ont produit des productions assez acceptable malgré leur jeune âge.

A la fin, d'après notre enquête avec les enseignants au primaire, nous remarquerons que la plupart des enseignants sont pour l'utilisation de la carte heuristique en classe.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Ce mémoire de recherche qui s'intitule « l'exploitation de la carte heuristique comme outil pédagogique pour l'amélioration de la production écrite en classe de FLE : cas de la 5^{ème} année primaire. », a été réalisé dans le but de montrer l'importance et le rôle de la carte heuristique dans l'enseignement du FLE, et de vérifier si l'apport « des cartes heuristiques » pourrait aider les apprenants à améliorer leur production écrite.

L'enseignement de la langue française a pour objectif d'amener l'apprenant à bien maîtriser la compétence de l'oral, et celle de l'écrit qui sont deux compétences inséparable.

D'après notre questionnaire nous avons constaté que, les enseignants des écoles primaires confirment que la carte heuristique occupe une place importante dans la motivation des apprenants de langues étrangère. Elle est un outil motivant grâce à la charge affective exercée par le visuel qui a le pouvoir de faire vibrer les émotions et éveiller les esprits.

Dans cette optique, nous pouvons dire que dans le monde des enfants, il est important d'introduire des outils qui les aident à développer leur performance cognitive et leur mémoire. Alors la carte heuristique fait partie de ces outils, car elle contient des couleurs, et des images qui constituent un support visuel capable d'influencer les apprenants à apprendre. Elle aide aussi les apprenants à mémoriser les idées et provoque chez eux le désir de la découverte ce qui conduit à un apprentissage efficace et bien maîtrisé.

Alors dans notre modeste travail, nous avons visé principalement la problématique qui interroge l'utilisation de la carte heuristique comme outil pédagogique favorisant l'amélioration de la production écrite chez les élèves en classe du FLE.

En vue de répondre à notre question, et confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons consacré deux chapitres théoriques et un chapitre pratique, dont le premier chapitre était réservé pour : la production écrite en FLE. Il a englobé la définition des concepts clés ; la production écrite, l'écrit, l'écriture, plus de la didactique de l'écrit, et la place qu'occupe la production écrite dans les différentes méthodologies, les processus d'écriture et les difficultés de la production écrite chez les apprenants, nous avons exprimé aussi l'évaluation de cette activité, et son enseignement dans le cycle primaire.

Le deuxième chapitre était réservé à : la carte heuristique en classe du FLE, dans lequel nous avons parlé de la carte heuristique : définition, origine, composantes. Nous

avons montré aussi, comment concevoir cette carte, et pourquoi l'introduire en classe du FLE.

Concernant nos hypothèses, nous avons consacré tout un chapitre pratique, dans le quel, nous avons suivi une méthode expérimentale c'est-à-dire, nous sommes allés au terrain pour vérifier ce que nous avons supposé au départ de la recherche.

Donc, nous avons suivi une étude comparative entre deux échantillons de la même classe. Nous avons assisté dans deux séances de la production écrite : la première séance nous avons suivi le déroulement habituel de la production écrite, et la deuxième séance nous avons fait introduire la carte heuristique dans une séance de production écrite.

D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué que les résultats de la deuxième séance dans la maîtrise de la production écrite à (90%) sont élevés par rapport la première à (50%).

A la lumière de ces résultats obtenus, nous pouvons constater que nos hypothèses de départ ont été vérifiées et validées:

- ✓ L'utilisation de la carte heuristique permet de motiver les apprenants en facilitant l'accès à la langue étrangère.
- ✓ Elle aide les apprenants à structurer leurs idées, et facilite la mémorisation des mots.

Donc, nous pouvons dire que la carte heuristique est un outil pédagogique suffisant pour l'amélioration de la production écrite en classe de FLE. Notre travail de recherche nous a permis de répondre à notre problématique et d'affirmer nos hypothèses.

Il est fondamental de noter enfin que notre travail reste ouvert à d'autres questionnements, car notre démarche laisse de nombreux domaines non encore exploités d'autant plus que les méthodes d'enseignement de la langue française appliquées en Algérie restent nombreuses et très délicates.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrage :

- AMIMEUR, Abdelaziz, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, Paris, CLE International, 2009.
- BESSE, Henri *méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Cridif ellipses, 1985.
- BOYER, Henri, BUTZBACH, M, et PENDANX, Michèle, *nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clés International, 1990.
- BUZAN, Tony, ET BUZAN, Barry, *Le livre des cartes mentales: comment utiliser la pensée radiante pour maximiser le potentiel inexploité de votre cerveau*, Broché, 1996.
- CLAUDE, Jean *les cartes heuristique au service de l'apprentissage*, Paris, CPS, 2009.
- CHRISTINE, Tagliante *la classe de langue*, Paris, CLE International, 1994.
- CORNAIRE, Claudette, et PATRICIA, Mary Raymond, *la production écrite*, Paris, CEL International, 1999.
- CONSEI de l'Europe, *cadre européen de référence pour les langues*. Strasbourg, Didier, 2005.
- CUQ, Jean Pierre, et GRUCA, Isabelle, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble, 2003.
- CUQ, Jean Pierre, et CRUCA, Isabelle, *cours didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, nouvelle édition PUG Grenoble, 2005.
- DOLORME, Charles *L'évaluation en question*, Paris, hachette, 1987.
- DELADRIERE, Jean Luc *organiser vos idées avec le mind mapping-Dunod*, Paris, CLE International, 2004.
- ESSONO, Jean Pierre *Précis de linguistique générale*. Paris, L'harmattan, 2000.
- FREDERIC, François *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.
- F, Mangenot *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, Crinon & Gautellier, 1997.
- JOLIBERT, Josette *formé des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette éducation, 1990.
- JOLIBERT, Josette *formé des apprenants producteurs de texte*, Paris, Hachette, 1994.
- JOLY, Martine *introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin, 1993.
- KETEL, Jean Marie *Apprentissage d'une langue étrangère seconde parcours et procédures de construction du sens*, Paris, Hachette, 2000.

- LONGEON, Thomas *les cartes heuristiques au service d'une pédagogie active*, Conférence TICE, Paris, CLE International, 2010.
- MINDER, Michel *Didactique fonctionnelle*, Paris, Cerf, 2007.
- TAGLIANTE, Christine *L'évaluation diagnostique*, Paris, Hachette, 1985.

SITOGRAPHIE:

- BANGE, Pierre, « *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2* », 2009. [En ligne].URL : <https://journals.openedition.org/aile/4875.com>
- CHANAL, Julien, « *la motivation en contexte d'apprentissage* », Avril 2003 [En ligne].URL : <http://staps.univ.avignon.fr>.
- REGNARD, G, « *rapports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classes* », 2010[En ligne].URL: <https://www.cairn.info.load>,
- PUREN, Christian, « *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche* », version 11 août 2013[En ligne]. <http://www.tesol.France.org/articles/Colloque05/Puren05.Pdf>.
- PORCHE, L, « *l'évaluation de l'expression écrite* », 2009[En ligne].URL : http://www.fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdlfe_Cahier5_LPorcher.
- GUEUDET, Ghislaine, « *évaluation-scolaire-orientation* », 2009 [En ligne].URL : <http://www.bio.cip.fr/Etude-évaluation-scolaire-orientation>
- REGNARD, G, « *rapports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classes* », 2010[En ligne].URL: <https://www.cairn.info.load>,
- REGNARD, Delphine, « *rapports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe* », 2010[En ligne].URL: <https://www.cairn.info.load>.

DICTIONNAIRES :

- CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, CEL International, 2005.
- Le Larousse, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse1994.
- CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CEL International 2003.
- DUBBOIS, Jean, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse 1994.
- ROBERT, Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys 2008.
- Le Robert, *dictionnaire historique de la langue française*, Paris, 1993.
- Le Petit la Rousse, *dictionnaire illustré*, Paris, Larousse, 1988.

- Le Larousse, *Dictionnaire*, France, avril.1992.

THESES ET MEMOIRES :

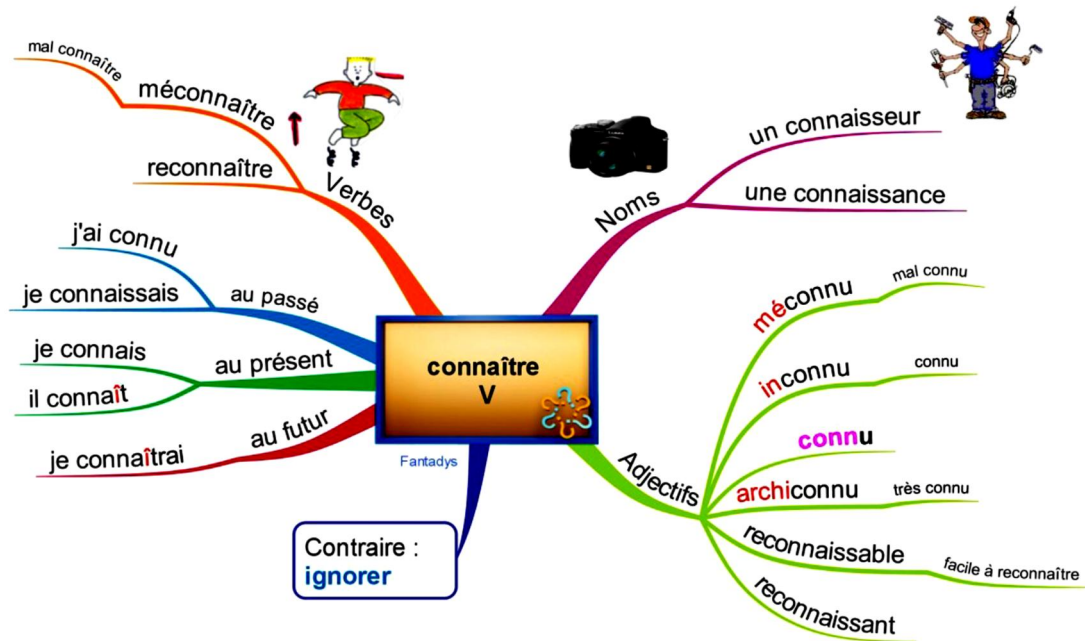
- MAJOUBA, Karima, *stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE. Cas de la 1ère année moyenne*, mémoire de magistère sous la direction de Mme MOKADDEM Khadîdja, université d'Oran, 2012.

- KARIMA, Zedek, *l'écrit manuscrit et l'écrit électronique. Cas des apprenants de première année moyenne à Ouargla*, mémoire de master sous la direction de Mr KHADEMELLAH Ismail, université d'Ouargla, 2014.

- FEMMAM, Maroua, *les cartes heuristiques comme outils pédagogique favorisant l'apprentissage du lexique. Cas de la 5^{ème} année primaire à Biskra*, mémoire de master sous la direction de Mme HAMEL Nawal, université de Biskra, 2016.

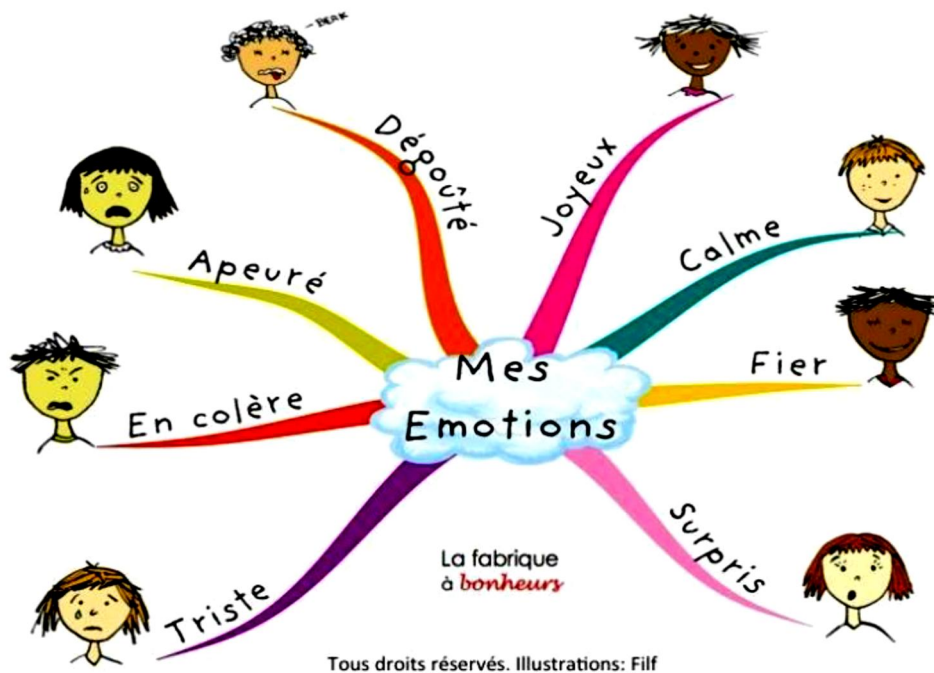
ANNEXES

Annexe n° 01 :



Carte heuristique représentant les différentes catégories grammaticales

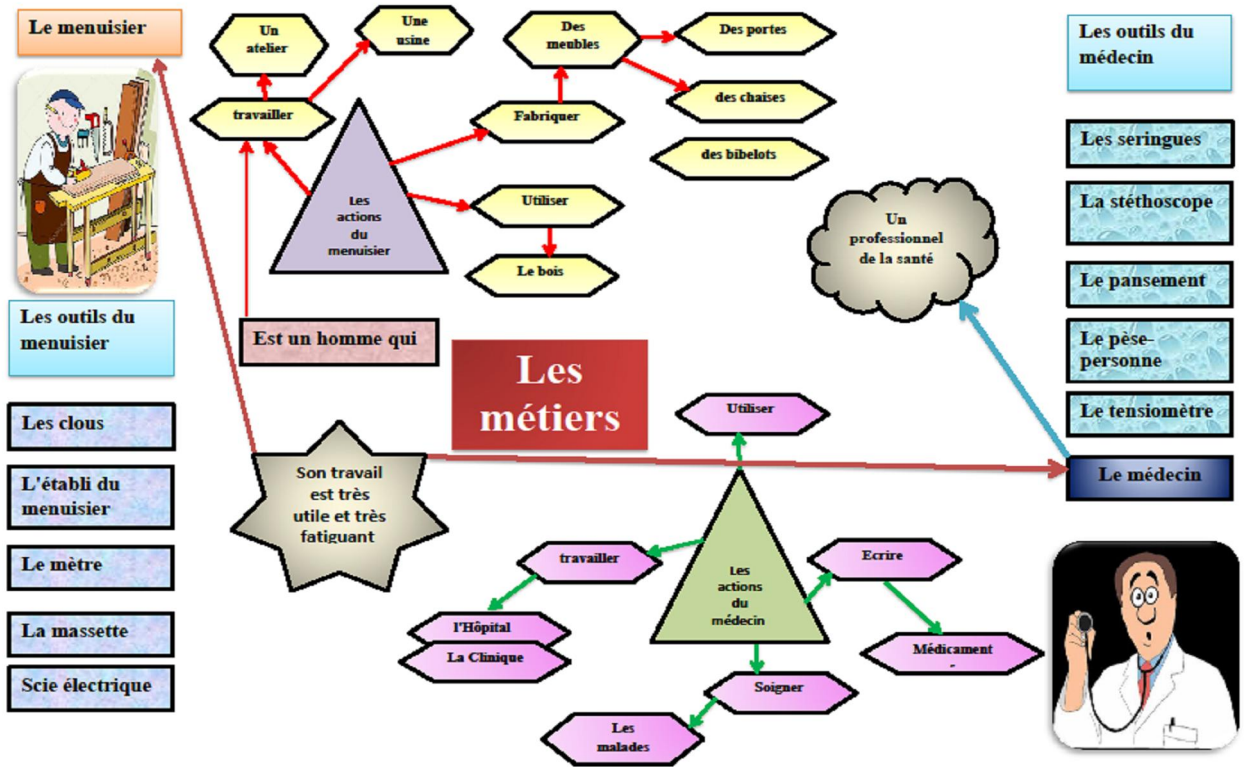
Annexe n° 02 :



Cette carte heuristique représente le champ lexical des émotions.

Annexe n° 03 :

La carte heuristique que nous avons réalisée aux apprenants :



Annexe n° 04 :

Questionnaire

1/ Vous êtes : • Femme • Homme

2/ Années d'expérience :.....

3/ Niveau de l'enseignant :.....

4/ Le niveau enseigné :

- 3 AP. - 4 AP. - 5 AP.

5/ quels sont les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage de FLE ?
Et sur quel niveau ?

.....

.....

.....

.....

6/ L'apprenant éprouve des difficultés dans la production écrite car :

- Il ne comprend pas la consigne
- Il n'arrive pas à mémoriser les mots
- Il n'arrive pas à structurer son texte
- Il a des difficultés dans la grammaire.

•Autres :.....

...

7/ Quels sont les mesures prises pour améliorer leurs productions écrites ? :

8/ La grille d'évaluation de la production écrite se repose sur :

- L'orthographe.
- Grammaire.
- Vocabulaire.
- Cohésion.
- Cohérence de texte.

•

Autres :

•

9/ Quels sont les outils didactiques et pédagogiques que vous utilisez pour faciliter l'acquisition de cette compétence ? :

.....

10/ Utilisez vous des outils de TIC :

- Oui
- Non

✓ Si oui les quels? :

✓ Si non pourquoi?

.....

11/ Utilisez vous la carte heuristique dans l'enseignement/apprentissage de FLE : •

Oui • Non

✓ **Si non:**

- Elle est méconnue.
- Difficile à concevoir.
- N'est pas pratique et efficace.

✓ **Si oui:**

- **Dans quelle (s) séance(s) l'utilisez-vous ?**.....

.....

- **pour quels objectifs ?**

.....

.....

.....

.....

12/ Pensez vous que la carte heuristique (mentale) est un outil :

- Motivant et créatif.
- De s'organiser et mémoriser du vocabulaire.
- Aider à comprendre les relations entre les mots clés.
- Ennuyeux pour les apprenants.
- Ambiguë et compliqué.

Autres :.....

.....

Annexe n° 05 :

Les productions écrites des élèves avant l'utilisation de la carte heuristique :

le menuisier

le menuisier, Est un homme qui, travaille. Un
 atelier, Des meubles, fabrique, utilise, le bois,
 Des portes, des chaises, des bibelots

le médecin

il utilise travailler à l'hôpital à chaque les
 malades aigres médicament écrire les outils du médecin
 les seringues les stéthoscope de prescrire le pése
 pression le tensiomètre

Annexe n° 06 :

Les productions écrites des élèves en utilisant la carte heuristique :

Le medecin

Le medecin un professionnel de la santé. Il travaille dans l'hôpital. Il soigne les malades. Il écrit les médicaments. Il utilise: les seringue, la stéthoscope, la pansement, le par personne et le tensiometre. Son travail est très utile et très fatiquant.

Le menuisier

Le menuisier est un homme qui travaille dans un atelier, ou dans une usine. Il utilise le bois, les clous, l'établi du menuisier, le mètre, la marteau et scie électrique et il fabrique des meubles, des portes, des chaises et des bibelots. Son travail est très utile et très fatiquant.

Résumé

Dans notre mémoire, nous proposons de démontrer un nouvel outil pédagogique « les cartes heuristiques » dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère et précisément dans l'enseignement de la production écrite. La production écrite avait une place importante dans les cours de langue, elle a été longtemps considérée, dans les classes, comme une discipline qui venant appliquer les apprentissages de la compréhension, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe.

C'est pour cela nous proposons de mettre à la disposition des apprenants un outil médiateur qui les aider à bien produire, et qui peut faciliter l'apprentissage, en leur permettant d'être plus motivés à apprendre par ses image et ses couleurs et ses dessins.

A la fin on peut dire qu'il est important pour l'enseignant d'introduire dans la classe des outils qui peuvent être un centre d'intérêt pour l'apprenant.

Mots clés : La carte heuristique, La production écrite, Outil pédagogique, FLE

ملخص :

نقترح في أطروحتنا إظهار أداة تعليمية جديدة "الخرائط الذهنية" في تدريس / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وتحديداً في تدريس الإنتاج الكتابي. كان للإنتاج الكتابي مكانة هامة في دورات اللغة، حيث كان يُنظر إليه منذ فترة طويلة، في الصفوف الدراسية، كنظام تأسيسي ينطبق على الفهم التعليمي، والقواعد، والاقتران والأخطاء الإملائية. هذا هو السبب في أننا نقترح تزويد المتعلمين بأداة وسيط تساعد على الإنتاج الجيد، والتي يمكن أن تسهل التعلم، من خلال السماح لهم بأن يكونوا أكثر تحفيزاً للتعلم من خلال صورها وألوانها ورسوماتها. في النهاية، يمكننا القول أنه من المهم للمدرس استعمال مختلف الوسائل التي يمكن أن تكون محور اهتمام للمتعلم.

كلمات المفتاحية: الخريطة الذهنية، الإنتاج الكتابي، وسيلة بيداغوجية، اللغة الأجنبية الفرنسية

Abstract

In our thesis, we propose to demonstrate a new teaching tool "heuristic cards" in the teaching / learning of French as a foreign language and precisely in the teaching of written production. Written production had an important place in language courses; it was long considered, in the classes, as a discipline that comes to apply learning comprehension, grammar, conjugation and spelling.

This is why we propose to provide learners with a mediator tool that helps them to produce well, and that can facilitate learning, by allowing them to be more motivated to learn by its images and colors and its drawings.

At the end we can say that it is important for the teacher to introduce into the classroom tools that can be a focus for the learner.

Keywords: The heuristic map, Written production, educational tool, FLE