

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Ain Témouchent - Belhadj Bouchaib
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales
Département des Lettres et langue française



Mémoire de fin d'étude en vue d'obtention de master

Spécialité : Didactique des langues étrangères

Intitulé

**Étude comparative de l'impact de la
boîte à outils pédagogique sur la
production écrite chez les apprenants
de première et troisième année
moyenne**

Présenté par l'étudiant

Attou Nora Taghrid

Sous la direction de

Dr. DAHOUA Sabah

Membres du jury

Nom et Prénom

Grade

Dr. BAHRI Souad

MCA

Président

Dr. DAHOUA Sabah

MCA

Encadrant

Dr. BELOUADI Fatima-Zohra

MCA

Examinatrice.

Année universitaire 2025/2026

Remerciements

Avant tout, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Dr DAHOUA Sabah, pour avoir accepté d'encadrer ce travail. Je la remercie sincèrement pour sa disponibilité, sa patience, ses précieux conseils ainsi que pour ses orientations pertinentes qui m'ont guidée tout au long de la réalisation de ce mémoire.

J'adresse également mes sincères remerciements aux membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'examiner et d'évaluer ce travail. Leurs remarques et leurs appréciations contribueront sans aucun doute à l'enrichir.

Mes remerciements vont aussi à l'ensemble des enseignants qui ont participé à ma formation universitaire et qui m'ont transmis leurs connaissances avec compétence et dévouement.

Je souhaite également remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont apporté leur aide, leurs encouragements et leur soutien durant l'élaboration de ce mémoire.

Enfin, j'adresse ma plus profonde reconnaissance à mes chers parents pour leur amour, leur confiance, leurs sacrifices et leur soutien constant tout au long de mon parcours. Qu'ils trouvent dans ce travail l'expression de ma gratitude, de mon respect et de mon affection.

À tous ceux qui ont contribué à la réussite de ce travail, je témoigne ma sincère reconnaissance.

Dédicace

Je dédie ce travail,

À mes très chers parents, en témoignage de mon amour, de mon profond respect et de ma reconnaissance pour tous les sacrifices qu'ils ont consentis afin de me permettre de poursuivre mes études dans les meilleures conditions.

À toute ma famille, pour son soutien, ses encouragements et sa présence à mes côtés tout au long de mon parcours.

À mes enseignants, qui ont contribué à ma formation et à mon épanouissement académique.

À mes amis(es) et à toutes les personnes qui m'ont encouragée et soutenue durant la réalisation de ce mémoire.

Enfin, à tous ceux qui me sont chers et qui ont participé, de près ou de loin, à la réussite de ce travail.

 *Nora*

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'enseignement Supérieur et de La
Recherche Scientifique

Université Ain Temouchent - Belhadj Bouchaib -

Faculté des lettres, langues et sciences sociales



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت - بلعاج بوشعيب

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

الترخيص بإيداع مذكرة الماستر

أنا الأستاذ(ة) المشرف(ة): يجري سعاد

على مذكرة التخرج في الماستر والموسومة بـ: "Etude comparative de l'impact de la boîte à outils sur la production écrite chez les apprenants de 1^{er} et 3^{ème} AN moyen"

من انجاز الطالب (بين):

1. عمورية نورية

2.

سيدان: اللغات الأجنبية

شعبة: لغة الفرنسية

تخصص: Didactiques

أشهد أن الطالب (بين) قد قام (أ) برفع كل التحفظات المطلوبة من طرف لجنة المناقشة. وبإمكانه (ما)
إيداع النسخة الالكترونية المصححة على مستوى المستودع الرقمي لجامعة عين تموشنت.

امضاء رئيس اللجنة

BAHRI Sound
Maitre De conférences

امضاء المشرف

الاسم واللقب

HOUA Saliha

عين تموشنت في: 30/6/2026



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عين شمس
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

التصريح الشرفي

الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لامتياز بحث علمي
(القرار رقم 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية
ومكافحتها)

أنا الممضى أسفله،

الطالب (ة):
الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 10004148600216 الصادر في تاريخ: 12/03/2023

دائرة: ولها صفة الغرائبية ولاية: عين تموشنت
والمسجل بكلية الآداب و اللغات و العلوم الاجتماعية

قسم: اُداس و لغات

شعبة: لغة فرنسية
تخصص: ديد المصالح
والمكلف بإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر أكاديمي، الموسومة بعنوان:

« Etude comparative de l'impact de la boîte à outils
Sur la production écrite chez les apprenants de
1 AN et 3 AN moyenne »

أصرح بشرفي أن ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقية المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز مذكرة الماستر المذكورة أعلاه.

عَيْنَ تَمْوِشَنَتَ فِي:

امضاء المعنى

AKO

[illegible]

LISTE DES ABREVIATIONS

FLE: Français Langue Étrangère.

APC: Approche Par Compétences.

PE: Production Écrite.

1AM: Première Année Moyenne.

2AM: Deuxième Année Moyenne.

3AM: Troisième Année Moyenne.

4AM: Quatrième Année Moyenne.

MEN: Ministère de l'Éducation Nationale.

COVID-19: Coronavirus Disease 2019.

BO: Boîte à Outils.

BOP: Boîte à Outils Pédagogique.

Introduction générale

Introduction générale

En Algérie, le français occupe une place importante dans le système éducatif depuis l'indépendance. Il est enseigné dès la troisième année du primaire en tant que première langue étrangère, avec pour objectif le développement progressif de quatre compétences : la compréhension et l'expression orales, ainsi que la compréhension et l'expression écrites. À travers cet enseignement, on cherche avant tout à doter les apprenants d'outils leur permettant de communiquer et de s'ouvrir à d'autres cultures.

Dans ce contexte, la production écrite reste une compétence essentielle mais aussi l'une des plus difficiles à maîtriser pour les élèves. Elle mobilise plusieurs savoirs linguistiques et cognitifs et demande une organisation rigoureuse des idées, ce qui explique les nombreuses difficultés rencontrées en classe de FLE. Les enseignants, de leur côté, essaient constamment de trouver des solutions adaptées pour améliorer les productions des élèves, notamment en enrichissant leur vocabulaire et en facilitant l'accès à l'écriture.

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE et porte sur une étude comparative entre les élèves de première année moyenne et ceux de troisième année moyenne concernant l'impact de la boîte à outils pédagogique sur la production écrite. L'intérêt de ce sujet vient du constat que les apprenants, surtout en production écrite, rencontrent des blocages importants, liés notamment au manque de vocabulaire et à des difficultés d'organisation des idées. Ces difficultés peuvent être accentuées par certains contextes d'apprentissage, comme l'expérience des élèves de 3AM qui ont suivi une partie de leur scolarité pendant la période de la pandémie de COVID-19 (2020–2023).

Dans cette perspective, la boîte à outils apparaît comme un support pédagogique susceptible d'aider les élèves à mieux écrire. Elle regroupe des ressources linguistiques variées (mots, expressions, connecteurs, modèles...) qui accompagnent l'apprenant dans la construction de son texte. L'objectif est donc de voir dans quelle mesure cet outil peut faciliter la production écrite, améliorer la qualité des textes produits et renforcer la motivation des élèves.

Ainsi, la problématique de notre recherche est formulée comme suit : dans quelle mesure l'utilisation de la boîte à outils pédagogique peut-elle améliorer la production écrite des élèves de première et de troisième année moyenne ?

Introduction générale

À partir de cette question principale, nous cherchons également à comprendre comment cet outil peut contribuer au développement des compétences rédactionnelles des apprenants et quels éléments doivent composer une boîte à outils efficace pour la classe de FLE.

Dans le cadre de cette recherche, nous avançons les hypothèses suivantes : d'une part, la boîte à outils pourrait améliorer la qualité des productions écrites en enrichissant le vocabulaire, en aidant à structurer les idées et en assurant une meilleure cohérence textuelle. D'autre part, elle pourrait favoriser la motivation des élèves et leur engagement dans les activités d'écriture, ce qui se traduirait par de meilleures performances.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons mené une expérimentation auprès d'élèves de première et de troisième année moyenne dans trois établissements scolaires situés à Béni-Saf (wilaya d'Aïn Témouchent) : le collège El Ghazali le collège Enal Ahmed et le collège de chenouf ahmed. Cette expérimentation a été complétée par un questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen, afin de croiser les points de vue et d'enrichir l'analyse.

Notre travail est structuré en trois chapitres. Le premier chapitre est consacré au cadre théorique. Il aborde le système éducatif algérien, l'enseignement de la production écrite et ses principales difficultés, ainsi que les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe de FLE. Le deuxième chapitre traite de la boîte à outils pédagogique, de ses composantes et de son rôle dans l'enseignement/apprentissage du français. Il s'intéresse également à son impact sur la motivation et l'organisation des idées chez les apprenants. Enfin, le troisième chapitre est dédié à la partie pratique. Il présente le terrain de recherche, le déroulement de l'expérimentation, puis l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, avant de discuter les hypothèses et les limites de l'étude.

Chapitre 1
La production écrite
en classe de FLE dans
le système éducatif
algérien

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

L'éducation à ses différentes étapes est l'un des principaux piliers sur lesquels repose le processus de construction et de développement des sociétés, car l'école constitue l'espace institutionnel dans lequel se forment les connaissances, compétences et valeurs des apprenants. Dans ce contexte, l'enseignement des langues étrangères occupe une place centrale dans le système éducatif moderne, en raison de son rôle dans l'élargissement des horizons du savoir, la promotion de la communication civilisationnelle et l'ouverture aux différentes cultures. Parmi ces langues, le français se distingue comme l'une des langues étrangères fondamentales enseignées dans le système éducatif algérien. Surtout au niveau de l'enseignement intermédiaire, qui représente un lien de transition entre l'enseignement primaire et secondaire.

L'enseignement du français en Algérie a connu des transformations profondes dans les programmes et les approches pédagogiques, après les réformes du système éducatif commencées au début du troisième millénaire, où l'approche des compétences a été adoptée comme cadre pédagogique visant à développer les capacités de l'apprenant à utiliser ses connaissances et compétences dans différentes situations éducatives. Cette nouvelle tendance s'est reflétée dans les méthodes d'enseignement de la langue française, où l'objectif n'est plus limité à l'acquisition des connaissances linguistiques, mais l'accent s'est mis sur le développement des compétences communicatives des apprenants, en particulier La compétence de la production écrite, qui est l'une des compétences linguistiques les plus importantes et complexes.

La compétence de production écrite est très importante pour apprendre le français en tant que langue étrangère, car elle permet à l'apprenant d'exprimer ses idées et de les organiser dans des textes écrits selon des règles linguistiques et des méthodes d'expression solides. Cependant, apprendre cette compétence pose de nombreuses difficultés aux apprenants, que ce soit au niveau linguistique, cognitif ou pédagogique, ce qui nécessite l'adoption de stratégies éducatives efficaces pour les aider à les développer. Ainsi, l'importance de la séance de production écrite est mise en avant comme une situation éducative centrale à travers laquelle les apprenants sont formés Entraînez-vous à écrire et développez leurs capacités d'expression.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

Le succès de cette session éducative dépend non seulement des capacités de l'apprenant, mais aussi du rôle de l'enseignant dans la direction et l'organisation du processus éducatif, ainsi que des normes adoptées pour évaluer les écrits des apprenants. L'évaluation éducative est un outil essentiel pour mesurer la réalisation des objectifs éducatifs, et elle contribue à diagnostiquer les difficultés rencontrées par les apprenants et à proposer des solutions appropriées pour y remédier.

Sur la base de ces considérations, ce chapitre cherche à étudier la réalité de l'enseignement du français au niveau de l'enseignement intermédiaire en Algérie, en mettant l'accent sur l'enseignement de la production écrite comme l'un des axes principaux de l'apprentissage des langues. À cette fin, le premier sujet abordera le système éducatif algérien, en mettant en lumière les spécificités de l'étape de l'enseignement intermédiaire et les objectifs de l'enseignement du français en son sein. Le second sujet sera consacré à l'étude du concept de production écrite, de son importance et des difficultés rencontrées par les apprenants pour l'apprendre. La production écrite en termes d'organisation pédagogique, du rôle à la fois de l'enseignant et de l'apprenant, ainsi que des critères adoptés pour évaluer les productions écrites.

Dans son intégralité, ce chapitre vise à fournir une analyse scientifique de la réalité de l'enseignement de la production écrite en français au niveau de l'enseignement intermédiaire, basée sur la littérature pédagogique et les études académiques portant sur l'enseignement des langues étrangères et de l'écriture didactique.

1.1 Système éducatif algérien

L'école représente un espace social et culturel à travers lequel les connaissances, les valeurs et les compétences sont transmises d'une génération à l'autre. Depuis l'indépendance, l'Algérie a accordé une grande attention au développement de son système éducatif, car elle est l'outil principal pour atteindre le développement social et économique et bâtir une société du savoir.

Le système éducatif algérien a connu plusieurs réformes successives, notamment la réforme éducative lancée par le Ministère de l'Éducation nationale en 2003, qui s'appuyait sur un certain nombre de tendances pédagogiques modernes, dont l'approche des compétences visant à passer de l'éducation fondée sur la mémorisation des connaissances à une éducation basée sur le développement des capacités de l'apprenant à utiliser ces connaissances dans différentes situations. Le chercheur en éducation Philippe Perrenoud estime que l'approche par les compétences représente un changement fondamental dans la philosophie de l'éducation, car elle se concentre sur la capacité de l'apprenant à utiliser les connaissances pour résoudre des problèmes réels plutôt que sur leur simple acquisition théorique.¹

Dans le même contexte, le chercheur Mohamed Aldreij souligne que les systèmes éducatifs modernes ne se concentrent plus uniquement sur le transfert des connaissances, mais visent à construire la personnalité de l'apprenant et à développer ses capacités intellectuelles et critiques, ce qui nécessite l'adoption de nouvelles méthodes éducatives qui placent l'apprenant au centre du processus éducatif.²

Dans ce contexte, l'enseignement intermédiaire occupe une place centrale dans le système éducatif algérien, car il représente une étape de transition entre l'enseignement primaire et le secondaire, ainsi qu'une étape clé dans le développement des compétences linguistiques et cognitives des apprenants, y compris la maîtrise communicative de la langue française.

1.1.1 Moyenne du premier cycle vs. Moyenne du troisième cycle

¹ Philippe Perrenoud, Construire des compétences dès l'école, ESF éditeur, Paris, 1997, p. 34.

² Muhammad al-Dreej, Analyse du processus éducatif, Dar al-Kitab Al-Jami'ah, Al-Ain, 2005, p. 82.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

L'enseignement intermédiaire en Algérie est divisé en deux cycles éducatifs : le premier cycle couvre les premières et deuxièmes années intermédiaires, et le second cycle couvre les troisième et quatrième années intermédiaires. Cette division reflète une progression pédagogique dans le développement des connaissances et compétences des apprenants.

Dans le premier cours, l'éducation se concentre sur la consolidation des acquisitions de base de l'élève, où un travail est mené sur le développement progressif des compétences en lecture, compréhension et expression orale et écrite. Les activités éducatives à cette étape sont relativement guidées et simplifiées, aidant l'élève à construire une base linguistique de base qui lui permet de maîtriser la langue française.

Dans le second cycle de l'enseignement moyen, le processus éducatif évolue vers un niveau de complexité plus élevé, où l'accent est mis sur le développement des capacités de l'apprenant à analyser et comprendre des textes et à produire des textes écrits plus organisés. Dans ce contexte, le chercheur français Christian Puren souligne que l'apprentissage d'une langue étrangère traverse plusieurs étapes, commençant par l'acquisition progressive du vocabulaire et des structures linguistiques, puis évoluant jusqu'à l'emploi du langage dans la production de textes porteurs de sens.¹

Le chercheur Jean-Pierre Cuq estime que l'enseignement des langues étrangères doit reposer sur le principe de gradation pédagogique, où la transition entre des activités simples et des activités complexes permet à l'apprenant de développer progressivement sa maîtrise de la langue.²

Dans ce point de vue, l'enseignement de la production écrite dans l'enseignement intermédiaire dépend de cette étape progressive, où l'apprenant commence dans ses premières années par écrire des phrases simples et des textes courts, puis passe à la production de textes plus complexes et organisés dans les dernières années de cette phase.

¹ Christian Puren, *Didactique des langues étrangères*, Nathan, Paris, 1998, p. 63.

² Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, 2003, p. 142.

Cette gradation reflète l'un des principes fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères, à savoir le principe d'apprentissage progressif qui permet à l'apprenant de développer sa maîtrise de la langue de manière équilibrée.

1.1.2 Objectifs de l'enseignement du français

Le programme éducatif en Algérie vise à atteindre un ensemble d'objectifs par l'enseignement de la langue française au niveau moyen, et ces objectifs peuvent être catégorisés en objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et cognitifs.

Au niveau linguistique, l'enseignement du français vise à permettre aux élèves d'acquérir un vocabulaire et des règles de base qui leur permettent de comprendre les textes et d'exprimer correctement leurs idées. C'est ce que le chercheur Noam Chomsky a souligné : l'apprentissage des langues dépend de la construction d'un système linguistique interne permettant à l'apprenant de produire un nombre illimité de phrases à partir d'un nombre limité de grammaires.¹

Au niveau communicatif, l'objectif est de développer la capacité de l'apprenant à utiliser le français dans différentes situations communicatives. Dans ce contexte, le chercheur Dell Hymes estime que la maîtrise de la langue ne se limite pas à la connaissance de la grammaire de la langue, mais inclut aussi la capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans différents contextes sociaux.²

L'enseignement du français vise également à atteindre les objectifs culturels d'initier les élèves à différentes cultures et de promouvoir les valeurs de dialogue et d'ouverture. La langue, telle que décrite par Edward Sapir, n'est pas seulement un moyen de communication, mais aussi une expression de la culture de la communauté qui la parle.³

En revanche, la maîtrise du français est un facteur important dans le parcours éducatif de l'apprenant en Algérie, car cette langue est utilisée dans de nombreux domaines scientifiques et académiques dans l'enseignement supérieur. Ainsi, le développement de la maîtrise linguistique

¹ Noam Chomsky, *Language and Mind*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, p. 57.

² Dell Hymes, *Fondements en sociolinguistique*, University of Pennsylvania Press, 1974, p. 89.

³ Edward Sapir, *Language*, Harcourt Brace, New York, 1921, p. 221.

des élèves dans cette matière contribue à améliorer leurs chances de réussite dans les étapes ultérieures de l'éducation.

Sur la base de ce qui précède, on peut dire que l'enseignement de la langue française dans l'enseignement moyen est une partie essentielle d'un projet éducatif visant à développer un apprenant capable de communiquer, de penser de manière critique et d'être ouvert à diverses connaissances.

1.2 Enseignement de la production écrite

La production écrite est l'une des compétences linguistiques les plus importantes que l'enseignement des langues étrangères cherche à développer chez les apprenants, car elle joue un rôle clé pour permettre à l'apprenant d'exprimer ses idées et de les organiser dans des textes écrits selon des règles linguistiques solides. L'enseignement de l'écriture est particulièrement important dans l'enseignement du français en Algérie, car cette compétence est un moyen essentiel d'évaluer la capacité de l'apprenant à acquérir les différentes connaissances linguistiques acquises au cours de son parcours.

Le système éducatif algérien a accordé une attention croissante à l'enseignement de la production écrite, après les réformes éducatives observées dans le secteur de l'éducation depuis le début du troisième millénaire, qui se sont concentrées sur l'adoption de l'approche des compétences dans la construction du programme scolaire. Cette approche repose sur le fait de faire de l'apprenant le centre du processus éducatif, dont l'objectif principal est de lui permettre d'utiliser ses connaissances et ses compétences linguistiques dans différentes situations de communication.¹

Dans ce contexte, le chercheur algérien Abderrahmane Toumi souligne que l'enseignement de l'écriture en langues étrangères ne se limite pas à la grammaire, mais nécessite aussi de former l'apprenant à organiser ses pensées et à construire des textes cohérents reflétant sa capacité à s'exprimer et à communiquer.²

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Référence générale pour les programmes, Bureau national des publications scolaires, Algérie, 2009, p. 41.

² Abdelrahman Toumi, Langues étrangères didactiques, Dar Al-Kasbah Publishing, Algérie, 2010, p. 126.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation soulignent que la production écrite représente une compétence complexe dans laquelle plusieurs éléments cognitifs et linguistiques se recoupent, tels que la capacité à planifier un texte, organiser des idées, choisir un vocabulaire approprié et respecter les règles grammaticales et stylistiques. Par conséquent, apprendre cette compétence nécessite une pratique continue et un accompagnement pédagogique efficace de la part de l'enseignant.

1.2.1 Définition de la production écrite

La production écrite est l'une des activités linguistiques les plus importantes qui vise à développer la capacité de l'apprenant à exprimer ses pensées, ses sentiments et ses expériences de manière écrite et organisée. La production écrite dans le domaine éducatif est définie comme un processus linguistique et cognitif par lequel l'apprenant transforme ses idées en un texte écrit selon la grammaire et les méthodes expressives de la langue.¹

Le chercheur Mohammed Al-Dreej souligne que l'écriture n'est pas seulement le transfert d'idées sur papier, mais plutôt un processus intellectuel complexe qui exige que l'apprenant planifie le texte, organise les idées, choisisse le vocabulaire approprié, en plus de prendre en compte la grammaire et la cohérence entre les phrases.²

Dans le contexte éducatif algérien, la production écrite occupe une place importante dans l'enseignement de la langue française, car elle constitue l'un des principaux éléments du programme d'enseignement intermédiaire. Cette activité vise à permettre à l'élève d'utiliser les connaissances linguistiques acquises en lecture, écoute et expression orale pour produire des textes écrits reflétant sa capacité à communiquer en français.

La production écrite est un moyen efficace d'évaluer le niveau de français d'un élève, car elle permet à l'enseignant de démontrer sa capacité à parler vocabulaire et grammaire, ainsi qu'à organiser ses idées et à construire un texte cohérent.

En ce sens, l'enseignement de la production écrite dans les écoles algériennes vise non seulement à former les élèves à l'écriture, mais aussi à développer leurs capacités intellectuelles et expressives en les encourageant à exprimer leurs idées et opinions sur divers sujets.

1.2.2 L'importance de l'écriture dans l'apprentissage du français comme langue étrangère

L'écriture est d'une grande importance pour apprendre le français en tant que langue étrangère, car elle constitue un moyen essentiel de consolider les connaissances linguistiques et de développer la compétence communicative chez les apprenants. L'écriture est une activité

¹ Ahmed Hassani, Enseignement des langues étrangères, Dar Al-Kasbah Publishing, Algérie, 2006, p. 97.

² Muhammad Al-Dreej, Analyse du processus éducatif, Dar al-Kitab Al-Jami'ah, Al-Ain, 2005, p. 134

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

cognitive qui aide l'apprenant à organiser et à exprimer ses pensées de manière claire et systématique.

Le chercheur Abdul Karim Gharib a souligné que l'écriture représente une étape avancée dans l'apprentissage des langues, car elle exige que l'apprenant maîtrise plusieurs compétences linguistiques simultanément, comme choisir le bon vocabulaire, construire les bonnes phrases et organiser les idées en un texte cohérent.¹

Dans le contexte éducatif algérien, la compétence de la production écrite est l'une des compétences les plus importantes que le programme de langue française dans l'enseignement intermédiaire cherche à développer chez les élèves. Les programmes modernes insistent sur la nécessité de former les élèves à écrire différents textes tels que la narration, la description et le dialogue, dans le but de développer leur capacité à s'exprimer par écrit dans diverses situations communicatives.

La pratique de l'écriture aide également les élèves à consolider les connaissances linguistiques acquises au cours des différentes leçons, car elle leur donne l'opportunité d'appliquer de nouvelles grammaires et de nouveaux vocabulaires dans un contexte pratique.

En revanche, l'écriture contribue au développement de la pensée de l'apprenant, car elle l'aide à organiser et analyser ses pensées avant de les exprimer, ce qui en fait une activité éducative combinant à la fois les aspects linguistiques et cognitifs.

Dans ce contexte, le chercheur Ahmed Hassani estime que l'enseignement de l'écriture en langues étrangères devrait reposer sur la formation de l'apprenant à produire des textes pertinents, et non sur l'écriture de phrases isolées, car l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue est la capacité à communiquer efficacement.²

Par conséquent, enseigner la production écrite dans le système éducatif algérien est un outil essentiel pour développer la maîtrise linguistique des élèves et contribue à les préparer à poursuivre leur parcours éducatif dans les étapes ultérieures.

¹ Abdelkarim Gharib, Pédagogie moderne, Monde de l'éducation, Rabat, 2003, p. 88.

² Ahmed Hassani, Enseignement des langues étrangères, Dar Al-Kasbah Publishing, Algérie, 2006, p. 102.

1.2.3 Les difficultés rencontrées par les élèves

Bien que la compétence en production écrite soit très importante pour apprendre le français, de nombreux élèves du niveau intermédiaire rencontrent diverses difficultés lorsqu'ils pratiquent cette activité. Ces difficultés sont dues à plusieurs facteurs linguistiques, pédagogiques et cognitifs.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

Parmi ces difficultés figurent :

Le stock linguistique des élèves est médiocre, certains manquant de vocabulaire suffisant pour exprimer clairement leurs idées. Un mauvais contrôle de la grammaire et des règles morphologiques de la langue française constitue un obstacle à la rédaction de textes linguistiquement appropriés.

Certaines difficultés sont liées à la manière dont la production écrite est enseignée, car certains enseignants s'appuient sur des méthodes traditionnelles qui se concentrent sur la correction des erreurs sans former les élèves aux étapes de la construction du texte telles que la planification, l'organisation et la révision.

Dans le contexte algérien, certaines études éducatives indiquent que l'intensité des programmes d'étude et le temps limité alloué aux cours de français peuvent affecter la qualité de la formation écrite, car les élèves n'ont pas suffisamment d'occasions de pratiquer régulièrement l'écriture.¹

La diversité des origines linguistiques des élèves est un autre facteur de difficulté, certains élèves apprenant le français langue étrangère dans un environnement principalement utilisé en arabe ou en darija, ce qui réduit les possibilités d'utiliser le français en dehors de l'école.

Ainsi, améliorer l'enseignement de la production écrite dans les écoles algériennes nécessite l'adoption de stratégies pédagogiques efficaces fondées sur la formation progressive des élèves aux différentes étapes de l'écriture, en plus de les encourager à pratiquer l'écriture dans divers contextes éducatifs.²

D 'après des études de terrain menées dans des universités algériennes, les obstacles qui empêchent les élèves d'atteindre une « **production de livres impressionnante** » peuvent se limiter à :

¹ Muhammad Al-Darj, Enseignement significatif, Dar Al-Kitab Al-Jami'ah, Al-Ain, 2004, p. 156.

² Ministère de l'Éducation Nationale, Programme de langue française pour le premier année intermédiaire, Bureau national des publications scolaires, Algérie, 2016, p. 12.

- Interférence linguistique : L'élève algérien a tendance à penser en arabe et à traduire littéralement en français, ce qui conduit à la soi-disant « interlangue », une langue pleine d'erreurs syntaxiques.
- Mauvais équilibre lexical (Pauvreté lexicale) : Les élèves intermédiaires manquent de synonymes et d'idiomes français, rendant leurs textes ennuyeux et répétitifs.
- La phobie de la page blanche (L'angoisse de la page blanche) est liée à des facteurs psychologiques, dans lesquels l'élève craint l'erreur devant l'autorité du « correcteur » (le professeur), ce qui tue son esprit créatif.

1.3 Session de production d'écriture

La session de production d'écriture est l'une des activités éducatives les plus importantes dans l'enseignement du français au niveau intermédiaire, car elle représente l'espace pédagogique dans lequel les différentes connaissances et compétences linguistiques acquises par l'apprenant s'incarnent au cours de son processus d'apprentissage. L'écriture n'est pas une simple activité linguistique, mais un processus complexe dans lequel un ensemble de processus cognitifs et linguistiques s'entremêlent, tels que la planification, l'organisation, la rédaction et la révision.

Le système éducatif algérien a accordé une grande attention à cette activité, notamment après les réformes éducatives qui ont adopté l'approche des compétences, où l'objectif de l'enseignement de la langue française est devenu de permettre à l'apprenant d'utiliser ses connaissances linguistiques dans des situations de communication réelles, y compris la production de textes écrits reflétant sa capacité à s'exprimer et à communiquer.¹

Dans ce contexte, de nombreuses études éducatives indiquent que le succès de la séance d'écriture dépend d'un ensemble de facteurs organisation pédagogique de la classe, le rôle de l'enseignant dans l'orientation des apprenants, ainsi que la participation effective des élèves au processus d'apprentissage. Par conséquent, l'étude de cette session nécessite l'analyse de ses différents éléments pédagogiques.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Programme de langue française pour le troisième année intermédiaire, Office national des publications scolaires, Algérie, 2016, p. 17.

1.3.1 Organiser la session de production écrite

La Session de Production d'Écriture en Enseignement moyen est soumise à une organisation pédagogique spécifique qui vise à permettre aux élèves d'apprendre à écrire de manière progressive et systématique. Cette session traverse généralement plusieurs étapes éducatives qui aident l'élève à construire son texte écrit de manière organisée.

La première étape est la phase de préparation ou de lancement, où l'enseignant travaille à présenter la situation éducative qui constitue le point de départ de l'activité d'écriture. À cette étape, les élèves sont motivés et encouragés à se rappeler leurs connaissances antérieures liées à la matière écrite.

La deuxième étape est la planification de l'écriture, où les élèves organisent leurs idées et déterminent les éléments de base du texte qu'ils vont écrire. Cette étape est l'une des plus importantes de l'écriture car elle aide l'apprenant à construire un texte cohérent et organisé.

Vient ensuite l'étape d'achèvement ou de production, où les élèves commencent à écrire leurs textes en fonction des idées qu'ils ont organisées à l'avance. À cette étape, l'enseignant joue un rôle de guide en suivant le travail des élèves et en apportant son aide lorsque nécessaire.

Enfin, la phase d'évaluation et de révision est analysée, où les écrits des élèves sont analysés et corrigés les erreurs de langage et de style. Cette évaluation vise à aider l'élève à améliorer ses performances en écriture et à développer ses compétences en écriture.

De nombreuses études éducatives confirment que cette organisation progressive du processus d'écriture aide les apprenants à comprendre la nature de l'écriture comme un processus progressif qui traverse plusieurs étapes, plutôt qu'une activité réalisée spontanément.¹

Dans le contexte éducatif algérien, cette organisation s'inscrit dans les orientations pédagogiques adoptées par le programme scolaire, qui insistent sur la nécessité de former les élèves aux étapes de la construction textuelle, de la planification à la révision.

1.3.2 Le rôle de l'enseignant

¹ Abdelkader Qada, La pédagogie de l'expression écrite en français au milieu de la scène, thèse de doctorat, Université d'Oran, 2018, p. 92.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

L'enseignant joue un rôle clé dans le succès de la séance d'écriture, car il est principalement responsable de l'organisation du processus éducatif et de l'accompagnement des élèves à travers les différentes étapes de l'écriture. Le rôle de l'enseignant dans le programme moderne ne se limite plus au transfert des connaissances, mais est devenu un guide et un facilitateur du processus d'apprentissage.

Dans ce contexte, de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation soulignent que l'enseignant doit créer un environnement d'apprentissage stimulant qui encourage les élèves à écrire et à exprimer librement leurs idées. Il doit également fournir les conseils nécessaires pour les aider à organiser leurs idées et à construire correctement leurs textes.

Le rôle de l'enseignant est également évident dans la fourniture de retours aux élèves, puisqu'il s'efforce de corriger les erreurs linguistiques et stylistiques et d'orienter les élèves vers l'amélioration de leur production écrite. Ce retour est un élément essentiel dans l'apprentissage de l'écriture, car il permet à l'apprenant de reconnaître ses erreurs et de travailler à les corriger.

Certaines études universitaires portant sur l'enseignement du français en Algérie ont montré que l'accréditation des enseignants

Les stratégies d'apprentissage interactif contribuent de manière significative à améliorer le niveau de production écrite des élèves, car ils se sentent plus confiants dans leurs capacités à écrire et à s'exprimer.¹

L'enseignant doit également encourager les élèves à s'exercer régulièrement à l'écriture, car apprendre à écrire demande une pratique constante et répétée.

1.3.3 Le rôle de l'élève :

L'élève est l'élément principal du processus éducatif, car sa participation active à l'activité éducative est une condition préalable à la réussite du processus d'apprentissage. Dans le cadre de l'approche de compétences, l'apprenant est devenu le centre du processus éducatif, car il est encouragé à participer à la construction des connaissances.

¹ Samira Bouhafs, La réalité de l'enseignement de la production écrite dans l'enseignement intermédiaire, mémoire de master, Université d'Alger 2, 2014, p. 134.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

Lors de la séance de production écrite, le rôle de l'élève se reflète dans sa capacité à utiliser les connaissances linguistiques acquises pour produire des textes écrits exprimant ses idées et son expérience personnelle. Cette activité exige que l'élève s'exerce à réfléchir, organiser et analyser avant de commencer à écrire.

L'élève doit également apprendre à réviser son texte et à corriger ses erreurs, car le processus d'écriture ne s'arrête pas une fois le texte terminé, mais nécessite aussi une étape de révision et d'amélioration.

Certaines études éducatives indiquent que l'implication des élèves dans le processus d'évaluation de leurs écrits contribue au développement de leurs compétences linguistiques, car ils apprennent à analyser les textes et à détecter eux-mêmes les erreurs.¹

Encourager les élèves à travailler ensemble sur certaines activités d'écriture peut également contribuer au développement de leurs capacités d'expression, car cela leur permet d'échanger idées et expériences entre eux.

1.4 La pédagogie de la production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

Travailler la production écrite avec des collégiens en Algérie est sans doute l'une des tâches les plus redoutées par les enseignants de français. On remarque souvent que l'élève, même s'il arrive à comprendre un texte ou à répondre à des questions de compréhension, se retrouve totalement bloqué dès qu'il s'agit de rédiger. Dans notre système éducatif, l'écrit n'est pas seulement une activité parmi d'autres ; c'est l'aboutissement de toute une séquence d'apprentissage. Pourtant, entre ce qui est écrit dans les manuels scolaires et ce qui se passe réellement dans les classes de 1ère ou 3ème AM, il y a un écart que nous essayons de comprendre à travers cette analyse.

1.4.1 Les approches pédagogiques utilisées dans l'enseignement de la production écrite

¹ Mohamed Belkacem, « Enseigner l'écriture en français comme langue étrangère à l'école algérienne », Journal of Educational Sciences, Université de Constantine, numéro 12, 2017, p. 88.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

Au fil des années, l'enseignement du français en Algérie a connu plusieurs changements. On est passé de la méthode traditionnelle, où l'élève devait surtout faire des rédactions en imitant des textes par cœur, à des approches qui se veulent plus modernes. Aujourd'hui, on parle beaucoup de l'entrée par les textes et surtout de la pédagogie du projet. Le but est que l'élève ne produise pas un texte pour rien, mais pour répondre à une situation précise, comme réaliser un dépliant touristique ou écrire une lettre ouverte.

Mais sur le terrain, on voit que l'approche textuelle domine encore. L'enseignant se base sur un "texte modèle" étudié en compréhension de l'écrit pour donner des outils à l'élève. Le problème, c'est que cette transition entre la lecture et l'écriture ne se fait pas toujours naturellement. Les élèves ont tendance à recopier des morceaux entiers du texte initial sans vraiment se l'approprier. On essaie donc de passer d'une écriture de "reproduction" à une écriture de "production", mais c'est un processus lent qui demande beaucoup de pratique.

1.4.2 L'approche par compétences dans le système éducatif algérien

Depuis le début des années 2000, l'Algérie a adopté l'approche par compétences (APC). Pour la production écrite, cela veut dire qu'on ne juge plus l'élève uniquement sur sa capacité à conjuguer un verbe au présent, mais sur sa capacité à utiliser ce présent pour raconter un événement dans un texte cohérent. C'est ce qu'on appelle la compétence terminale. Dans les classes, on présente souvent une "situation-problème" au début du projet pour motiver l'apprenant.

Cependant, il faut dire que l'application de l'APC au collège reste compliquée. Avec des classes qui dépassent parfois 40 élèves, il est très difficile pour l'enseignant de s'assurer que chaque élève développe réellement ces compétences de manière autonome. Souvent, on se retrouve à faire de la "pédagogie de groupe" par obligation, et les élèves les plus faibles se laissent porter par les plus forts sans progresser par eux-mêmes. L'intention de l'APC est bonne, mais les moyens matériels et le temps manquent souvent pour l'appliquer comme il faudrait.

1.4.3 Le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement des apprenants

L'enseignant de FLE en Algérie n'est plus seulement celui qui corrige les fautes à la fin. Son rôle a beaucoup évolué : il doit être un guide. Lors de la phase de préparation à l'écrit, il doit aider les élèves à mobiliser le lexique nécessaire. C'est un moment crucial où l'enseignant passe entre les rangs, donne un mot qui manque, ou aide à structurer une phrase.

On remarque que les élèves ont besoin d'un "étayage" permanent. Sans les conseils de l'enseignant, beaucoup ne savent même pas comment commencer leur introduction. L'accompagnement, c'est aussi savoir rassurer l'élève.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

Les difficultés rencontrées par les élèves algériens en expression écrite

Les difficultés sont de plusieurs niveaux. D'abord, il y a le problème de la langue elle-même. Beaucoup d'élèves pensent en arabe (dialectal ou classique) et essaient de traduire directement en français. Cela donne des phrases atypiques ou des contresens. C'est ce qu'on appelle les interférences linguistiques. Par exemple, l'élève va utiliser une préposition à la place d'une autre parce que c'est comme ça que ça marche dans sa langue maternelle.

Ensuite, il y a le manque de lecture. Un élève qui ne lit pas aura du mal à écrire. Le vocabulaire est pauvre et les idées sont souvent répétitives. On voit aussi des problèmes d'organisation : l'élève commence par la fin, oublie la ponctuation ou ne saute pas de lignes. Enfin, il y a l'aspect psychologique. Certains élèves sont paralysés par la peur de commettre des erreurs de grammaire, ce qui les empêche de se concentrer sur le sens de ce qu'ils écrivent. Pour eux, écrire en français est un exercice de survie linguistique plus qu'un plaisir de s'exprimer.

1.4.4 Les stratégies pédagogiques favorisant l'amélioration de la production écrite

Pour aider les élèves à dépasser ces blocages, on peut mettre en place plusieurs stratégies. L'écriture collaborative, par exemple, marche très bien dans les collèges algériens. Faire écrire deux élèves ensemble sur une même feuille permet de confronter les idées et de s'auto-corriger. Un élève peut connaître l'orthographe d'un mot alors que l'autre sait comment construire la phrase.

Une autre stratégie efficace, c'est l'utilisation de la boîte à outils ou du carnet de vocabulaire. Si l'élève a devant lui les connecteurs logiques (d'abord, ensuite, enfin) et quelques verbes d'action, il se sentira plus en sécurité pour rédiger. On peut aussi encourager le brouillon. Souvent, nos élèves veulent écrire le texte final directement. Il faut leur apprendre qu'écrire, c'est effacer, raturer et recommencer. Utiliser des déclencheurs d'écriture comme une image ou une courte vidéo peut aussi aider ceux qui n'ont pas d'idées au départ.

1.4.5 L'importance de la correction et de la remédiation pédagogique

La séance de compte-rendu de la production écrite est un moment clé dans le système algérien. Ce n'est pas juste donner une note, c'est le moment où l'on revient sur les erreurs de toute la classe. La remédiation ne doit pas être une répétition de la leçon de grammaire, mais un atelier pratique. Si l'enseignant remarque que tout le monde s'est trompé sur l'imparfait, il doit proposer un petit exercice ciblé pour corriger ce point précis.

Il est aussi intéressant de pratiquer la correction croisée, où les élèves échangent leurs copies. Cela leur apprend à porter un regard critique sur un texte. Bien sûr, la correction doit rester positive. Au lieu de barrer tout le texte en rouge, l'enseignant peut souligner ce qui est réussi pour encourager l'élève. La remédiation, c'est finalement donner une deuxième chance à l'élève de réussir sa production, en lui montrant que l'erreur fait partie de l'apprentissage et qu'elle peut être corrigée.

1.5 Évaluation de la production écrite

L'évaluation de la production écrite est une étape essentielle du processus éducatif, car elle permet à l'enseignant de mesurer dans quelle mesure les élèves ont maîtrisé les compétences linguistiques qu'ils ont apprises au cours des différentes leçons. L'évaluation dans ce domaine ne se limite pas à la détection des erreurs linguistiques, mais inclut également l'analyse des différents composants du texte écrit, tels que l'organisation des idées, le respect des caractéristiques du texte et l'intégrité de la langue utilisée.

Dans ce contexte, les programmes éducatifs en Algérie, en particulier le programme de langue française dans l'enseignement intermédiaire, soulignent la nécessité d'adopter une évaluation globale et intégrée qui prenne en compte les différents aspects de la production écrite, dans le but de dresser une image fidèle du niveau d'écriture de l'élève.¹

L'enseignant s'appuie généralement sur un ensemble de critères pédagogiques permettant d'évaluer la qualité du texte écrit, les plus importants étant les suivants :

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Programme de langue française pour le troisième année intermédiaire, Bureau national des publications scolaires, Algérie, 2016, p. 21.

1.5.1 Le critère de respect du sujet :

Le respect du sujet est l'un des critères les plus importants sur lesquels on s'appuie pour évaluer la production écrite, car il désigne le degré auquel l'élève s'engage dans le sujet de l'écriture qui lui est demandé. Ce critère est atteint lorsque l'étudiant est capable de comprendre ce qui est requis dans la question ou l'instruction, puis rédige un texte qui aborde le sujet en question sans s'en écarter.

Les chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues soulignent que de nombreux élèves rencontrent des difficultés à cet égard en raison d'une mauvaise compréhension de l'enseignement ou d'une faible capacité à analyser le sujet avant de commencer à écrire. Par conséquent, les enseignants conseillent que les élèves soient formés à lire correctement l'instruction et à en comprendre les éléments de base avant de commencer à écrire le texte. Dans le contexte éducatif algérien, les enseignants insistent généralement sur ce critère au début du processus d'évaluation, car un texte qui ne respecte pas le sujet requis perd une grande partie de sa valeur communicative.

1.5.2 La norme d'organisation du texte et la cohérence des idées :

L'organisation du texte est l'un des critères fondamentaux pour évaluer la production écrite, car elle reflète la capacité de l'élève à organiser ses idées de manière logique et séquentielle. Un bon texte est celui dans lequel les idées sont clairement notées, en commençant par une introduction qui prépare le sujet, puis une présentation incluant les idées principales, et enfin une conclusion qui résume l'idée générale.

La cohérence des idées dans le texte est également un élément important dans la qualité de l'écriture, car les phrases doivent être reliées entre elles par des outils de liaison appropriés, tels que l'ordre, la causalité ou des outils de raisonnement.

De nombreux chercheurs en enseignement des langues soulignent que les élèves ont souvent des difficultés à organiser les textes, surtout lorsqu'on leur demande d'écrire des textes

relativement longs. Ainsi, les entraîner à préparer un plan de texte avant d'écrire les aide à mieux organiser leurs pensées.¹

Lors de la pratique en classe de l'enseignement intermédiaire en Algérie, les enseignants encouragent les élèves à diviser le texte en paragraphes clairs, car cette division aide à améliorer la structure du texte et facilite la lecture.

1.5.3 Norme d'intégrité linguistique :

L'intégrité linguistique signifie respecter les règles grammaticales, morphologiques et orthographiques de la langue française lors de la rédaction du texte. Ce critère est l'un des plus évidents du processus d'évaluation, car il permet à l'enseignant d'identifier les erreurs linguistiques commises par un élève.

L'intégrité linguistique comprend plusieurs éléments essentiels

Correction de la structure de la phrase.

- Utilisez les temps appropriés pour les verbes.
- Respectez les règles de rappel, féminin et pluriel.
- Intégrité de l'orthographe et de la ponctuation.

Nombreux chercheurs en éducation linguistique soulignent qu'il ne faut pas trop se concentrer uniquement sur les erreurs linguistiques, car cela peut entraîner une négligence d'autres aspects de l'écriture, tels que le sens et l'organisation. Les approches modernes recommandent donc l'adoption d'une évaluation équilibrée qui prend en compte divers aspects du texte.²

Dans l'enseignement intermédiaire en Algérie, les enseignants cherchent généralement à atteindre cet équilibre en consacrant une partie de la note à la correction linguistique, et une autre partie à l'organisation du texte et à la qualité des idées.

1.5.4 Le critère de richesse des idées et de qualité du contenu :

¹ Abdelkader Qada, La pédagogie de l'expression écrite en français au milieu de la scène, thèse de doctorat, Université d'Oran, 2018, p. 114.

² Samira Bouhafs, La réalité de l'enseignement de la production écrite dans l'enseignement intermédiaire, mémoire de master, Université d'Alger 2, 2014, p. 148.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

Ce critère est lié à la capacité de l'élève à présenter des idées claires et appropriées pour le sujet traité. Un bon texte doit non seulement contenir des phrases linguistiquement correctes, mais aussi des idées pertinentes qui reflètent la capacité de l'élève à penser et à s'exprimer.

La richesse des idées se manifeste lorsque l'élève est capable de fournir des exemples, des descriptions ou des explications qui soutiennent l'idée principale du texte. Ce critère se reflète dans la capacité de l'élève à utiliser une variété de vocabulaire exprimant fidèlement les significations qu'il souhaite transmettre.

Dans ce contexte, certaines études éducatives indiquent que l'encouragement des élèves à lire contribue à améliorer la qualité de leurs idées écrites, car la lecture élargit leur richesse linguistique et cognitive.¹

L'enseignant peut développer cet aspect en abordant des sujets proches des centres d'intérêt et des expériences quotidiennes des élèves, ce qui les aide à exprimer leurs pensées de manière plus naturelle.

1.5.5 Critère de respect du type de texte :

Les caractéristiques des textes varient selon leur type, car un texte narratif diffère d'un texte descriptif ou dialogique.

Par conséquent, l'un des critères pour évaluer la production écrite est la capacité de l'élève à respecter les caractéristiques du type de texte demandé.

Dans un texte narratif, la séquence des événements doit être clairement indiquée, tandis que dans un texte descriptif, l'accent doit être mis sur la description des personnes, des lieux ou des choses. Dans un texte de dialogue, il doit inclure un échange de mots entre deux personnages ou plus.

Dans le programme français de l'enseignement intermédiaire en Algérie, les élèves sont formés à écrire différents types de textes, dans le but de développer leur capacité à s'exprimer

¹ Mohamed Belkacem, « Enseigner l'écriture en français comme langue étrangère dans l'école algérienne », Journal of Educational Sciences, Université de Constantine, numéro 12, 2017, p. 95.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

dans diverses situations communicatives. Par conséquent, l'évaluation de la production écrite prend en compte dans quelle mesure l'élève respecte les caractéristiques du texte requis.¹

Il ressort de ce qui précède que l'évaluation de la production écrite est un processus complexe qui nécessite l'observance de plusieurs critères pédagogiques intégrés, car la qualité du texte n'est pas seulement déterminée par la justesse de la langue, mais inclut aussi l'organisation des idées, la richesse du contenu et le respect du type de texte.

L'adoption de ces critères dans l'évaluation de l'écriture aide également l'enseignant à diagnostiquer les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage du français, leur permettant ainsi de guider le processus d'apprentissage de manière plus efficace.

L'évaluation devient ainsi un outil éducatif visant à améliorer l'apprentissage et à développer les compétences rédactionnelles des élèves, plutôt qu'un simple moyen d'évaluer leur niveau académique.

À travers ce qui a déjà été analysé dans cette exigence, nous illustrons à travers le tableau suivant le réseau d'évaluation approuvé, qui comprend plusieurs indicateurs aidant à répartir le score de manière objective :

Tableau1 : Grille d'évaluation de la production écrite.

Point	Indicateurs	Standard
4	Respectez l'instruction, abordez le sujet requis.	Comprendre le sujet.
4	Introduction, présentation, conclusion et organisation des idées.	Organisation du texte.
3	Utilisation des liens, séquence logique d'idées.	Interconnexion des idées.
3	Règles grammaticales et morphologiques.	Intégrité du langage.

¹ Leila Ben Issa, « Évaluation des compétences en écriture dans l'enseignement du français dans l'enseignement intermédiaire », mémoire de master, Université de Batna, 2015, p. 162.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

3	Respect des règles d'orthographe et de ponctuation.	Intégrité orthographique.
3	Variété et précision du vocabulaire utilisé.	Richesse du vocabulaire.

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

Il ressort de ce qui a été discuté dans ce chapitre que l'enseignement de la langue française au stade intermédiaire de l'enseignement en Algérie fait partie du cadre des réformes éducatives visant à développer le système éducatif et à orienter vers une éducation fondée sur le développement des compétences des apprenants. Cette étape éducative s'est révélée être un maillon essentiel dans le parcours éducatif de l'élève, car elle contribue à la consolidation des connaissances de base et au développement des capacités linguistiques et intellectuelles, notamment dans le domaine de la communication en français.

Ce chapitre a également mis en avant l'importance pédagogique de la compétence de production écrite comme l'une des compétences linguistiques les plus importantes que l'enseignement de la langue française cherche à développer chez les élèves, car il nécessite la capacité d'organiser des idées et de les formuler dans des textes écrits respectant la grammaire de la langue et atteignant l'objectif communicatif. Il a également été démontré que l'enseignement de cette compétence dépend d'une organisation pédagogique précise de la séance de production écrite, fondée sur la guidance de l'enseignant et la participation active de l'élève aux différentes étapes de l'écriture.

En revanche, l'adoption de critères clairs dans l'évaluation des productions écrites contribue à améliorer le processus d'évaluation éducative, tout en aidant les élèves à développer leurs capacités d'expression et à améliorer le niveau de leur écriture. Ainsi, l'enseignement de la production écrite dans l'enseignement intermédiaire est un élément essentiel pour développer la compétence linguistique des apprenants, ce qui souligne l'importance de prêter attention à cette compétence dans la pratique éducative au sein de l'école algérienne.

Chapitre 2
La boîte à outils pédagogique
et son impact sur
l'apprentissage de la
production écrite

Dans le paysage éducatif algérien, la production écrite en FLE représente souvent un véritable défi pour les élèves de 1AM et 3AM. Lors de nos stages, nous avons été frappé par la récurrence des mêmes obstacles : l'anxiété de la page blanche, la peur de l'erreur et une certaine fragilité lexicale. Ces blocages transforment souvent l'acte d'écrire en un moment de tension, aboutissant à des productions fragmentées ou trop brèves.

C'est ce constat qui m'a poussé à explorer le concept de la **boîte à outils pédagogique**. Loin d'être une simple liste de mots distribuée mécaniquement, elle se veut un véritable étayage, conçu pour alléger la charge cognitive de l'apprenant et rendre l'activité d'écriture plus accessible et moins intimidante.

1.1.1 Structure du chapitre

Ce chapitre se propose d'explorer ce dispositif à travers quatre axes majeurs :

- **Définitions et typologie** : Nous commencerons par définir ce qu'est réellement une boîte à outils et quels supports didactiques sont les plus pertinents pour accompagner la production écrite.
- **Les outils de référence en classe** : Cette partie détaillera les ressources concrètes (fiches d'aide, banques de mots, connecteurs logiques, grilles de correction et modèles de textes) qui servent de points d'appui aux élèves.
- **L'impact sur l'apprentissage** : Nous analyserons comment ces outils influencent la motivation, l'enrichissement du vocabulaire et la capacité des élèves à structurer leur pensée tout en réduisant leurs blocages psychologiques.
- **Une mise en œuvre concrète** : Cette section, la plus opérationnelle, examinera l'intégration de la boîte à outils dans la réalité de la classe. Nous aborderons le rôle de l'enseignant-médiateur, le passage du travail collectif à l'autonomie individuelle, et l'adaptation du dispositif selon les niveaux (du 1AM au 3AM).

Pourquoi cette approche ?

L'objectif de cette recherche est de démontrer que ces outils peuvent transformer le rapport de l'élève à l'écrit. En sécurisant la forme, on libère le fond : l'élève gagne en confiance et parvient enfin à exprimer ses idées.

En somme, la boîte à outils n'est pas un simple accessoire, mais une réponse pragmatique et humaine aux réalités de nos classes de collège, visant à transformer l'épreuve de l'écrit en un véritable espace d'expression.

1.6 Définition de la boîte à outils pédagogique

Il semble que l'expression « boîte à outil pédagogique » soit appelée à entrer dans le langage des enseignants. En effet, pour l'apprentissage de l'écrit, il ne suffit pas d'internaliser des savoir-faire. Écrire est un processus complexe qui mobilise certes plusieurs compétences, linguistique, cognitive et méthodologique. Dans cette perspective, le recours à des supports pédagogiques devient nécessaire, puisque « toute ressource pédagogique, quelle qu'elle soit, doit absolument posséder une fin pédagogique et doit se situer au cœur même du processus d'enseignement ».¹

Nous en aurons une idée plus précise lorsque nous passons d'une approche centrée sur l'usage et l'évaluation de cet outil à une réflexion visant à en clarifier le sens. Autrement dit, dans cet axe, nous tenterons d'établir une définition du concept de « boîte à outils pédagogique » dans le cadre de l'enseignement du FLE. Celle-ci peut être envisagée comme un ensemble structuré de supports destinés à accompagner l'élève dans la production écrite. En effet, « le support pédagogique permet de favoriser la compréhension et la mémorisation chez les apprenants ».²

1.1.2 Qu'est-ce qu'une boîte à outils ? (Approche épistémologique)

Sous la lumière d'une épistémologie inspirée de Lev Vygotsky, la boîte à outils pédagogique (BAO) dépasse largement la conception traditionnelle d'un simple support didactique. Elle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, où les connaissances ne sont pas transmises de manière passive, mais construites activement par l'apprenant à travers des interactions médiées par des outils culturels.

Dans cette optique, la BAO peut être définie comme un système organisé de ressources linguistiques, discursives et méthodologiques, mis à la disposition de l'élève afin de soutenir, structurer et transformer son activité cognitive, en particulier dans le cadre de la production écrite en FLE. Elle ne constitue pas un ensemble d'éléments isolés, mais un dispositif cohérent, pensé en fonction des besoins réels de l'apprenant.

¹ Ertek, B. (2020). *Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère*. **Synergies Turquie**, n° 13, p. 48.

² Ibid.

Comme le souligne Schneuwly, il existe « une nécessité de transformation des unités lors du passage d'un plan à un autre »¹, ce qui met en évidence le processus de passage de la pensée à son expression linguistique.

Pour Vygotski, « l'apprentissage est donc pour l'essentiel médiatisé par des outils, où le langage a une place centrale ».² La BAO est alors une forme, parmi d'autres, de ces outils pédagogiques permettant au sujet d'accéder à des formes d'organisation de la pensée et de l'expression, qu'il ne peut utiliser seul.

C'est particulièrement vrai des élèves algériens, qui se trouvent souvent en situation de diglossie ou plutôt de plurilinguisme où la langue de conceptualisation (l'arabe) diffère de la langue de scolarisation (le français), dans laquelle la tâche doit être réalisée.

La situation engendre ainsi une tension cognitive et linguistique assez forte. L'élève peut avoir une idée pertinente, mais celle-ci ne pourra être pleinement exploitée si elle n'est pas structurée et exprimée correctement en français.

C'est précisément dans cet espace de tension que la boîte à outils apparaît comme un dispositif médiateur. En s'établissant comme interface entre la pensée et son expression, elle met à la disposition de l'élève des ressources organisées telles que :

- Des connecteurs logiques,
- Des structures syntaxiques,
- Des modèles textuels,
- Ou encore des répertoires lexicaux.

Ces dispositifs permettent à l'élève d'effectuer un cheminement progressif, l'amenant d'un registre de pensée informel à une écriture plus structurée, conforme aux exigences de la langue cible. Par ailleurs, la BAO contribue à réduire la charge cognitive liée à l'acte d'écriture : mobiliser simultanément plusieurs compétences (lexicale, grammaticale et discursive) peut constituer un frein important. L'élève s'appuie alors sur des outils préétablis qui lui permettent de se concentrer davantage sur l'organisation de ses idées.

¹ Schneuwly, B. (1989). « Le 7e chapitre de *Pensée et langage* de Vygotski : esquisse d'un modèle psychologique de production langagière ». *Enfance*, 42(1), p. 25.

² Eduardo Martí, « Appropriation précoce des systèmes externes de représentation : apprentissage et développement », dans *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2008, p. 59.

Elle favorise la stabilisation des modèles langagiers : par leur usage fréquent, les ressources proposées sont intégrées et participent au développement durable des compétences scripturales.

Enfin, la BAO joue un rôle fondamental dans l'activation de la zone proximale de développement (ZPD). Elle permet à l'élève de réaliser des tâches qu'il ne pourrait accomplir seul, en lui offrant un soutien indirect mais constant. On observe ainsi un processus progressif d'autonomisation, où l'élève passe d'une dépendance à l'outil à une maîtrise intériorisée des savoirs. Dès lors, la boîte à outils pédagogique apparaît non comme un simple accessoire, mais comme un véritable instrument de développement cognitif et linguistique, particulièrement pertinent dans le contexte de l'enseignement du FLE en Algérie.

1.1.3 Types d'outils didactiques

Dans le cadre de l'enseignement de la production écrite en FLE, notamment chez les élèves algériens du cycle moyen, la boîte à outils pédagogique (BAO) doit être structurée de manière fonctionnelle afin de répondre aux différentes étapes du processus d'écriture. Il ne s'agit pas simplement de proposer une accumulation de ressources, mais d'organiser ces outils selon les besoins spécifiques de l'élève scripteur.

Dans cette perspective, une typologie fonctionnelle permet de distinguer trois grandes catégories d'outils : les outils de planification, les outils de textualisation et les outils de révision.

- Les outils de planification (« quoi dire »)

La phase de planification représente une étape fondamentalement capitale dans la production écrite, mais cette étape est souvent laissée de trop côté par les élèves algériens. Nombreux sont ceux qui se laissent prendre à la dynamique de l'écriture et qu'on retrouve en train de rédiger sans organiser nos idées au préalable, ce qui nous accule à produire des textes à la fois désordonnés, chaotiques et difficilement compréhensibles, à mille lieux de nos attentes initiales.

Les outils de planification ont précisément vocation à remédier aux difficultés que nous éprouvons à penser nos productions écrites en amont. Parmi ces outils viennent les cartes heuristiques qui permettent de représenter les idées et leurs liens de façon visuelle, et donc de mieux les organiser.

Surtout, elles nous permettent d'exprimer ce que nous voulons dire en dédramatisant la page blanche ou sans avoir le sentiment de se heurter à une épreuve intimidante. Les scénarios

narratifs (ou schémas narratifs) représentent un autre outil indispensable, surtout dans le cadre de la production de récits. Ils offrent un cadre structurant (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, résolution, situation finale) qui aide à la production de textes pensés comme solides et cohérents au format littéraire. « *Le rapport des mots aux choses n'est pas arbitraire mais en l'occurrence sciemment choisi, déterminé, pour forcer les choses à être ce que les mots en disent* ». ¹

- **Les outils de textualisation (« comment dire »)**

La phase de textualisation s'entend ici comme le travail de mise en mots des idées. Dans le cadre algérien, cette phase est d'ordinaire problématique, sur fond d'un lexique restreint, d'une faible maîtrise des constructions grammaticales et d'une accentuation des reprises, « Le développement de la pensée est donc déterminé par le langage, c'est-à-dire par les outils linguistiques de la pensée et par l'expérience socio-culturelle de l'enfant »² Les instruments de textualisation sont là pour enrichir et diversifier la production écrite. Au centre d'un dispositif se trouvent les banques de connecteurs logiques qui permettent aux élèves de hiérarchiser leur discours, lier entre eux leurs énoncés, favoriser la cohérence textuelle, proposer des alternatives à des connecteurs trop souvent répétés (et, puis). Les phrases-amorces constituent également un support de choix. Presque des modèles formatés que l'élève peut graviter dans sa propre production. En particulier, il prévient les interférences de la langue maternelle et permet d'acquérir les constructions syntaxiques exactes.

¹ Arabyan, Marc. *De « classe ouvrière » à « classes moyennes », une réfection terminologique du champ social en France*, 2014.

² VYGOTSKY, Lev S., *Pensée et langage*, traduction de Françoise Sève, Paris, La Dispute, 1997 (éd Originale : *Thought and Language*, MIT Press, 1962), p. 118.

- **Les outils de révision (dimension métacognitive)**

La révision est une opération souvent oubliée par l'élève qui considère son texte comme achevé à la première version. Pourtant, elle est : elle permet d'améliorer la qualité de la production écrite. Les outils de révision ont pour objectifs de développer les capacités métacognitives de l'élève qui sont l'aptitude à penser sa propre production ; les grilles d'autocorrection, en permettant d'attirer son attention sur des critères précis lors de la relecture ceci doit être présenté dans la simplicité, apprécier la minutie de l'évaluation sans pourtant créer de surcharge cognitive.

Le code de correction constitue un autre outil efficace. En utilisant des symboles simples (par exemple O pour orthographe, T pour temps), il permet à l'élève d'identifier ses erreurs et de les corriger de manière autonome, sans dépendre exclusivement de l'enseignant.

1.1.4 Supports utilisés dans la production écrite

Au-delà des contenus des outils, leur efficacité dépend aussi des supports par le biais desquels ils sont mis à disposition des élèves. Dans le cadre de l'enseignement du FLE en Algérie, où les classes sont plus de fois surchargées et les moyens rares, le choix des supports est particulièrement déterminant. Deux types de supports complémentaires peuvent cependant être distingués : des supports collectifs et des supports individuels.

L'affichage mural constitue un support collectif essentiel. Il transforme la classe en un environnement d'apprentissage riche, en exposant de manière permanente des éléments linguistiques et discursifs (connecteurs, règles, modèles de phrases). Comme le souligne la recherche sur l'environnement de classe, « **Tous les éléments présents dans la classe doivent être utilisés comme ressources d'apprentissage** ». ¹ Cet affichage crée un véritable bain linguistique visuel, qui favorise la mémorisation implicite et le réinvestissement des connaissances.

Pour sa part, le cahier-outil constitue un support individuel essentiel. Il permet à chaque élève de conserver, classer et progressivement enrichir ses ressources. Dans le contexte algérien, ce support intervient dans une logique de sédimentation des apprentissages, où les outils sont accumulés et réutilisés tout au long du cycle moyen. Ce cahier devient une mémoire personnelle, où l'élève pourra puiser selon ses nécessités lors des activités de production écrite et facilitera l'appropriation des outils en les permettant à l'élève, de les adapter, de les compléter

¹ *Journal of Education Studies*, « Classroom Learning Environment as Learning Resource », 2023. Disponible sur : <https://journal.esrgroups.org/jes/article/view/2419>

et de les personnaliser. L'articulation des deux types de supports permet ainsi d'assurer à la fois une immédiate accessibilité des ressources et une appropriation progressive par l'élève assurant ainsi d'autant mieux l'efficacité de la boîte à outils et ses performances en production écrite.

1.7 La boîte à outils dans l'enseignement du français

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la boîte à outils pédagogique (BAO) est un dispositif clé de l'accompagnement des élèves dans le développement de leurs compétences scripturales. Au-delà de n'être qu'un regroupement de supports, elle correspond à un dispositif articulé de ressources didactiques, ayant pour fonction d'aider l'élève à toutes les étapes de l'écriture.

Dans le contexte algérien, au sein du niveau moyen, où les élèves éprouvent des difficultés répétées en production d'écrits, notamment face aux règles grammaticales, l'organisation des idées et l'enrichissement lexical, la boîte à outils apparaît comme une réponse didactique particulièrement pertinente, transformant ainsi une activité complexe et souvent anxiogène en une tâche accessible, guidée et progressive.

La BAO agit ainsi comme un dispositif de médiation entre les savoirs linguistiques et leur mise en pratique, en offrant à l'élève des repères concrets qu'il peut mobiliser de manière autonome. Elle favorise une approche active de l'apprentissage, dans laquelle l'élève devient acteur de sa production écrite. Dans cette perspective, plusieurs types d'outils peuvent être intégrés dans la boîte à outils pédagogique.

1.1.5 Les fiches d'aide

Les fiches d'aide font partie intégrante de la boîte à outils. Les fiches d'aide rendent disponibles les savoirs. Dans cette perspective, « tout ce qui se trouve dans la classe doit être utilisé comme ressource d'apprentissage »¹, ce qui inclut les outils mis à disposition des élèves pour soutenir leur production écrite.

Elles renferment les informations linguistiques nécessaires (règles de grammaire, conjugaisons, structures syntaxiques), présentées sous une forme à la fois simple et accessible. Dans le cas de l'enseignement du FLE en Algérie, ces fiches sont d'une importance toute particulière car de nombreux élèves ont du mal à mettre en œuvre les règles acquises sur le plan théorique lors des activités de production écrite. Les fiches d'aide rendent disponibles les savoirs.

¹ Journal of Education Studies (2023). *The classroom as a learning environment*, p. 1. <https://journal.esrgroups.org/jes/article/view/2419>

Elles peuvent, par exemple, porter sur :

- L'emploi des temps verbaux (passé composé, imparfait),
- Les accords grammaticaux,
- Ou encore la structure de certaines phrases types.

Cependant, pour être efficaces, ces fiches doivent répondre à plusieurs critères :

- Être claires et synthétiques,
- Contenir des exemples concrets,
- Être facilement consultables pendant l'écriture.

Ainsi, elles ne doivent pas être perçues comme des documents à mémoriser, mais comme de véritables outils d'appui, que l'élève peut mobiliser en situation réelle d'écriture.

1.1.6 Les grilles de correction

Le rôle des grilles de correction est fondamental dans l'apprentissage de la compétence scripturale, notamment au niveau métacognitif, car elles sont des instruments puissants de prise de conscience des erreurs par l'élève et de prise en charge réflexive de sa propre production.

Dans le contexte des classes algériennes, la question de la correction s'organise autour de l'intervention de l'enseignant, ce qui peut réduire l'autonomie des élèves. L'introduction des grilles de correction a pour but d'inverser cette logique en rendant l'élève davantage acteur de son propre processus de révision. « Rendre actif l'élève face à ses productions écrites en lui donnant des moyens d'améliorer ses écrits » ¹ constitue une condition essentielle de tout apprentissage scriptural véritable. La grille de correction s'inscrit dans cette perspective formative, puisqu'elle ne se limite pas à sanctionner ou à évaluer un produit fini, mais accompagne l'élève dans un processus de réflexion, de révision et de progression.

Ces grilles proposent des critères précis, tels que :

- La cohérence du texte,
- Le respect de la consigne,
- La correction grammaticale,
- L'organisation des idées.

¹ Constant, Marylène, « L'amélioration de textes dans un projet d'écriture longue », *Pratiques*, n° 61, 1989, p 55.

Leur efficacité dépend toutefois de leur adaptation au niveau réel des élèves. Une grille trop complexe risque de décourager et de démobiliser les apprenants, tandis qu'une grille simple, progressive et claire favorise leur engagement, leur compréhension et l'appropriation des critères d'écriture.

De même, l'utilisation d'un code de correction par exemple O pour orthographe, G pour grammaire, T pour temps, constitue une stratégie particulièrement pertinente. Ce système signale la nature de l'erreur sans fournir immédiatement la réponse, invitant ainsi l'élève à réfléchir, à mobiliser ses connaissances et à procéder lui-même à la correction.

En définitive, les grilles de correction dépassent leur simple fonction évaluative. Elles deviennent de véritables outils d'apprentissage qui favorisent l'autonomie, l'autorégulation et la capacité d'auto-évaluation, compétences indispensables au développement d'une maîtrise durable de l'écriture.

1.1.7 La banque de mots

L'outil appelé « banque de mots » permet d'énrichir le vocabulaire des élèves mais également d'améliorer la qualité des productions écrites, apparaît décisif dans le contexte algérien dans lequel les élèves éprouvent souvent des difficultés lexicales en français. «La banque de mots est en effet un outil indispensable dans l'apprentissage du français langue étrangère pour nos jeunes apprenants. Comme déjà constaté, nos apprenants ont un véritable problème de pauvreté de vocabulaire français».¹

La banque de mots peut être organisée selon différentes logiques :

- *Par thème (la nature, l'école, la famille),*
- *Par type de texte (narratif, descriptif),*
- *Ou par catégories grammaticales (verbes, adjectifs, expressions).*

Elle permet à l'élève de :

- *Trouver rapidement les mots dont il a besoin,*
- *Varier son vocabulaire,*
- *Éviter les répétitions.*

De plus, cet outil contribue à réduire l'insécurité linguistique. En ayant accès à un répertoire lexical, l'élève se sent plus confiant et plus capable de s'exprimer en français.

¹ Sara GHRIBI, « La didactique de l'écrit, une question de savoir-faire », dans *Revue des lettres et des langues*, Université Djillali Liabès de Sidi Bel Abbès, 2016, p. 55.

Dans une perspective didactique, la banque de mots ne doit pas être figée. Elle peut être enrichie par les élèves eux-mêmes, ce qui favorise leur implication et leur appropriation de l'outil.

1.1.8 Les connecteurs logiques

Les connecteurs logiques constituent une ressource essentielle à la structuration de tout discours, afin d'établir des relations entre les idées, d'assurer la cohérence d'un texte. Leur maîtrise s'inscrit dans les compétences nécessaires à l'écriture, dans la mesure où « l'acte d'écrire se montrera très complexe dépassant le simple savoir linguistique ; il s'agit, par-là, davantage de compétences du sujet écrivain »¹ ce qui implique la capacité à organiser et relier les idées de manière cohérente.

Dans les productions écrites des élèves algériens, on constate une utilisation restreinte, répétitive de certains connecteurs comme : et, puis, après. Cette répétition nuit à la qualité du texte et donne une impression de pauvreté linguistique.

L'apprentissage de ces connecteurs ne doit pas être purement théorique. Il doit s'accompagner d'activités d'entraînement et de réinvestissement en production écrite.

Ainsi, les connecteurs logiques contribuent à améliorer la cohérence et la fluidité des textes, tout en enrichissant l'expression écrite des élèves.

1.1.9 Les modèles de textes

Les textes modèles représentent un outil didactique pertinent au service de l'écriture des élèves. Ce sont des exemples de structures textuelles que les apprenants doivent d'abord observer, analyser, puis réinvestir dans leurs propres productions. En effet, les genres textuels constituent de véritables repères d'apprentissage, puisqu' « ils sont des outils qui instituent la possibilité de communication »². Dans le contexte algérien, où les élèves éprouvent souvent des difficultés à organiser leurs idées et à respecter les normes propres aux différents types de textes, les modèles jouent un rôle de guidage essentiel. Ils permettent de visualiser la structure attendue d'un texte et de comprendre l'articulation de ses différentes parties.

Les modèles peuvent être mis à profit de différentes façons :

- Comme support d'analyse (repérage des connecteurs, des structures),
- Comme guide pour la rédaction,

¹ Ibid, p 53.

² Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON, « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques*, nos 137-138, 2008, p. 184.

- Comme base pour des activités de transformation ou de réécriture.

Mais il est essentiel de ne pas perdre de vue que l'objectif n'est pas de reproduire à l'identique les modèles proposés, mais bien de permettre à l'élève de s'appropriier les structures pour les transposer dans ses propres productions. La mobilisation au bon moment des modèles de textes accomplis que l'élève doit utiliser peut contribuer à l'émergence de bonnes compétences rédactionnelles, offrant ainsi à l'élève un cadre sécurisant et balisé.

1.8 L'impact de la boîte à outils sur la production écrite

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'amélioration de la production écrite est un objectif central mais aussi un défi constant, dans des situations plurilingues telles que l'Algérie. Les élèves du cycle moyen en rencontrent souvent de multiples : sous lexique, fautes récurrentes, désorganisation textuelle et faible investissement dans la tâche d'écriture. En effet, « faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer ».¹

L'intérêt du dispositif ne réside pas tant dans sa conception mais dans son impact véritable sur les pratiques et performances des apprenants.

L'analyse de l'impact de cette modalité d'écriture amène à mettre en exergue diverses transformations intéressantes dans les pratiques d'écriture des élèves : elles touchent principalement à la motivation, à l'enrichissement du vocabulaire, à l'organisation des idées et au déclin des difficultés linguistiques.

1.1.10 Motivation des élèves

Au sein d'un processus d'apprentissage, et à plus forte raison pour les activités de production écrite en langue étrangère, la motivation apparaît déterminante ; cette forme d'activité demeure en effet, dans le contexte algérien, souvent perçue par les élèves comme complexe, contraignante et potentiellement génératrice de l'échec « la motivation constitue un levier très important dans le processus de l'apprentissage des langues étrangères »². Une telle

¹ Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON, « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques*, nos 137-138, 2008, p. 184.

² Errime Khadraoui et Riad Messaour, « Motivation et apprentissage du français langue étrangère en contexte scolaire algérien », *Revue des Sciences Humaines*, vol. 30, no 2, 2019, p. 213.

représentation des enjeux d'un exercice d'écriture peut accentuer le désengagement des élèves, pour parfois conduire au refus de participer au cours. Dans ce cadre, l'intégration d'une boîte à outils pédagogique transforme fondamentalement la représentation de l'écriture.

La BAO fait passer la tâche perçue comme inaccessible à une activité encadrée, structurée et progressive. L'élève, dès lors, n'affronte plus la solitude de la page blanche, mais s'appuie sur un ensemble de ressources qui viennent jouer le rôle de repères.

Ce changement de perception joue un rôle essentiel dans la dynamique motivationnelle. Le sentiment d'insécurité linguistique diminue, tandis que le sentiment de compétence augmente. L'élève se sent capable d'agir, de produire et de réussir.

Par ailleurs, la BAO favorise une implication active de l'élève dans son apprentissage. Celui-ci ne se contente plus de répondre à une consigne, mais mobilise des outils, fait des choix, expérimente différentes formulations.

Cette posture active au service de la prise en charge de ses propres apprentissages contribue elle-même à accroître son engagement et son intérêt pour l'activité. En outre, un facteur dans ce sens peut être également la visibilité des progrès à la mesure des progrès réalisés dans ses productions puisque lorsqu'il commence à avoir des succès, la motivation est plus présente et joue alors dans un cercle vertueux de l'effort, de la réussite et de l'engagement. La boîte à outils devient alors un moteur de motivation car l'écriture est alors investie, valorisée comme activité choisie et non subie.

1.1.11 Amélioration du vocabulaire

L'une des conséquences importantes de la BAO est l'enrichissement du vocabulaire des élèves, qui est un élément incontournable de la compétence scripturale.

Le contexte algérien des productions écrites semble afficher un vocabulaire pauvre. Les élèves utilisent souvent le même mot, ce qui nuit à la qualité du texte et à la précision de l'expression. Ce problème est dû au fait que les élèves ont peu de vocabulaire en français et une grande difficulté à activer leurs connaissances.

Pour les aider, la mise en place de banques de mots et de répertoires lexicaux favorise l'accès au vocabulaire, qui est ici varié, organisé et situé dans les situations d'écriture.

L'élève peut ainsi :

- Sélectionner des mots plus précis,
- Diversifier ses expressions,

- Éviter les répétitions,
- Enrichir son style.

D'autre part, la mise en œuvre régulière de tels outils permet une mobilisation active du lexique. En effet, les mots ne sont pas uniquement mémorisés de manière abstraite, mais lors de productions concrètes, ils sont réinvestis, ce qui contribue à leur ancrage. Si les progrès du vocabulaire ne peuvent être mesurés à travers des supports quantitatifs, mais aussi qualitatifs d'élargissement de l'expression produite, on pourra mentionner que l'élève commence à sélectionner des mots en fonction du contexte et de l'intention communicative.

Dans ce sens, l'étude menée par Fatima Ziouani montre que « ces derniers ont non seulement réalisé de meilleures productions, mais ont également manifesté une plus grande aisance à l'écrit »¹, ce qui confirme que l'enrichissement du vocabulaire favorise une amélioration significative de la production écrite. À terme, cette extension du lexique devrait permettre de rédiger des productions plus fluides et mieux affinées, tout en renforçant la confiance de l'élève à s'exprimer en français.

1.1.12 Organisation des idées

L'aptitude à organiser ses idées représente une compétence de base dans un contexte de production écrite, mais elle constitue aussi l'une des principales difficultés rencontrées par les élèves algériens, caractérisant de nombreuses productions par une absence de structure claire, une juxtaposition d'idées et un manque de cohérence au total, qui s'explique en partie par l'absence de stratégies de planification, mais aussi par une difficulté à structurer la pensée en langue.

La boîte de pédagogies des outils va pouvoir agir directement sur cette dimension en offrant des outils particuliers pour l'organisation du discours.

Les outils de planification tels que les cartes heuristiques, les schémas narratifs etc., permettent à l'élève d'organiser ses idées avant même de les écrire. Au préalable, ils lui permettent d'avoir une vue d'ensemble de son texte écrit, de ses idées et des articulations entre celles-ci, ainsi que de l'articulation de ces articulations.

Dans cette perspective, il est essentiel de rappeler que « les outils et les supports utilisés doivent être adaptés selon les besoins individuels des élèves pour optimiser leur compréhension

¹ Ziouani, Fatima, *La production écrite et l'acquisition du vocabulaire dans une perspective linguistique*, consulté sur : <https://methodal.net/La-production-ecrite-et-l-acquisition-du-vocabulaire-dans-une-perspective>

et leur assimilation des compétences »¹ce qui souligne l'importance d'une différenciation pédagogique dans le développement de la compétence organisationnelle.

Nul doute que les connecteurs logiques constituent, eux aussi, un outil incontournable structurant le texte, en assurant la cohérence à partir de relations explicites entre les parties du discours.

De cette manière, l'élève s'approprie une compétence organisationnelle qui ne concerne pas seulement l'écriture. En effet, il apprend à penser ordonner, à hiérarchiser les idées, à construire un discours cohérent. La BAO n'améliore pas seulement la forme du texte, elle accompagne fondamentalement la transformation des processus cognitifs qui sont à l'œuvre dans l'acte d'écrire.

¹ **HAMDAOUI, R. Y., & HEZAME, A. (s.d.).** *La remédiation pédagogique dans l'enseignement-apprentissage du FLE : cas des élèves de la 4ème année moyenne (CEM Bouras El Kamili).* Mémoire de Master en Didactique et Langues Appliquées, Université 8 Mai 1945 Guelma, Faculté des Lettres et des Langues, Algérie. Page (19-20)

1.1.13 Réduction des difficultés et des erreurs

Le critère de l'efficacité de la boîte à outils pédagogique est rien moins que la limitation de l'erreur.

En productions écrites (FLE), les erreurs s'accumulent : fautes orthographiques, erreurs de conjugaison, accords non respectés, structures syntaxiques inadéquates, voire erreurs d'intonation en oral. Pour une bonne part, elles proviennent d'un savoir qui n'est pas maîtrisé mais aussi d'une incapacité à mobiliser ce savoir dans le cadre de faisceaux d'actions dont l'efficacité reste à démontrer.

La BAO peut permettre de les réduire en retournant vers des outils de soutien et de vérification que l'élève peut consulter à tout moment.

Fiches de grammaire, tableaux de conjugaison, règles simplifiées, offrent à l'élève l'occasion de vérifier ses productions, au moment de rédiger. Grilles d'autocorrection et codes de correction, favorisent la relecture, active et réflexive.

Ce processus de relecture et de correction permet de transformer le rapport à l'erreur, de sa perception comme sanction, à une position plus sereine dans le processus d'apprentissage. Dans cette perspective, Astolfi affirme que « L'erreur est un moyen de progresser. Il faut découvrir les erreurs et partir de celles-ci pour chercher la meilleure solution. La technique de résolution d'un problème est basée sur le dépassement des erreurs, la prise de conscience du cheminement et des réussites »¹, ce qui montre que l'erreur devrait être considérée comme un outil d'apprentissage et non comme un simple échec.

Mais surtout, il permet à l'élève d'initier des stratégies d'auto-correction, sinon d'accéder à une autonomie plus affirmée. Ce qui l'entraîne à percevoir ses difficultés, à les comprendre, à chercher des alternatives en améliorant son texte (au moins en partie) sans se reposer sur le jugement de l'enseignant.

1.9 L'intégration de la boîte à outils dans la classe de FLE

L'intégration de la boîte à outils pédagogique dans la classe de FLE, particulièrement au cycle moyen, ne doit pas être perçue comme une simple distribution de ressources, mais comme une véritable stratégie d'étayage qui transforme la dynamique d'enseignement-apprentissage. Dans le cadre des

¹ **HAMDAOUI, R. Y., & HEZAME, A. (s.d.).** *La remédiation pédagogique dans l'enseignement-apprentissage du FLE : cas des élèves de la 4ème année moyenne (CEM Bouras El Kamili).* Mémoire de Master en Didactique et Langues Appliquées, Université 8 Mai 1945 Guelma, Faculté des Lettres et des Langues, Algérie. Page 7.

activités de production écrite, ce dispositif devient le pivot central autour duquel s'articulent l'autonomie de l'apprenant et l'accompagnement de l'enseignant « L'autonomie ne se décrète pas, elle se construit ».¹

1.1.14 L'utilisation stratégique de la boîte à outils au cœur de la séance

L'intégration de la boîte à outils commence dès la phase de mise en route de la séance de production écrite. Elle n'intervient pas au moment où l'élève prend son stylo, mais agit comme un référentiel tout au long du processus. Au début de l'activité, l'enseignant présente les éléments de la boîte qui seront mobilisés en fonction de l'objectif d'apprentissage du jour : lexique thématique, connecteurs logiques ou rappels grammaticaux spécifiques.

Pendant le cours, la boîte à outils sert de « boussole ». L'élève apprend à y puiser des ressources pour franchir l'obstacle de la « page blanche », ce moment souvent critique où l'apprenant se sent démuni face à la consigne. « Apprendre, c'est mobiliser ce que l'on sait pour faire face à une situation nouvelle »². Par exemple, lors d'une séance sur le texte narratif en 1AM, l'élève peut y trouver une liste de verbes d'action ou des indicateurs temporels simples. Cette utilisation fluide permet de maintenir le rythme de la leçon sans que l'enseignant ait à interrompre la classe entière pour répondre à une question de vocabulaire isolée. L'outil devient alors un prolongement de la mémoire de l'élève, lui permettant de se concentrer sur la cohérence globale de son texte plutôt que sur la recherche laborieuse de mots isolés.

1.1.15 De l'activité individuelle à la dynamique collective

La boîte à outils s'adapte à toutes les configurations sociales de la classe, offrant une souplesse indispensable au cycle moyen.

En travail individuel, elle favorise une autonomie réelle. L'apprenant devient capable de s'auto-corriger et de s'auto-évaluer. S'il hésite sur l'accord d'un adjectif ou sur le temps à employer, il se réfère à sa fiche outil plutôt que d'attendre l'aide de l'enseignant. Cette démarche installe une culture de la recherche personnelle. L'élève comprend que le savoir est à sa portée s'il sait utiliser les ressources mises à sa disposition.

Le travail en groupe transforme la boîte en un objet de négociation et de partage. Les élèves comparent les outils qu'ils ont choisis pour construire leur texte, débattent de la pertinence d'un mot par rapport à un autre. Pour rédiger un fait divers en 3AM, un groupe peut décider ensemble quels connecteurs de cause seront les plus frappants à partir d'une liste fournie

¹ Philippe Meirieu, « Autonomie », disponible sur : meirieu.com

² ibid

dans la boîte. Cette interaction sociale autour de l'outil linguistique renforce la mémorisation et la compréhension des nuances de la langue.

Les activités collectives en classe entière permettent, en amont, de construire la boîte à outils de manière collaborative. C'est lors de ces moments que l'enseignant recueille les besoins des élèves pour enrichir la « banque de mots » ou la « réserve de structures ». Cette phase de co-construction est essentielle car elle donne aux élèves un sentiment de propriété sur l'outil : ils utilisent d'autant mieux la boîte qu'ils ont participé à sa création. « La zone proximale de développement est la distance entre ce que l'apprenant peut réaliser seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent ».¹

1.1.16 Une nouvelle forme d'interaction : l'enseignant comme médiateur

Le rôle de l'enseignant change avec l'introduction de cet outil. De « source unique du savoir », il devient un « médiateur » ou une « personne-ressource ». L'interaction ne se limite plus à une transmission verticale, mais devient un dialogue d'accompagnement ciblé.

Lorsqu'un élève sollicite l'enseignant, ce dernier peut l'orienter de manière métacognitive : « As-tu regardé dans ta boîte à outils pour trouver un synonyme du verbe 'faire' ? » ou « Quelle fiche de ta boîte pourrait t'aider à structurer ton introduction ? ».

Cette médiation encourage l'élève à chercher par lui-même, renforçant ainsi son sentiment de compétence et son estime de soi. L'enseignant, libéré de la répétition constante des mêmes règles de base, peut alors circuler dans les rangs pour apporter une aide plus qualitative aux élèves les plus en difficulté ou pour pousser les plus avancés vers une production plus complexe.

1.1.17 L'importance de l'accompagnement : alléger l'esprit pour libérer l'écriture

En classe de FLE, la production écrite est souvent perçue comme la « bête noire » des élèves. C'est le moment où ils se retrouvent face à une montagne de défis : il faut à la fois surveiller l'orthographe, structurer ses phrases, chercher le mot juste et organiser ses idées de manière logique. Pour un jeune apprenant, cette accumulation peut vite devenir paralysante.

C'est ici que la **boîte à outils** prend tout son sens. Elle ne sert pas de support linguistique, mais agit comme un véritable « filet de sécurité » psychologique.

¹ Vygotsky, cité dans Simply Psychology, disponible sur : <https://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html>

a) Transformer la charge cognitive

Le principe est simple : en mettant à la disposition de l'élève les éléments dits de « bas niveau » (comme le lexique ou les conjugaisons de base), on lui retire un poids énorme. En n'ayant plus à lutter pour se souvenir de chaque mot, il libère de l'espace mental pour des tâches de « haut niveau » : la cohérence de son récit, la force de ses arguments ou tout simplement sa créativité. « L'écriture en langue seconde est une activité complexe qui nécessite un cadre solide et une exécution précise afin de produire un texte linguistiquement correct. Le processus d'écriture exige un effort cognitif important de la part des apprenants, nécessitant toute leur attention et leur concentration ». ¹

b) L'exemple concret du cycle 1AM

Prenons le cas d'un élève de 1AM qui doit décrire une personne. Si on lui fournit une liste visuelle d'adjectifs physiques et de traits de caractère, son attitude change du tout au tout.

- **Avant** : Il hésite, stresse à l'idée d'utiliser un mot incorrect et finit par écrire le strict minimum.
- **Après** : Rassuré par ses outils, il n'a plus peur de l'erreur lexicale. Il peut alors se concentrer sur l'essentiel, comme l'accord de l'adjectif avec le sujet.

c) Briser le blocage émotionnel

Cet accompagnement constant a un impact direct sur la motivation. Lorsque l'élève sent qu'il possède les « matériaux » nécessaires pour construire son texte, le blocage émotionnel s'efface. On observe alors des productions plus longues, plus riches et, surtout, un plaisir retrouvé à écrire, car la tâche ne semble plus insurmontable, mais accessible. « Les émotions jouent un rôle central dans l'apprentissage des langues étrangères, influençant directement la motivation, la participation et la performance des apprenants. Un environnement rassurant favorise l'engagement et réduit l'anxiété liée à la production ». ²

1.1.18 L'adaptation selon la maturité linguistique : du 1AM au 3AM

La boîte à outils n'est pas un dispositif figé ; elle évolue avec la maturité linguistique et cognitive des apprenants du cycle moyen.

¹ Wengelin, Å. (2018). Writing in a second language: Cognitive processes and challenges. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1513812>

² Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>

- **Au cycle 1AM (Première Année Moyenne) :** Les outils sont simplifiés, concrets et très visuels. On privilégie les schémas, les images associées aux mots, les listes courtes et les structures de phrases « à trous ». À ce niveau, l'objectif est de sécuriser les bases de la phrase déclarative et de fournir le vocabulaire nécessaire pour raconter des événements simples ou décrire des objets familiers. La boîte à outils est ici un support de mémorisation immédiate.
- **Au cycle 3AM (Troisième Année Moyenne) :** Les outils gagnent en complexité et en abstraction. L'objectif est d'aider l'élève à structurer une pensée plus complexe, à informer et à nuancer ses propos. La boîte à outils devient alors un instrument de réflexion et en deuxième trimestre on la narration l'auteur entrain de narrer
- **Un levier de motivation et d'interactivité**

Enfin, l'intégration de la boîte à outils insuffle une nouvelle énergie aux séances de français. En transformant la rédaction, souvent perçue comme une corvée solitaire, en une activité de « construction » active, on stimule la motivation intrinsèque des élèves. Ils ne sont plus de simples exécutants, mais des artisans qui choisissent leurs outils dans un atelier.

L'interactivité est décuplée : les élèves s'échangent des conseils, se prêtent leurs fiches, et l'ambiance de classe devient celle d'un laboratoire de langue. Le plaisir de manipuler les mots, de tester des structures grâce à la sécurité offerte par l'outil, change la perception globale de la discipline. L'élève se sent enfin acteur de ses progrès, ce qui demeure le moteur essentiel et indispensable de tout apprentissage linguistique réussi sur le long terme. « *L'apprentissage collaboratif favorise l'engagement des apprenants, augmente leur motivation et transforme la classe de langue en un espace d'interaction où les élèves construisent ensemble leurs connaissances* ». ¹

1.10 Les conditions de réussite de l'utilisation de la boîte à outils pédagogique

Pour que la boîte à outils soit efficace en écriture, elle doit être mise en place dans certaines conditions. D'abord, les fiches doivent être claires. Pas besoin de belles présentations ou de langage savant. Ce qu'il faut, c'est des exemples simples, proches de ce que les élèves vivent, on a des classes très hétérogènes. Si la fiche est trop compliquée, les plus faibles laissent tomber. L'enseignant devrait donc adapter ses outils à son public, pas l'inverse.

¹ Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by "collaborative learning" ?* In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning : Cognitive and Computational Approaches*. Oxford : Elsevier.

Ensuite, l'enseignant ne peut pas juste distribuer les fiches et s'en aller. Il doit montrer comment ça marche. Une démonstration au tableau, quelques exercices guidés, des rappels réguliers. Sans ça, les élèves ne voient pas l'intérêt de l'outil. Ils le rangent et l'oublient. Le guidage, c'est ce qui fait la différence.

Au terme de ce chapitre consacré à la boîte à outils pédagogique, il apparaît que ce dispositif constitue bien plus qu'un simple ensemble de supports destinés à faciliter l'enseignement de la production écrite en français langue étrangère. À travers les différents axes abordés, nous avons montré qu'il s'agit d'un véritable outil didactique et cognitif, conçu pour accompagner progressivement l'apprenant dans la construction de ses compétences rédactionnelles.

Dans un premier temps, l'analyse du concept de la boîte à outils pédagogique a permis d'en préciser les fondements théoriques et les fonctions essentielles. Inscrite dans une perspective socioconstructiviste, elle agit comme un instrument de médiation entre les connaissances linguistiques et leur mobilisation effective dans les situations d'écriture. Elle offre ainsi un cadre structuré favorisant l'organisation de la pensée, la planification des idées, la textualisation et la révision des productions écrites.

L'étude des différents outils qui composent cette boîte – notamment les fiches d'aide, les banques de mots, les connecteurs logiques, les modèles de textes et les grilles de correction – a mis en évidence leur complémentarité. Chacun répond à un besoin spécifique du processus rédactionnel et contribue à réduire les difficultés rencontrées par les élèves lors de la production écrite. Leur utilisation permet non seulement de renforcer les connaissances linguistiques, mais également de développer des stratégies d'apprentissage favorisant l'autonomie et l'autorégulation.

Par ailleurs, l'analyse de l'impact de la boîte à outils sur les apprentissages a montré que son apport dépasse largement le seul aspect linguistique. En réduisant la charge cognitive liée à l'acte d'écrire, elle aide les apprenants à mobiliser davantage leurs ressources intellectuelles pour organiser leurs idées, structurer leurs textes et exprimer leur pensée avec plus de précision. Elle favorise également l'enrichissement du vocabulaire, améliore la cohérence des productions, réduit les erreurs récurrentes et renforce progressivement la confiance des élèves dans leurs capacités rédactionnelles. Cette évolution contribue à développer leur motivation et leur engagement dans les activités d'écriture.

L'intégration de la boîte à outils dans la classe de FLE conduit également à une évolution des pratiques pédagogiques. L'enseignant n'est plus uniquement un transmetteur de savoirs, mais devient un médiateur qui guide les élèves dans l'utilisation stratégique des différentes

ressources mises à leur disposition. De leur côté, les apprenants adoptent progressivement une posture plus active en apprenant à sélectionner, mobiliser et adapter les outils en fonction des exigences de chaque situation d'écriture. Cette dynamique favorise le développement de leur autonomie tout en tenant compte de leurs besoins et de leur niveau de maîtrise de la langue.

Enfin, nous avons souligné que l'efficacité de ce dispositif repose sur plusieurs conditions essentielles : une sélection pertinente des outils, leur adaptation au niveau linguistique des apprenants, un accompagnement régulier de l'enseignant ainsi qu'une intégration progressive dans les pratiques de classe. La boîte à outils ne peut produire ses effets que lorsqu'elle est pensée comme un véritable dispositif pédagogique évolutif, capable de répondre à l'hétérogénéité des élèves et de soutenir leur progression tout au long du cycle moyen.

Ainsi, cette réflexion théorique met en évidence que la boîte à outils pédagogique constitue un levier pertinent pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite en FLE. En facilitant l'appropriation des ressources linguistiques et méthodologiques nécessaires à l'écriture, elle favorise le développement des compétences scripturales, de l'autonomie et de la confiance des apprenants.

Toutefois, ces apports théoriques doivent être confrontés à la réalité du terrain afin d'en vérifier l'efficacité. C'est pourquoi le chapitre suivant sera consacré à la partie pratique de cette recherche. À travers une expérimentation menée auprès d'élèves du cycle moyen, il s'agira d'analyser dans quelle mesure l'utilisation de la boîte à outils pédagogique contribue effectivement à l'amélioration de leurs productions écrites et à l'évolution de leurs pratiques rédactionnelles.

Chapitre 03

Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus lors de notre enquête de terrain. Il vise à mettre en relation les données recueillies avec les hypothèses formulées au début de cette recherche afin d'évaluer dans quelle mesure elles sont confirmées par les résultats obtenus.

Dans une recherche en didactique des langues, l'enquête de terrain occupe une place importante puisqu'elle permet de confronter les apports théoriques aux réalités de la classe. La présentation du contexte de l'étude, des participants et des conditions de réalisation de l'enquête est donc nécessaire pour mieux comprendre les résultats analysés dans ce chapitre.

L'enquête s'est déroulée dans trois collèges appartenant à la même circonscription pédagogique. Ce choix nous a permis de conserver un cadre institutionnel cohérent tout en observant des situations de classe variées. Cette diversité enrichit l'analyse et permet de coller au plus près des difficultés quotidiennes des élèves en production écrite. Le public visé par cette étude comprend neuf enseignants de français ainsi que les élèves de deux niveaux charnières : la première année moyenne (1AM) et la troisième année moyenne (3AM). Nous avons retenu ces deux paliers car ils correspondent à deux moments clés de l'apprentissage de l'écriture au collège.

Pour mener à bien ce travail, les données ont été recueillies à partir d'un questionnaire administré à neuf enseignants de français du cycle moyen. Cette enquête a été complétée par une phase d'observation directe réalisée au cours de quatre séances de production écrite, réparties entre les niveaux de 1AM et de 3AM. Ces deux outils ont permis de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives sur les pratiques d'enseignement de l'écrit et sur l'utilisation de la boîte à outils pédagogique en situation de classe. Cette description du terrain sert de transition et de cadre de référence pour l'analyse qui va suivre. Elle permet de situer le contexte des réponses et d'éclairer la suite du mémoire, en particulier l'examen de l'impact réel de la boîte à outils sur les écrits des apprenants en FLE.

1.11 Présentation du terrain de recherche

Cette partie est consacrée à la description du cadre dans lequel s'est déroulée notre enquête ainsi qu'aux conditions de sa réalisation. Nous y précisons les établissements retenus, les publics d'élèves ciblés et la logique méthodologique qui a guidé la collecte puis le traitement de nos données de terrain.

1.1.19 Établissement choisi

Pour collecter des données suffisamment diversifiées, notre choix s'est porté sur trois collèges (CEM) situés dans une même circonscription pédagogique. Ce choix nous a permis d'observer des réalités de classe différentes tout en restant dans un cadre institutionnel comparable. Notre échantillon se compose de neuf enseignants de français, répartis de la manière suivante dans les trois structures :

CEM Inal Sid Ahmed : 4 enseignantes.

CEM El Ghazali : 3 enseignants.

CEM Chenouf Ahmed : 2 enseignants.

Bien que ces collèges partagent le même contexte éducatif global, ils se distinguent par la taille de leurs effectifs, le profil scolaire général des élèves et les conditions matérielles de travail. Cette hétérogénéité constitue un atout pour croiser des pratiques pédagogiques variées et des retours d'expérience diversifiés.

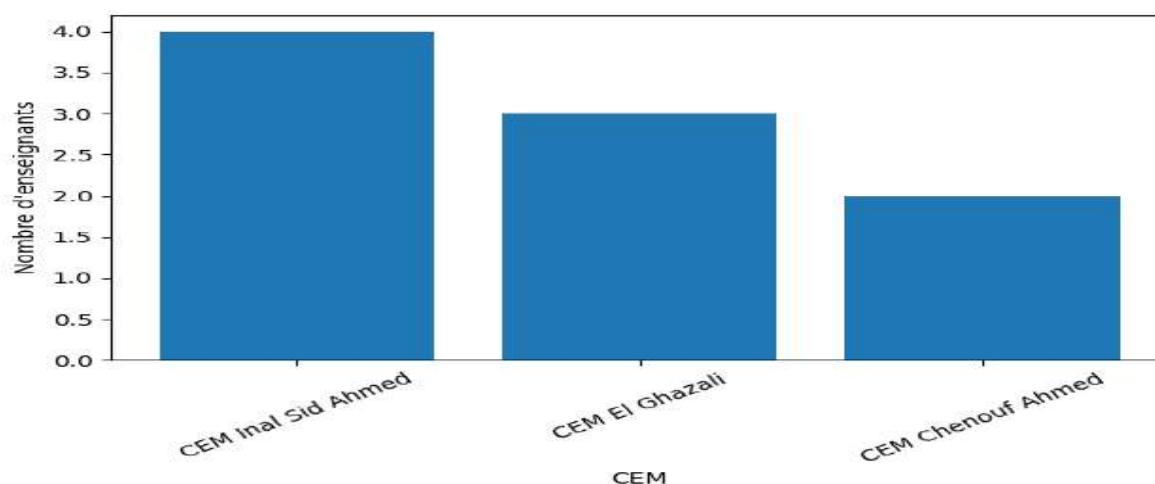


Figure 1: Répartition des enseignants par CEM.

1.1.20 Méthode d'analyse de l'observation de classe

Nous avons opté pour une démarche mixte, associant des outils quantitatifs et qualitatifs. Le recueil des données repose principalement sur un questionnaire de 24 questions conçu spécifiquement pour les enseignants de français du moyen. Ce questionnaire visait à cartographier quatre grands axes :

- Les difficultés concrètes des élèves en production écrite ;
- Les habitudes pédagogiques des enseignants ;
- Les modalités pratiques d'insertion de la boîte à outils dans les séances ;
- Les répercussions de cet outil sur la qualité des copies.

Certains volets ont fait l'objet d'un questionnement plus approfondi, notamment la nature des erreurs des élèves, le moment précis où ils sollicitent l'outil. En complément du questionnaire, une phase d'observation directe a été menée dans quatre séances de production écrite. Cette observation a permis de recueillir des données qualitatives sur les comportements des élèves, les modalités d'utilisation de la boîte à outils et les interactions observables en situation réelle de classe. Les témoignages des enseignants ont également été pris en considération afin d'enrichir l'interprétation des données recueillies sur le terrain.

Enfin, une analyse documentaire s'est greffée sur le contenu matériel de cette boîte à outils, tel que décrit par les enseignants (connecteurs textuels, lexique thématique, structures de phrases amorces et rappels grammaticaux), afin de mieux comprendre l'environnement d'aide mis à la disposition des élèves.

1.1.21 Déroulement de l'expérience

Notre recherche repose sur la diffusion de ce questionnaire auprès des neuf enseignants de notre échantillon. Bien que le nombre de participants soit restreint, la précision de leurs retours offre une matière riche, ces praticiens étant quotidiennement confrontés aux obstacles que rencontrent les collégiens en FLE face à la feuille blanche. Le support intégrait des questions fermées, utiles pour dégager des tendances générales et comparables, et des questions semi-ouvertes, indispensables pour recueillir des explications détaillées et contextualisées. Une fois les formulaires récupérés, le traitement des réponses a été organisé autour de quatre thématiques majeures : les blocages initiaux des élèves, les usages de la boîte à outils, les effets constatés sur les textes et les limites du dispositif.

1.12 Observation directe des séances de production écrite.

Cette phase d'observation ne vise pas à remplacer les données recueillies par le questionnaire, mais à les compléter en apportant un éclairage concret sur les comportements réellement observables lors des séances de production écrite. L'analyse des données issues des questionnaires offre une première cartographie des représentations et des pratiques des enseignants. Toutefois, pour appréhender la réalité de la classe de FLE au cycle moyen, l'intégration d'une phase d'observation directe s'avère nécessaire. Cette immersion dans la classe permet d'étudier en temps réel les comportements des apprenants face à la tâche scripturale, de repérer la nature de leurs blocages et de voir l'utilisation concrète de la boîte à outils pédagogique en situation de classe.

1.1.22 Cadre méthodologique de l'observation directe

Cette phase de notre recherche s'appuie sur une démarche d'observation directe et non participante. Ce choix méthodologique se justifie par la volonté de consigner les faits pédagogiques dans leur spontanéité, sans interférer dans les choix didactiques de l'enseignant ni perturber les stratégies des élèves. Notre présence en classe visait à recueillir des données qualitatives brutes, venant compléter les données quantitatives de l'enquête par une description fine des processus à l'œuvre.

Le protocole d'observation s'est déroulé sur quatre séances de production écrite, réparties équitablement entre les deux niveaux de notre échantillon :

- Deux séances en classe de première année moyenne (1AM), axées sur la production de textes explicatifs courts (initiation à l'écriture).
- Deux séances en classe de troisième année moyenne (3AM), portant sur l'élaboration de textes informatifs à visée narrative plus complexe.

Chaque séance a duré 60 minutes, correspondant au créneau horaire dédié à l'activité d'expression écrite dans les programmes officiels du système éducatif algérien. Les observations ont été menées dans un établissement de notre échantillon (CEM Inal Sid Ahmed), au cours du troisième trimestre de l'année scolaire, période durant laquelle les élèves sont censés être familiarisés avec les routines de classe et le maniement des outils scripturaux.

Concernant la posture de l'observateur, nous nous sommes installés au fond de la salle, en retrait des rangées d'élèves, afin de limiter l'effet Hawthorne (modification du

comportement des sujets liée au fait d'être observés)¹. Les outils de collecte comprenaient une grille d'observation critériée et un journal de bord destiné à la prise de notes à intervalles réguliers (toutes les dix minutes). Les critères retenus ciblaient principalement l'attitude face à la consigne, les temps de latence, la fréquence de consultation de la boîte à outils (affiche murale ou sous-main), la nature des demandes d'aide adressées à l'enseignant et le volume textuel produit en fin de séance.

Il convient de préciser que les indications temporelles mentionnées (temps de latence, durée des phases de rédaction ou fréquence des consultations de la boîte à outils) sont données à titre indicatif. Elles reposent sur les notes du journal d'observation et visent à restituer la dynamique générale des activités observées plutôt qu'à fournir des mesures chronométriques exactes.

1.1.23 Déroulement détaillé des séances observées en 1AM

La séance débute par une phase d'activation des prérequis, d'une durée d'environ dix minutes. L'enseignante inscrit la consigne au tableau d'un geste précis, puis procède à sa lecture à voix haute. Les mots-clés thématiques sont soulignés à la craie de couleur. On observe immédiatement une attention fluctuante chez les élèves : certains recopient l'énoncé sur leur cahier de brouillon, tandis que d'autres manifestent des signes visibles de perplexité, traduits par des regards échangés ou des chuchotements.

Lors de l'explication des termes de la consigne, l'enseignante sollicite des reformulations. Si les éléments lexicaux liés au thème de la séquence semblent compris par une majorité, la délimitation des contraintes textuelles (nombre de lignes exigé, emploi de tiroirs verbaux spécifiques comme le présent de l'indicatif ou le passé composé) suscite des questions répétées. Les élèves manifestent une appréhension face à la longueur du texte attendu (une structure minimale de quatre à cinq phrases).

Les réactions initiales et l'apparition des premiers blocages

Une fois le signal du travail individuel donné, une phase de latence s'installe. Durant les sept à dix premières minutes, le taux d'activité scripturale réelle demeure faible. En 1AM, le premier réflexe de l'élève consiste souvent à attendre une impulsion extérieure ou à observer la feuille du voisin. Les premiers blocages majeurs apparaissent lors de la phase de planification. Les apprenants peinent à structurer l'amorçage de leur production. Les cahiers de brouillon

¹ Jean-Claude Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Érès.

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

restent vierges de ratures organisées ; on y note plutôt des mots isolés, souvent orthographiés de manière phonétique.

Les difficultés observées en temps réel se situent à trois niveaux distincts :

- a) **L'ordre lexical** : Un manque lexical chronique empêche les élèves de formuler l'idée initiale. On note des tentatives de traduction littérale de la langue maternelle (l'arabe) vers le français, entraînant des structures calquées et syntaxiquement incorrectes.
- b) **L'ordre conceptuel** : La sélection des informations pertinentes au regard de la consigne s'avère laborieuse. Les idées s'enchaînent sans logique narrative claire.
- c) **L'ordre psychologique** : Une anxiété latente freine le passage à l'écrit. La peur de commettre une erreur orthographique ou grammaticale pousse plusieurs apprenants à effacer continuellement leurs premières ébauches.

L'introduction et l'exploitation de la boîte à outils pédagogique

C'est précisément au cœur de cette phase de découragement, aux alentours de la quinzième minute de l'activité, que le besoin de la boîte à outils se matérialise. Dans l'une des classes observées, le dispositif se présente sous la forme d'un grand panneau mural cartonné, structuré en trois colonnes distinctes : "Je choisis mes mots" (lexique thématique illustré), "J'organise mes phrases" (connecteurs de base : d'abord, ensuite, enfin) et "Je vérifie mes accords" (terminaisons des verbes réguliers). On assiste alors à un changement notable dans la dynamique de la classe. Les regards se tournent massivement vers l'affichage. Les élèves commencent à repérer des segments linguistiques transposables. L'utilisation prend d'abord une forme collective indirecte : l'enseignante effectue un bref rappel méthodologique en pointant du doigt les connecteurs temporels disponibles au tableau. Par la suite, l'usage devient individuel et fonctionnel.

Des élèves se lèvent discrètement pour déchiffrer les termes techniques inscrits sur le panneau mural, tandis que d'autres, disposant d'un format réduit inséré dans leur cahier, suivent du doigt les listes de vocabulaire fournies. La boîte à outils opère ici comme un déclencheur textuel. L'introduction d'amorces de phrases (par exemple : « Il était une fois... » ou « Pour préparer cette recette, il faut... » permet à un tiers de la classe de dépasser le blocage de la page blanche et d'inscrire les premières propositions cohérentes.

Posture enseignante et gestion du rythme de travail

L'enseignante adopte une posture de médiation active. Elle circule continuellement dans les rangs, se penchant vers les élèves les plus en difficulté. Ses interventions consistent rarement à

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

donner la solution brute ; elle oriente plutôt l'attention de l'apprenant vers la ressource adéquate de la boîte à outils : « Regarde la deuxième colonne, quel connecteur peux-tu utiliser pour commencer ta deuxième phrase ? ».

Le rythme de travail en 1AM demeure fragmenté. L'effort de rédaction se fait par à-coups : l'élève consulte l'outil, écrit un mot ou une proposition, s'interrompt pour solliciter une validation visuelle de l'enseignante, puis reprend sa tâche. L'engagement reste toutefois soutenu chez la majorité des apprenants dès lors qu'ils constatent que l'outil leur permet de contourner la panne lexicale. À la quarantième minute, la plupart des cahiers présentent des textes en cours de finalisation, montrant que le dispositif a contribué à maintenir l'effort cognitif sur la durée.

1.1.24 Déroulement détaillé des séances observées en 3AM

Le passage dans les classes de 3AM donne à voir un paysage didactique sensiblement différent, où les enjeux ne se situent plus tant dans le déclenchement de l'écriture que dans la complexification et la mise en cohérence du discours.

Autonomie scripturale et stratégies d'écriture

Dès la distribution de la consigne (rédiger un court plaidoyer en faveur de la protection de l'environnement ou insérer un dialogue argumentatif dans un récit), les élèves de 3AM font preuve d'une autonomie de comportement supérieure à celle de leurs camarades de 1AM. La phase de latence initiale est réduite à moins de cinq minutes. Les apprenants s'engagent plus rapidement dans l'activité sur le brouillon. On remarque des stratégies de planification plus élaborées : certains tracent de légères flèches pour organiser leurs arguments, d'autres listent à l'avance les mots-clés dont ils pensent avoir besoin.

L'accès à l'écrit se fait de manière plus directe. Le recours à l'enseignant lors de l'amorce du travail est minimal. Les élèves semblent avoir intégré le format général du type textuel attendu, ce qui réduit l'anxiété du premier mot.

Une utilisation ciblée et stratégique de la boîte à outils

En 3AM, la boîte à outils pédagogique, présentée ici sous forme de fiches individuelles ou de tableaux synthétiques au tableau, n'est pas consultée de manière globale ou continue. Les apprenants y recourent de façon intermittente, pour résoudre des micro-problèmes textuels spécifiques.

On observe que la recherche s'oriente prioritairement vers :

- Les articulateurs logiques de cause, de conséquence ou d'opposition (car, parce que, par conséquent, mais, cependant), nécessaires pour structurer une argumentation solide.

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

- Les verbes d'opinion (penser, croire, estimer, être convaincu que) indispensables pour introduire la thèse demandée par la consigne.
- La vérification de structures syntaxiques complexes (le choix du mode subjonctif ou indicatif après certaines tournures impersonnelles).

L'usage de l'outil est donc ici guidé par un projet d'écriture préexistant. L'apprenant sait ce qu'il veut exprimer ; il cherche dans la boîte à outils le matériau linguistique précis permettant d'élever la qualité stylistique ou la rigueur logique de sa production.

Erreurs persistantes et régulation syntaxique

Malgré cette maturité relative, l'observation en temps réel révèle des zones de fragilité persistantes. Si le lexique thématique est globalement maîtrisé ou correctement sélectionné dans l'outil, des erreurs morphosyntaxiques complexes apparaissent lors de la phase de textualisation. On note des distorsions fréquentes dans la concordance des temps (alternance injustifiée entre l'imparfait, le passé composé et le présent de l'indicatif dans les séquences narratives) et des anomalies dans la construction des phrases relatives. De plus, la cohérence textuelle globale souffre parfois d'un excès d'articulations mécaniques. Certains élèves, soucieux de bien faire, saturent leur texte de connecteurs logiques prélevés dans la boîte à outils, sans que le lien sémantique réel entre les phrases ne justifie une telle accumulation. On assiste alors à des productions grammaticalement correctes mais sémantiquement artificielles.

Comparaison du rythme de travail et de la gestion du temps

Le rythme de production en 3AM se caractérise par une plus grande régularité. Les phases d'écriture sont plus longues et moins dépendantes de la validation immédiate de l'adulte. Alors qu'en 1AM, le processus de rédaction est constamment interrompu par des demandes de confirmation d'ordre orthographique, les élèves de 3AM mènent leur projet rédactionnel de manière continue pendant une vingtaine de minutes avant d'entamer une phase de relecture. L'enseignant intervient moins fréquemment au chevet des individus et privilégie des rappels collectifs au tableau lorsqu'il repère une erreur partagée par plusieurs scripteurs.

1.1.25 Analyse des comportements observés

L'examen attentif des attitudes des élèves au cours des quatre séances permet de dégager une typologie des comportements face au dispositif d'étayage que constitue la boîte à outils. Quatre profils distincts se dessinent au sein des classes observées.

Profil 1 : Les élèves en situation de blocage persistant

Ce comportement, minoritaire mais bien réel, se rencontre principalement en 1AM et chez les élèves en grande difficulté linguistique en 3AM. Malgré la clarté des affichages et la

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

disponibilité des outils, ces apprenants restent figés devant leur feuille. L'observation fine montre que pour ce profil, la boîte à outils est perçue comme une masse d'informations indifférenciée qu'ils ne parviennent pas à décoder.

Ils ne savent pas par quelle colonne commencer ni comment associer un mot du lexique à un connecteur. Leur comportement se traduit par un évitement de la tâche (tailler son crayon à plusieurs reprises, regarder par la fenêtre, manipuler sa trousse). Pour ces élèves, la présence physique de l'outil ne suffit pas à lever l'inhibition ; une intervention directe et individualisée de l'enseignant est requise pour segmenter l'usage du dispositif.

Profil 2 : Les élèves en situation d'usage réfléchi et fonctionnel

Il s'agit du profil le plus représentatif des effets attendus du dispositif. Ces apprenants consultent la boîte à outils de manière ciblée. On les repère facilement à l'oscillation de leur regard entre le cahier et le panneau mural ou la fiche. Ils repèrent un mot, l'intègrent à leur phrase, modifient la terminaison verbale en s'appuyant sur les tableaux de conjugaison, puis poursuivent leur rédaction.

Ce comportement démontre une conscience métalinguistique en développement : l'élève traite l'outil comme un dictionnaire de contexte et un tuteur syntaxique. Les productions issues de ce groupe se caractérisent par un réinvestissement sémantiquement correct des ressources mises à disposition, avec un taux de réussite élevé dans la complétion de la tâche.

Profil 3 : Les élèves en situation de recopie mécanique (le comportement-calque)

Ce comportement constitue l'une des dérives majeures signalées par les enseignants dans les questionnaires, et que l'observation directe a permis de confirmer de manière flagrante sur le terrain. Certains élèves, souvent poussés par le souci de remplir l'espace de la feuille et de complaire aux exigences de longueur, adoptent une stratégie de prélèvement linéaire et automatique.

Ils recopient textuellement les exemples de phrases ou les listes de mots de la boîte à outils, sans opérer les modifications nécessaires à l'inscription de leur propre sens. On observe ainsi, dans les copies de 1AM, des structures juxtaposées du type : « D'abord le lion est petit. Ensuite le lion mange. Enfin le lion dort. », calquées directement sur le modèle morphosyntaxique proposé pour la description des animaux. L'écriture s'apparente ici à un exercice de substitution mécanique, limitant l'apport de la créativité et de la réflexion personnelle.

Profil 4 : Les élèves en situation d'autonomie avancée (détachement de l'outil)

Ce comportement s'observe de manière privilégiée en 3AM. Ces élèves possèdent déjà des compétences scripturales consolidées et un lexique personnel suffisant pour répondre aux exigences de la consigne. Durant toute la séance, ils ne consultent pratiquement jamais la boîte à outils pédagogique. Le support reste posé sur le coin de la table ou ignoré au tableau.

L'observation montre que ce profil n'éprouve pas le besoin de recourir à l'étayage visuel, leur processus de planification interne étant déjà automatisé. Fait intéressant, certains de ces élèves n'ouvrent l'outil qu'en toute fin de séance, lors de la phase d'autocorrection, pour vérifier l'orthographe d'un terme rare ou valider la sélection d'un connecteur d'opposition plus recherché.

1.1.26 Analyse des interactions en classe

La classe de production écrite, loin d'être un espace de silence absolu et de travail purement individualisé, se révèle être le théâtre d'échanges verbaux et non verbaux denses, structurés par la présence de l'outil didactique.

La nature des interactions entre l'enseignant et les élèves

On observe une modification qualitative de la parole enseignante lors des séances utilisant la boîte à outils. En temps normal, dans une approche traditionnelle de la production écrite, l'enseignant est souvent sollicité pour fournir directement le lexique manquant « comment on dit 'gaspiller' en français ? ». Sous le régime de la boîte à outils, les interactions se déplacent vers une logique d'orientation et de guidage. À la sollicitation de l'élève, l'enseignant répond par une consigne de recherche : « Cherche dans la boîte à outils, dans la catégorie des verbes d'action liés à l'écologie ». L'enseignant n'est plus le dispensateur unique du savoir, mais le médiateur entre l'élève et la ressource matérielle.

Les demandes d'aide formulées par les apprenants varient fortement selon le niveau :

- **En 1AM**, les interactions sont de l'ordre de la validation de conformité : « Est-ce que c'est correct comme ça ? », « Est-ce que j'ai bien recopié le mot ? ». Les élèves ont besoin d'un étayage affectif et verbal continu pour valider leurs choix.
- **En 3AM**, les demandes se font plus techniques et portent sur des nuances sémantiques : « Est-ce que 'néanmoins' s'utilise de la même façon que 'mais' ? ». Les interactions prennent ici la forme d'un dialogue métalinguistique constructif.

La dynamique de classe et la réduction de la charge cognitive

La présence de la boîte à outils contribue à stabiliser la dynamique générale de la classe. On note une diminution du bruit de fond lié aux demandes de vocabulaire répétitives qui caractérisent habituellement les séances de rédaction non guidées. Les élèves s'adressent d'abord à l'affichage ou à leur fiche avant de lever la main pour appeler l'enseignant. Cela permet à ce dernier de dégager du temps pédagogique pour s'occuper plus longuement des élèves du profil 1 (en blocage persistant).

La boîte à outils induit ainsi une forme de décentralisation de la médiation pédagogique. L'espace de la classe devient un lieu d'activité partagée, où le support visuel sert de point focal pour maintenir l'attention collective sur la tâche scripturale, réduisant de fait l'anxiété générale liée à la situation d'évaluation formative.

1.1.27 Synthèse de l'observation directe

La phase d'observation directe apporte un éclairage qualitatif fondamental qui vient enrichir et, par moments, nuancer les données recueillies par le biais du questionnaire destiné aux enseignants.

Apports principaux et confrontation des données

Si les enseignants affirmaient dans le questionnaire de manière quasi unanime que la boîte à outils améliorerait la production écrite et favorisait l'autonomie, la réalité du terrain permet de mesurer l'épaisseur concrète de ces affirmations. L'observation directe confirme l'efficacité du dispositif pour ce qui est de l'augmentation du volume textuel et de la réduction du temps de blocage initial, en particulier chez les élèves de 1AM. Le support facilite l'entrée dans l'activité d'écriture chez les élèves en difficulté. Cette observation rejoint les recherches de Boudechiche selon lesquelles « la langue étrangère ne constitue plus un obstacle à la compréhension et à la réécriture lorsque nous proposons aux apprenants des démarches de travail propices à développer leurs potentialités ».¹

Cependant, les observations incitent à une grande prudence quant à l'acquisition spontanée de l'autonomie scripturale. Il apparaît clairement que la boîte à outils ne génère pas de l'autonomie par sa simple présence physique dans l'espace de la classe. Pour les élèves fragiles, elle peut au contraire se transformer en une nouvelle contrainte ou donner lieu à des stratégies de contournement cognitif, telles que la recopie mécanique sans traitement

¹ BOUDECHICHE, N. (2007). « Étude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif ». *Synergies Algérie*, n° 1, page 164.

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

sémantique. La nuance est ici essentielle : l'outil favorise une autonomie guidée, mais ce dernier reste entièrement tributaire de l'encadrement méthodologique proposé par le praticien.

Le rôle réel de la boîte à outils en situation authentique

En définitive, l'observation directe montre que la boîte à outils pédagogique fonctionne comme un puissant régulateur de la charge cognitive en situation authentique de production écrite. En fournissant des briques lexicales et syntaxiques prêtes à l'assemblage, elle permet à l'apprenant de déplacer une partie de son effort de la pure recherche de bas niveau (trouver les mots) vers des opérations cognitives de plus haut niveau (organiser le sens, agencer les arguments, veiller à la cohérence textuelle). L'outil ne remplace pas l'acte de réflexion ; il crée les conditions matérielles et psychologiques permettant à cette réflexion de s'investir dans la construction d'un texte écrit structuré et intelligible en français langue étrangère.

Après avoir observé les comportements des élèves en situation réelle de production écrite, il convient désormais d'analyser les données recueillies à partir du questionnaire adressé aux enseignants.

1.13 Analyse du questionnaire

1.1.28 Difficultés rencontrées en production écrite

- **Question 7 : Les élèves rencontrent-ils des difficultés en production écrite ?** Les enseignants interrogés sont unanimes : l'expression écrite représente un obstacle majeur pour la totalité des élèves. Ce constat sans appel confirme que la production de textes reste l'une des compétences les plus dures à installer chez les apprenants du cycle moyen en FLE. Les résistances ne se limitent pas aux seuls aspects linguistiques ; elles touchent aussi l'organisation logique du propos et l'assimilation même des consignes de travail. Sans étayage précis, l'élève se retrouve fréquemment bloqué dès le début de l'activité.

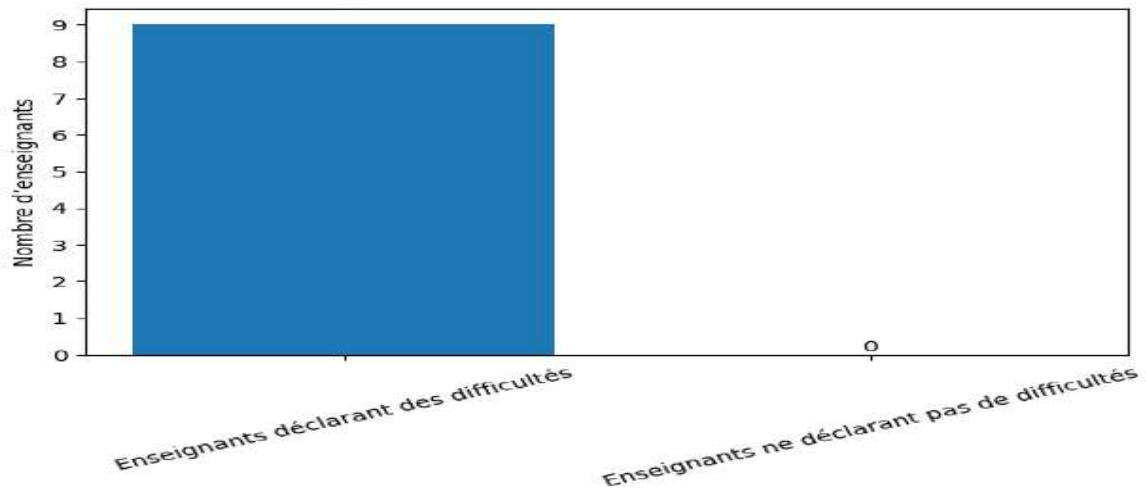


Figure 2: Difficultés rencontrées en production écrite.

- **Question 8 : Quelles sont les principales difficultés rencontrées ?**

En croisant les témoignages, plusieurs faiblesses reviennent de manière systématique dans les classes :

- Le déficit en vocabulaire ;
- Les lacunes en grammaire ;
- La peine à organiser ses idées ;
- La mauvaise compréhension des consignes.

Le manque de mots reste le frein le plus pénalisant au quotidien. Les élèves n'arrivent pas à trouver les termes nécessaires pour exprimer ce qu'ils pensent, ce qui paralyse le développement de leur texte. Les approximations grammaticales viennent ensuite fragiliser la structure de la phrase et la clarté du message. Les enseignants soulignent également qu'un certain nombre d'élèves ne parviennent pas à décoder la consigne d'écriture, ce qui engendre une angoisse immédiate.

Sur le terrain, cela se traduit par des productions extrêmement courtes, souvent suspendues, construites sur des phrases minimalistes et répétitives. Les élèves manquent d'outils linguistiques mais aussi de stratégies pour planifier leur écrit. Face à cela, les interventions volantes de l'enseignant pendant la séance ne suffisent pas à couvrir les besoins de tout un

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

groupe-classe. Comme l'indique Ameur-Amokrane, les aides trop générales ne permettent pas à l'élève de cibler ses erreurs ni de développer de réels réflexes de progression.¹

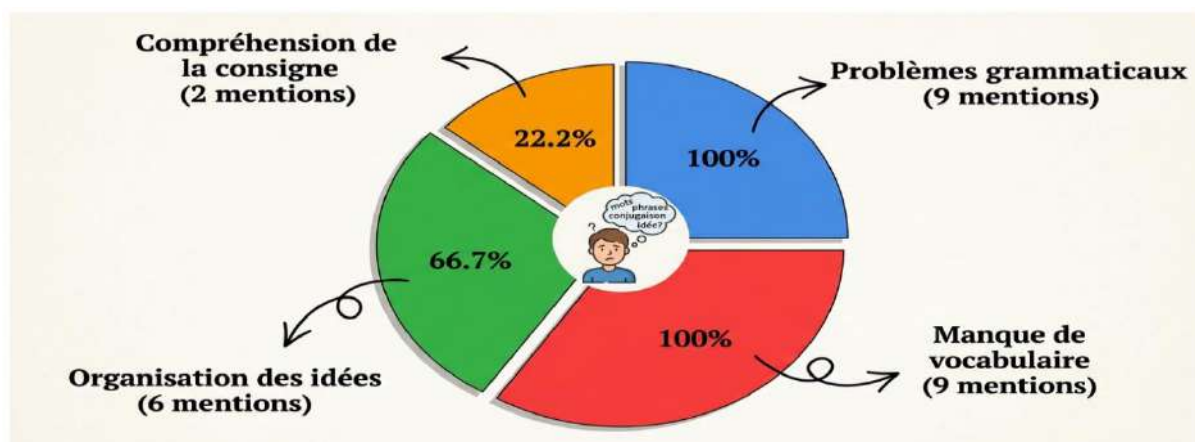


Figure 3: Distribution des principales difficultés en production écrite (selon 9 enseignants)

Afin de structurer l'analyse des données recueillies auprès des enseignants, les questions du questionnaire ont été regroupées en quatre axes principaux. Cette organisation permet de présenter de manière cohérente les différentes dimensions étudiées, à savoir les difficultés rencontrées par les élèves en production écrite, les pratiques pédagogiques des enseignants, les modalités d'utilisation de la boîte à outils pédagogique ainsi que les effets de ce dispositif sur les productions écrites des apprenants. Le tableau suivant présente ces différents axes ainsi que les questions qui leur sont associées.

Tableau 2: Organisation des questions du questionnaire par axes d'analyse

Axe d'analyse	Questions concernées	Objectif
Les difficultés rencontrées en production écrite	Question 7 : Les élèves rencontrent-ils des difficultés en production écrite ? Question 8 : Quelles sont les principales difficultés rencontrées ?	Identifier les difficultés auxquelles les élèves sont confrontés lors des activités de production écrite en FLE.

¹S. Ameur-Amokrane, « Mieux évaluer... pour accroître la maîtrise de l'écrit », *Synergies Algérie*, n° 1, 2007, p. 229.

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

Les habitudes pédagogiques des enseignants	Questions portant sur les pratiques des enseignants en production écrite.	Décrire les méthodes et stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants pour accompagner les élèves.
Les modalités d'utilisation de la boîte à outils pédagogique	Questions relatives à l'intégration et à l'utilisation de la boîte à outils pendant les séances de production écrite.	Comprendre comment la boîte à outils est mise en œuvre en classe et à quels moments elle est mobilisée.
Les effets de la boîte à outils pédagogique	Questions portant sur l'impact de la boîte à outils sur les productions écrites des élèves.	Évaluer l'influence de la boîte à outils sur l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants.

1.1.29 Utilisation de la boîte à outils

- **Question 10 : Sous quelle forme la boîte à outils est-elle utilisée ?** D'après les retours du questionnaire, l'outil prend le plus souvent la forme d'affichages muraux, de tableaux récapitulatifs ou de fiches cartonnées, l'essentiel étant que le support reste visible et accessible à chacun tout au long de la phase d'écriture.
- **Question 11 : Quels éléments contient la boîte à outils ?**

Les enseignants recensent plusieurs composantes récurrentes au sein du dispositif :

- Des connecteurs logiques ;
- Des champs lexicaux thématiques ;
- Des modèles ou amorces de phrases ;
- Des rappels grammaticaux ciblés ;
- Des expressions prêtes à l'emploi.

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

Ces ressources s'emboîtent directement avec les manques identifiés à la question 8. Les connecteurs aident à lier les propositions, les répertoires lexicaux fournissent les mots manquants, tandis que les structures de phrases servent de tuteurs syntaxiques pour guider le tracé de l'écrit. Les rappels de grammaire fonctionnent quant à eux comme des points de repère pour l'autocorrection en cours de route. Cette fonction de guidage rejoint les propositions d'Ameur-Amokrane, qui préconise l'utilisation d'un guide « pendant la production écrite, comme aide-mémoire des différents points à prendre en considération »¹. La boîte à outils joue ainsi un rôle d'accompagnement méthodologique permettant à l'élève de mobiliser plus facilement les ressources nécessaires à la rédaction.

La boîte à outils centralise ainsi les ingrédients indispensables à la fabrication du texte.

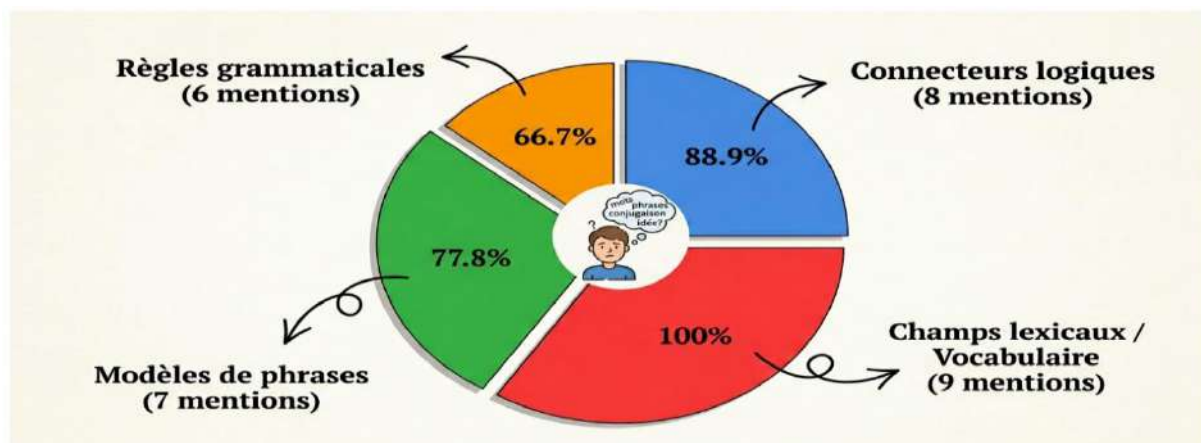


Figure 4: Distribution des éléments de la boîte à outils (selon 9 enseignants).

- **Question 12 : À quel moment la boîte à outils est-elle utilisée ?** C'est pendant le temps de la rédaction proprement dite que le dispositif est le plus sollicité. Les élèves s'y réfèrent dès qu'un doute surgit sur un mot, une tournure ou l'enchaînement de deux idées. Cette aide immédiate leur permet de débloquer une situation d'écriture sans avoir à couper leur élan ou à attendre la disponibilité de l'enseignant. Elle agit comme un tuteur de proximité au moment précis de la production.
- **Question 24 : Quels sont les éléments constitutifs d'une boîte à outils pédagogique conçue pour améliorer la production écrite des élèves de première et troisième année moyenne ?** Les précisions apportées ici corroborent les données de la question 11. Les enseignants mentionnent à nouveau l'importance de mettre à disposition un lopin

¹ S. Ameur-Amokrane, « Mieux évaluer... pour accroître la maîtrise de l'écrit », *Synergies Algérie*, n° 1, 2007, p. 232.

de lexique ciblé, des outils de cohésion (connecteurs) et des structures morphosyntaxiques adaptées au niveau des apprenants. L'enjeu est de donner des repères simples pour sécuriser l'élève et rendre la tâche d'écriture moins intimidante, l'objectif final étant d'aboutir à des productions mieux articulées et plus fluides.

1.1.30 Effets de la boîte à outils sur la production écrite

- **Question 13 : La boîte à outils améliore-t-elle la production écrite ?** L'avis des participants est ici quasi unanime : tous s'accordent à dire que l'usage de la boîte à outils a un impact positif et direct sur la qualité du travail produit par les élèves lors des séances de rédaction.
- **Question 14 : Sur quels aspects l'amélioration se manifeste-t-elle ?**

Les progrès les plus visibles se concentrent sur des points précis :

- L'enrichissement du vocabulaire ;
- La cohérence globale du texte ;
- La structuration des idées ;
- La baisse des fautes de grammaire.

C'est principalement sur le plan du lexique et de la tenue générale du texte que le saut qualitatif est le plus net. Les élèves exploitent les mots mis à leur disposition, ce qui fluidifie l'expression et leur permet de livrer des paragraphes plus denses, plus longs et plus explicites.

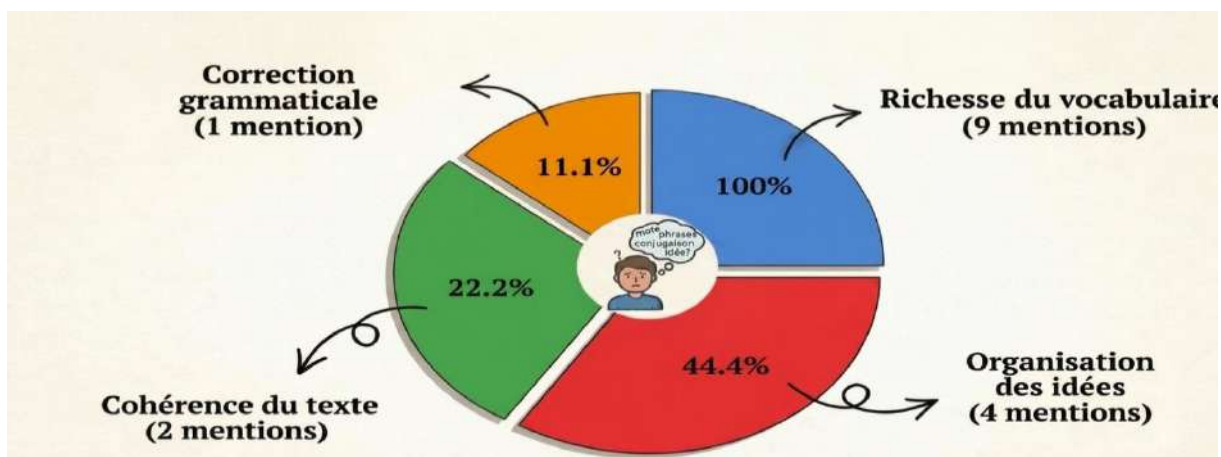


Figure 5: Analyse de l'impact de l'amélioration sur la production écrite.

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

A- Analyse des copies des élèves

L'examen direct des productions écrites vient confirmer les déclarations des enseignants. Les copies rédigées avec l'appui de la boîte à outils montrent généralement un vocabulaire plus diversifié, des phrases mieux construites et un emploi plus régulier des connecteurs logiques. On sent que les élèves réinvestissent les structures syntaxiques et les expressions proposées.

Toutefois, l'analyse des copies révèle aussi des dérives pratiques. Dans plusieurs travaux, l'intégration des outils est purement mécanique : certains élèves se contentent de recopier des blocs de phrases ou des mots de la liste sans les réajuster au sens exact de leur propre texte. Ce constat rejoint la crainte formulée par les enseignants concernant la « copie passive ». L'outil est alors détourné en simple modèle à calquer, ce qui montre que le dispositif ne se suffit pas à lui-même ; sa réussite dépend de la manière dont l'enseignant amène l'élève à réfléchir sur le choix des mots plutôt qu'à reproduire des formules toutes faites.

B- Comparaison avec / sans boîte à outils

La mise en regard des deux contextes d'écriture montre bien ce que le dispositif modifie dans l'attitude des élèves et la qualité de leurs textes. Sans cette béquille pédagogique, les élèves butent constamment sur le manque de vocabulaire et se débattent avec l'organisation de leurs idées. Ce déficit de ressources paralyse la rédaction, donnant lieu à des écrits squelettiques, décousus ou abandonnés en cours de route. Cet état de panne s'accompagne souvent d'un sentiment d'insécurité linguistique qui décourage l'effort.

À l'inverse, l'introduction de la boîte à outils restructure l'activité. En fournissant des matériaux linguistiques immédiatement exploitables, elle aide à planifier le texte et à enrichir le contenu. Les productions deviennent plus homogènes, mieux construites et témoignent d'une plus grande continuité textuelle.

Tableau 3: Comparaison des séances de production écrite avec et sans boîte à outils pédagogique.

Dimensions d'analyse	Sans boîte à outils	Avec boîte à outils
Mobilisation des ressources linguistiques	Difficulté à mobiliser le vocabulaire et les structures	Accès facilité à un lexique et à des structures variées
Qualité des productions écrites	Phrases simples, répétitives, parfois inachevées	Textes plus riches, cohérents, structurés et complets

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

Organisation des idées	Difficulté à structurer et enchaîner les idées	Meilleure organisation grâce aux connecteurs et modèles
Engagement dans la tâche	Blocage, hésitation, abandon possible	Implication plus active et participation accrue
Effort cognitif	Difficulté à maintenir l'effort dans la durée	Effort soutenu grâce à un accompagnement progressif
Dimension affective	Anxiété, insécurité, démotivation	Confiance, motivation et réduction de l'anxiété
Rôle de l'enseignant	Intervention ponctuelle et limitée	Médiation structurée et accompagnement continu
Nature de l'activité d'écriture	Activité perçue comme contrainte et difficile	Activité guidée, accessible et progressive
Effet global	Production limitée et fragile	Amélioration significative de la qualité et de l'engagement

1.1.31 Impact selon le niveau scolaire

- **Question 16 : Selon vous, la boîte à outils est-elle plus utile en 1AM ou 3AM ?** Sur ce point, 7 enseignants sur 9 estiment que l'outil garde toute sa pertinence aux deux niveaux, même si sa fonction change selon le public. Deux répondants la trouvent plus cruciale en 1AM, tandis qu'aucun ne la réserve exclusivement à la 3AM. En clair, elle soutient l'émergence de l'écriture chez les plus jeunes et sert de levier de perfectionnement chez les plus grands.

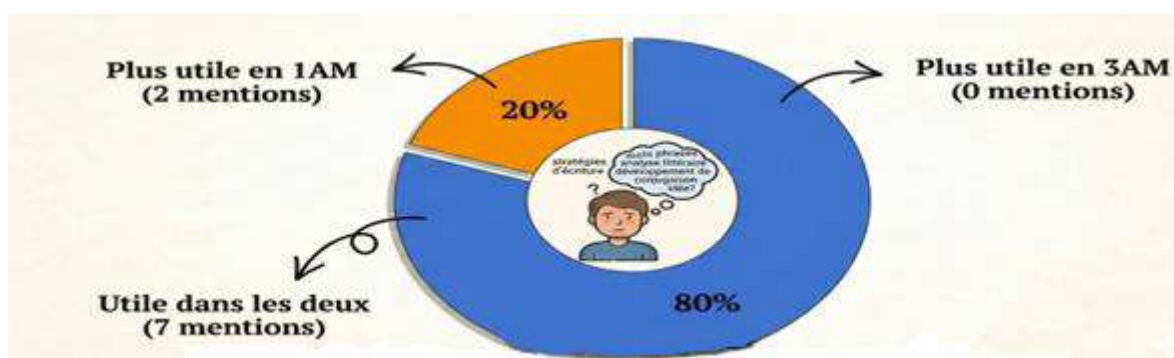


Figure 6: Utilité de la boîte à outils par niveau.

- **Question 17 : Les élèves de 1AM utilisent-ils facilement la boîte à outils ?** Les enseignants s'accordent à dire que l'appropriation est rapide en 1AM. Les élèves s'emparent volontiers du support durant la séance, car il leur apporte des solutions

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

pratiques immédiates pour dépasser les pannes de vocabulaire et poursuivre leur travail sans se décourager.

- **Question 18 : Les élèves de 3AM sont-ils plus autonomes dans son utilisation ?** Les avis se font plus nuancés pour les classes de 3AM. Une partie des enseignants note que ces élèves possèdent déjà le bagage nécessaire pour se lancer seuls dans la rédaction sans consulter systématiquement la boîte à outils. Pour autant, l'autre partie de notre échantillon souligne que le support reste une ressource précieuse, y compris à ce niveau, pour affiner la syntaxe et diversifier le lexique. On observe donc un déplacement de sa fonction : filet de sécurité en 1AM, elle devient un outil d'aide au choix stylistique en 3AM. Son usage doit par conséquent s'adapter à la maturité scripturale des élèves.

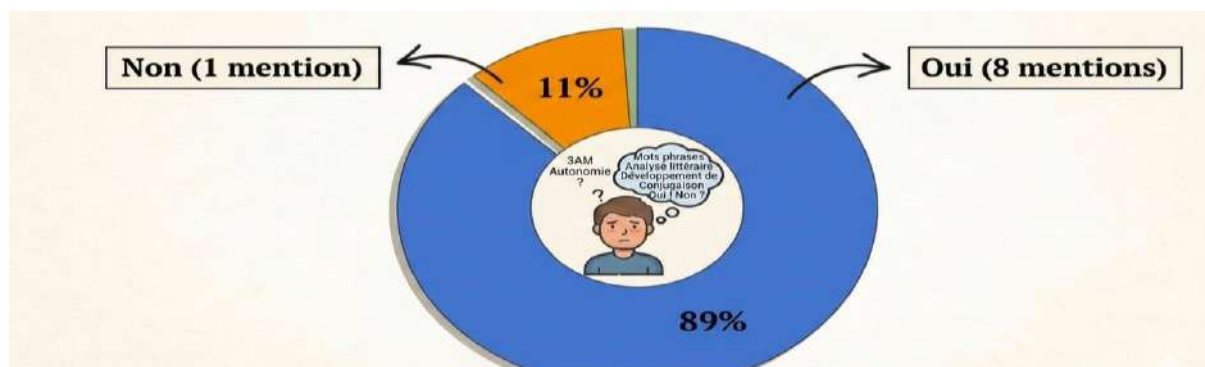


Figure 7: Autonomie des élèves de 3AM dans l'utilisation de la boîte à outils.

- **Question 19 : Où constatez-vous le plus d'efficacité ?** Pour 8 enseignants sur 9, l'efficacité ne se mesure pas en termes de niveau scolaire mais en termes de besoins y répondant. En 1AM, son efficacité réside dans sa capacité à déclencher l'écriture et à lever les verrous lexicaux de base. En 3AM, elle se traduit par une amélioration de la cohérence textuelle et de l'organisation des paragraphes. Un seul enseignant la trouve plus payante en 1AM. La majorité rappelle que c'est le profil de l'apprenant, plus que son niveau de classe réel, qui détermine l'utilité du dispositif.

Évolution du rôle de la boîte à outils pédagogique entre la 1AM et la 3AM

Tableau 4: Tableaux d'Évolution du rôle de la boîte à outils pédagogique entre la 1AM et la 3AM.

Dimensions d'analyse	1er cycle (1AM)	3ème cycle (3AM)
Fonction principale	Initiation à l'écriture	Enrichissement et perfectionnement
Rôle de la boîte à outils	Soutien compensatoire (aide directe)	Instrument d'amélioration qualitative

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

Niveau linguistique des élèves	Faible (début d'apprentissage)	Plus avancé (acquis stabilisés)
Besoins des élèves	Vocabulaire, structures, organisation	Complexité syntaxique, précision lexicale
Usage de l'outil	Fréquent et indispensable	Plus flexible et stratégique
Effets sur les élèves	Réassurance, réduction de l'anxiété	Amélioration de la qualité des écrits
Autonomie	Autonomie guidée (dépendance)	Autonomie renforcée (usage réfléchi)
Perception des enseignants	Consensus sur son importance	Avis partagés (outil utile ou transitoire)
Finalité pédagogique	Faciliter l'entrée dans l'écriture	Développer une écriture élaborée

1.1.32 Avantages et limites de la boîte à outils

- **Question 20 : Quels sont les avantages de la boîte à outils ?** Les retours font ressortir plusieurs bénéfices concrets. La première touche directement l'aspect formel des productions : les textes gagnent en cohérence, en articulation logique et en variété lexicale grâce aux repères fournis. La présence de modèles de phrases et de connecteurs donne une trame de fond qui aide les élèves à structurer leur pensée de façon plus lisible.

Au-delà de l'aspect purement linguistique, les enseignants observent un impact psychologique important : les élèves manifestent moins d'appréhension et hésitent moins avant de commencer à écrire. Ce sentiment de sécurité favorise leur engagement dans l'activité. Enfin, l'outil favorise une forme d'autonomie dans la classe : face à un oubli, l'élève prend le réflexe de chercher l'information sur le support plutôt que de solliciter l'aide systématique du professeur.

- **Question 21 : Quelles sont les limites ou difficultés rencontrées ?** En contrepoint, les praticiens pointent du doigt certains écueils, au premier rang desquels figure le risque de dépendance. On remarque que certains élèves adoptent un comportement de copier-coller passif, alignant les expressions proposées sans effort de personnalisation. Cet usage automatique nuit à l'expression personnelle et court-circuite l'apprentissage de réelles stratégies d'écriture. Les textes produits peuvent alors sembler artificiels, voire incohérents si les structures ont été mal adaptées.

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

De plus, l'outil ne règle pas les problèmes de fond liés à la morphosyntaxe : les confusions de conjugaison ou les erreurs d'accords persistent malgré la présence des listes de mots. Cela montre bien que la boîte à outils ne fonctionne pas de manière magique ; elle nécessite des consignes d'utilisation claires de la part de l'enseignant pour pousser l'apprenant à faire des choix réfléchis.

- **Question 22 : La boîte à outils motive-t-elle les élèves ?** La plupart des enseignants constatent que le dispositif stimule l'intérêt des élèves. Le fait de disposer de ressources à portée de main désamorce la peur de l'erreur et rend la tâche moins anxiogène. Les professeurs notent une baisse du taux de renoncement : les élèves s'accrochent davantage et cherchent à mener leur production jusqu'au bout. Cette dynamique s'entretient d'elle-même par la satisfaction d'aboutir à un texte plus long et mieux structuré, ce qui valorise l'image de l'élève en tant que scripteur.

Tableau 5: Tableau de synthèse des résultats obtenus à partir de 6 questions du questionnaire.

Indicateurs de réussite	État SANS boîte à outils	État AVEC boîte à outils	Question source
Volume de production	Texte très court, parfois inachevé	Texte plus long, plus développé et abouti	Q14
Autonomie perçue	Blocage fréquent, forte dépendance à l'enseignant	Autonomie guidée grâce aux ressources de l'outil	Q18
Structure du texte	Phrases décousues, absence de liens logiques	Présence de connecteurs, meilleure organisation des idées	Q20
État psychologique	Abandon ou refus de la tâche d'écriture	Risque de dépendance ou de recopie mécanique	Q21
État psychologique	Stress, hésitation, sentiment d'échec	Motivation accrue, confiance renforcée	Q22
Qualité du lexique	Lexique pauvre, répétitif et imprécis	Lexique riche, varié et adapté au thème	Q24

Les résultats obtenus permettent désormais d'être confrontés aux hypothèses de départ ainsi qu'aux apports théoriques présentés dans les chapitres précédents.

Chapitre 03: Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain

Afin de faciliter la présentation et l'analyse des résultats, les questions du questionnaire ont été regroupées en trois axes principaux. Cette organisation permet de mettre en évidence les différents aspects étudiés, notamment les modalités d'utilisation de la boîte à outils pédagogique, ses effets sur la production écrite des élèves, son impact selon le niveau scolaire ainsi que les avantages et les limites relevés par les enseignants.

Tableau 6:Répartition des questions du questionnaire relatives à l'utilisation et aux effets de la boîte à outils pédagogique

Axes d'analyse	Questions concernées	Objectif
Utilisation de la boîte à outils pédagogique	Q10 : Sous quelle forme la boîte à outils est-elle utilisée ? Q11 : Quels éléments contient la boîte à outils ? Q12 : À quel moment la boîte à outils est-elle utilisée ? Q24 : Quels sont les éléments constitutifs d'une boîte à outils pédagogique destinée à améliorer la production écrite ?	Décrire les modalités d'utilisation, la composition et les caractéristiques de la boîte à outils pédagogique.
Effets de la boîte à outils sur la production écrite	Q13 : La boîte à outils améliore-t-elle la production écrite ? Q14 : Sur quels aspects l'amélioration se manifeste-t-elle ?	Évaluer l'impact de la boîte à outils sur la qualité des productions écrites des élèves.
Impact selon le niveau scolaire	Q16 : La boîte à outils est-elle plus utile en 1AM ou en 3AM ? Q17 : Les élèves de 1AM	Analyser l'efficacité et les modalités d'utilisation de la boîte à outils selon le niveau scolaire des apprenants.

	utilisent-ils facilement la boîte à outils ? Q18 : Les élèves de 3AM sont-ils plus autonomes dans son utilisation ? Q19 : Où constatez-vous le plus d'efficacité ?	
Avantages et limites de la boîte à outils	Q20 : Quels sont les avantages de la boîte à outils ? Q21 : Quelles sont les limites ou difficultés rencontrées ? Q22 : La boîte à outils motive-t-elle les élèves ?	Identifier les bénéfices, les limites et les effets motivationnels liés à l'utilisation de la boîte à outils pédagogique.

1.14 Discussion des résultats

Les données recueillies indiquent que la boîte à outils s'avère être un levier fonctionnel pour enseigner l'écriture en FLE au niveau moyen. Les témoignages des enseignants concordent avec ce que montre l'analyse des copies : l'introduction de ce support se traduit par une amélioration d'ensemble de la qualité des écrits. L'enquête montre que les blocages de départ se concentrent sur le manque de mots, les fragilités syntaxiques et la mauvaise lecture des attentes de la consigne. Ces obstacles pénalisent l'entrée dans l'activité, en particulier en 1AM où les élèves manquent encore de repères pour rédiger seuls en français. Dans cette configuration, la boîte à outils joue le rôle d'un étayage de transition qui débloque la situation. En proposant des ressources matérielles directes, elle soulage l'élève dans sa recherche de vocabulaire et l'aide à assembler ses phrases de façon plus ordonnée. Les textes obtenus se révèlent plus étoffés et mieux construits.

Par ailleurs, l'aspect motivationnel est manifeste : avoir accès à ces ressources réduit le stress lié à la page blanche et encourage les élèves à s'impliquer plus activement dans l'exercice. On note également que la fonction de l'outil s'ajuste au niveau de la classe : béquille

indispensable pour démarrer l'écriture en 1AM, elle se transforme en support d'enrichissement stylistique en 3AM.

Toutefois, certains usages peu réfléchis du support limitent parfois l'appropriation personnelle des ressources proposées.

1.15 Interprétation des résultats

L'analyse montre que la boîte à outils remplit une fonction qui dépasse celle d'un simple lexique de secours. Elle s'apparente à un dispositif d'étayage qui accompagne l'élève à chaque étape de son travail d'écriture. Les données recueillies montrent que la boîte à outils facilite l'organisation des productions écrites. Les données font également ressortir que l'utilité du support varie selon le public : en 1AM, il s'agit d'un outil de sécurisation pour enclencher le texte ; en 3AM, il s'agit plutôt d'un outil d'aide au perfectionnement qualitatif.

Cependant, les résultats rappellent que la pertinence de l'outil dépend de son mode d'intégration dans la séance. Un usage mécanique risque d'installer l'élève dans un confort passif et de créer une dépendance au support, au détriment de sa propre réflexion. La boîte à outils doit s'inscrire dans une logique de retrait progressif, pensée pour accompagner l'élève vers une réelle autonomie d'écriture.

1.16 Conclusion du chapitre

L'analyse croisée des questionnaires, des grilles d'observation et des productions d'élèves met en lumière les dynamiques complexes qui se jouent lors de la mise en œuvre de la boîte à outils pédagogique. L'enquête auprès des neuf enseignants, couplée au suivi des quatre séances de classe, met d'abord en évidence la persistance des blocages liés à la production écrite en FLE. Qu'il s'agisse des élèves de 1AM, confrontés aux premiers pas de l'écriture autonome, ou de ceux de 3AM, qui butent sur la complexité structurelle des textes demandés, les obstacles restent de même nature : un déficit lexical marquant, des verrous syntaxiques tenaces et une anxiété palpable devant la consigne. Face à ce constat, les données recueillies valident notre première hypothèse concernant l'utilité d'un étayage matériel. Les ressources proposées facilitent l'entrée dans l'écriture et soutiennent l'organisation des productions. Les copies analysées montrent une amélioration globale de la qualité des productions écrites. Les observations de terrain confirment par ailleurs un impact affectif indéniable.

Pour autant, le terrain invite à une lecture beaucoup plus nuancée de l'autonomie linguistique, ce qui nous conduit à ne valider que partiellement notre seconde hypothèse. Les retours des enseignants et l'examen approfondi des productions écrites révèlent les limites intrinsèques de cet outil. Sans une médiation pédagogique forte et explicite, le support peut induire un effet pervers de dépendance. Plusieurs élèves se sont limités à un assemblage mécanique et linéaire des segments proposés, sans réelle appropriation sémantique, transformant l'exercice d'écriture en une simple activité de juxtaposition textuelle.

Les résultats montrent ainsi que l'efficacité de la boîte à outils dépend largement des modalités de guidage mises en place par l'enseignant afin d'éviter un usage passif du support.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, cette étude sur l'impact de la boîte à outils pédagogique m'a permis de me confronter aux difficultés rencontrées dans les classes de FLE en Algérie. Au départ, mon objectif était pragmatique : déterminer si l'apport d'outils concrets aux élèves du cycle moyen pouvait contribuer à lever les obstacles qui freinent leur production écrite. En effet, l'écrit demeure l'une des principales difficultés des apprenants, ce qui a justifié la mise en place de cette expérimentation.

Dans un souci de lisibilité, ce mémoire s'est articulé autour de trois grandes étapes. Dans le premier chapitre, j'ai présenté les principaux travaux consacrés à la production écrite et aux approches didactiques qui l'encadrent. Dans le deuxième chapitre, je me suis intéressé au système éducatif algérien, à ses programmes ainsi qu'aux défis liés à l'enseignement du FLE, tout en présentant la boîte à outils pédagogique conçue dans le cadre de cette recherche. Enfin, dans le troisième chapitre, j'ai procédé à la mise à l'épreuve des hypothèses en situation réelle de classe à travers une enquête auprès des enseignants et l'analyse des productions des élèves.

Les observations réalisées montrent que les difficultés rencontrées par les élèves en production écrite ne sont pas uniquement d'ordre linguistique. Certes, les lacunes grammaticales et le manque de vocabulaire constituent des obstacles importants, mais les apprenants souffrent également d'un manque de méthode, d'une difficulté à organiser leurs idées et d'une appréhension face à la tâche d'écriture. Beaucoup ne savent pas comment commencer un texte ni comment le structurer de manière cohérente.

C'est dans ce contexte que la boîte à outils pédagogique a démontré son intérêt. Grâce aux fiches d'aide, aux banques de mots, aux connecteurs logiques et aux structures de phrases proposées, les élèves ont pu disposer de repères concrets facilitant leur entrée dans l'activité d'écriture. Les observations de classe ainsi que l'analyse des productions montrent que des élèves qui rédigeaient auparavant quelques lignes seulement sont progressivement parvenus à produire des textes plus développés, mieux organisés et plus cohérents. L'outil a également joué un rôle rassurant en réduisant l'angoisse de la page blanche et en renforçant la confiance des apprenants.

La vérification des hypothèses apporte des réponses satisfaisantes aux objectifs fixés au début de cette recherche. La première hypothèse, selon laquelle la boîte à outils améliore la qualité de la production écrite, est confirmée. Les enseignants interrogés s'accordent à reconnaître que ce

dispositif favorise un enrichissement du vocabulaire, une meilleure construction des phrases ainsi qu'une organisation plus logique des paragraphes. Ces constats sont corroborés par l'analyse des productions des élèves, qui apparaissent plus riches, plus structurées et mieux élaborées après l'utilisation de la boîte à outils. Celle-ci se révèle ainsi être un intermédiaire pédagogique efficace pour soutenir le développement des compétences scripturales en FLE.

La seconde hypothèse, qui postulait que la boîte à outils favorise l'autonomie des élèves, est en revanche partiellement validée. Les résultats montrent que le dispositif aide effectivement les apprenants à entrer plus sereinement dans l'écriture et à réduire leur dépendance immédiate à l'enseignant en s'appuyant sur les fiches et les ressources mises à leur disposition. Toutefois, cette autonomie demeure fragile. Plusieurs enseignants soulignent que certains élèves ont tendance à reproduire les modèles proposés sans véritable appropriation des connaissances. La boîte à outils constitue donc un levier vers l'autonomie, mais son efficacité dépend largement de la manière dont elle est exploitée en classe et de l'accompagnement assuré par l'enseignant.

Ces résultats montrent que la boîte à outils ne peut produire pleinement ses effets lorsqu'elle est utilisée de manière isolée. Elle doit s'inscrire dans une démarche pédagogique réfléchie, où l'enseignant guide progressivement les élèves vers une utilisation autonome et raisonnée des ressources proposées. C'est l'interaction entre l'enseignant, l'élève et l'outil qui permet de transformer ce support en un véritable moyen de développement des compétences rédactionnelles.

Cette recherche présente néanmoins plusieurs limites qu'il convient de souligner afin de situer la portée des résultats obtenus. La première concerne la taille réduite de l'échantillon, l'enquête ayant été menée auprès de neuf enseignants seulement, ce qui ne permet pas de généraliser les conclusions à l'ensemble du système éducatif algérien. La deuxième limite réside dans la nature principalement déclarative des données recueillies, puisque l'analyse repose en grande partie sur les perceptions et les pratiques rapportées par les enseignants. Bien qu'une phase d'observation directe ait été réalisée dans le cadre de cette recherche, celle-ci s'est limitée à quatre séances observées dans un seul établissement, ce qui ne permet pas de rendre compte de toute la diversité des réalités de terrain. Par ailleurs, certaines difficultés structurelles des élèves, notamment les lacunes grammaticales profondes et les insuffisances linguistiques accumulées, ne peuvent être résolues par la seule mise à disposition d'une boîte à outils. Ce dispositif constitue un support d'accompagnement qui doit être associé à un enseignement explicite et progressif de la langue. Enfin, le risque que certains élèves utilisent la boîte à outils comme un

simple modèle de recopie mécanique demeure une limite réelle, ce qui nécessite un accompagnement constant de l'enseignant afin de favoriser une appropriation réfléchie des ressources proposées.

Malgré ces limites, cette recherche ouvre des perspectives intéressantes. Il serait envisageable de développer cette boîte à outils sous une forme numérique afin de l'adapter aux usages croissants des technologies dans les pratiques scolaires. Une recherche longitudinale, menée sur une année scolaire complète et auprès d'un échantillon plus large, permettrait d'observer l'évolution progressive des usages de la boîte à outils, d'évaluer plus précisément son impact sur les compétences rédactionnelles et de mesurer son influence sur le développement de l'autonomie scripturale des élèves.

En définitive, ce mémoire constitue une contribution modeste à la réflexion sur l'enseignement de la production écrite en FLE. Il montre qu'un dispositif pédagogique simple, lorsqu'il est conçu en fonction des besoins des apprenants et intégré à une démarche d'enseignement adaptée, peut favoriser une amélioration significative de la qualité des productions écrites. Plus largement, cette recherche invite à considérer l'écriture non comme une difficulté insurmontable, mais comme une compétence qui se construit progressivement grâce à un accompagnement méthodique, à des outils pertinents et à une pratique régulière.

Références Bibliographiques

Références Bibliographiques

- 1- Abdelkader Qada, La pédagogie de l'expression écrite en français au milieu de la scène, thèse de doctorat, Université d'Oran, 2018.
- 2- Abdelkarim Gharib, Pédagogie moderne, Monde de l'éducation, Rabat, 2003, p. 88.
- 3- Abdelrahman Toumi, Langues étrangères didactiques, Dar Al-Kasbah Publishing, Algérie, 2010.
- 4- Ahmed Hassani, Enseignement des langues étrangères, Dar Al-Kasbah Publishing, Algérie, 2006.
- 5- Arabyan, Marc. De « classe ouvrière » à « classes moyennes », une réflexion terminologique du champ social en France, 2014.
- 6- BOUDECHICHE, N. (2007). « Étude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif ». Synergies Algérie, n° 1.
- 7- Christian Puren, Didactique des langues étrangères, Nathan, Paris, 1998.
- 8- Constant, Marylène, « L'amélioration de textes dans un projet d'écriture longue », Pratiques, n° 61, 1989.
- 9- Coste, Daniel, Vingt ans de FLE : Histoire de la didactique, Didier, Paris, 1994.
- 10- Dell Hymes, Fondements en sociolinguistique, University of Pennsylvania Press, 1974.
- 11- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning" ? In P. Dillenbourg (Ed.), Collaborative-learning : Cognitive and Computational Approaches. Oxford : Elsevier.
- 12- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). The Psychology of the Language Learner Revisited. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- 13- Durari, Abderrazak, La question linguistique en Algérie, Kasbah Publications, Algérie, 2010.
- 14- Eduardo Martí, « Appropriation précoce des systèmes externes de représentation : apprentissage et développement », dans Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques, Presses Universitaires de Bordeaux, 2008.
- 15- Edward Sapir, Language, Harcourt Brace, New York, 1921.

Références Bibliographiques

- 16-** Errime Khadraoui et Riad Messaour, « Motivation et apprentissage du français langue étrangère en contexte scolaire algérien », *Revue des Sciences Humaines*, vol. 30, no 2, 2019.
- 17-** Ertek, B. (2020). Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Turquie*, n° 13.
- 18-** Fadil, Abdelkader, *Questions éducatives : école et programme*, Dar Al-Huda, Ain Melilla, Algérie, 2015.
- 19-** HAMDAOUI, R. Y., & HEZAME, A. (s.d.). La remédiation pédagogique dans l'enseignement-apprentissage du FLE : cas des élèves de la 4ème année moyenne (CEM Bouras El Kamili). *Mémoire de Master en Didactique et Langues Appliquées*, Université 8 Mai 1945 Guelma, Faculté des Lettres et des Langues, Algérie.
- 20-** Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Denoël, Paris, 1969.
- 21-** Jean-Claude Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Érès.
- 22-** Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, 2003.
- 23-** *Journal of Education Studies* (2023). The classroom as a learning environment, p. 1. <https://journal.esrgroups.org/jes/article/view/2419>
- 24-** Leila Ben Issa, « Évaluation des compétences en écriture dans l'enseignement du français dans l'enseignement intermédiaire », *mémoire de master*, Université de Batna, 2015.
- 25-** Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme de langue française pour le premier année intermédiaire*, Bureau national des publications scolaires, Algérie, 2016.
- 26-** Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme de langue française pour le troisième année intermédiaire*, Bureau national des publications scolaires, Algérie, 2016.
- 27-** Ministère de l'Éducation Nationale, *Référence générale des programmes*, Bureau national des publications scolaires, Algérie, 2009.
- 28-** Mohamed Belkacem, « Enseigner l'écriture en français comme langue étrangère à l'école algérienne », *Journal of Educational Sciences*, Université de Constantine, numéro 12, 2017.

Références Bibliographiques

- 29- Momen, Ahmed, Linguistique et enseignement des langues en Algérie, Diwan des publications universitaires, Algérie, 2011.
- 30- Muhammad Al-Darij, Enseignement significatif, Dar Al-Kitab Al-Jami'ah, Al-Ain, 2004.
- 31- Muhammad al-Dreej, Analyse du processus éducatif, Dar al-Kitab Al-Jami'ah, Al-Ain, 2005.
- 32- Noam Chomsky, Language and Mind, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
- 33- Philippe Meirieu, « Autonomie », disponible sur : meirieu.com
- 34- Philippe Perrenoud, Construire des compétences dès l'école, ESF éditeur, Paris, 1997.
- 35- S. Ameer-Amokrane, « Mieux évaluer... pour accroître la maîtrise de l'écrit », Synergies Algérie, n° 1, 2007.
- 36- Samira Bouhafs, La réalité de l'enseignement de la production écrite dans l'enseignement intermédiaire, mémoire de master, Université d'Alger 2, 2014.
- 37- Sara GHRIBI, « La didactique de l'écrit, une question de savoir-faire », dans Revue des lettres et des langues, Université Djillali Liabès de Sidi Bel Abbès, 2016.
- 38- Schneuwly, B. (1989). « Le 7e chapitre de Pensée et langage de Vygotski : esquisse d'un modèle psychologique de production langagière ». Enfance, 42(1).
- 39- Turki Rabeh, Fondamentaux de l'éducation, Diwan des publications universitaires, Algérie, 2012.
- 40- Vygotsky, cité dans Simply Psychology, disponible sur : <https://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html>.
- 41- Vygotsky, Lev S., Pensée et langage, traduction de Françoise Sève, Paris, La Dispute, 1997 (éd Originale : Thought and Language, MIT Press, 1962).
- 42- Wengelin, Å. (2018). Writing in a second language: Cognitive processes and challenges. International Journal of Applied Linguistics. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1513812>
- 43- Ziouani, Fatima, La production écrite et l'acquisition du vocabulaire dans une perspective linguistique, consulté sur : <https://methodal.net/La-production-ecrite-et-l-acquisition-du-vocabulaire-dans-une-perspective>.

Annexes

Annexes

1-Questionnaire d'enquête rempli par un enseignant

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Dans le cadre de notre mémoire de master en didactique du FLE, portant sur l'impact de la boîte à outils dans la production écrite, nous vous proposons ce questionnaire afin de recueillir vos avis et vos pratiques en classe.

Vos réponses nous permettront d'analyser l'efficacité de cet outil dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves.

Nous vous remercions pour votre collaboration.

1/Sexe :

• Homme

☒ • Femme

2/Depuis combien d'années enseignez-vous ?

• Moins de 5 ans

☒ • Plus de 10 ans

3/Niveau(x) enseigné(s) :

☒ • 1AM

☒ • 2AM

☒ • 3AM

☒ • 4AM

4/Formation :

☒ • Licence

• Master

• Autre :

5/Enseignez-vous la production écrite régulièrement ?

☒ Oui ☒ Non

6/À quelle fréquence proposez-vous des activités de production écrite ?

• Une fois par semaine

• Deux fois par semaine

• Rarement *à la fin de chaque séquence.*

Annexes

7/Selon vous, les élèves rencontrent-ils des difficultés en production écrite ?

☒ • Oui • ☒ Non

8/Si oui, quelles sont les principales difficultés ?

☒ • Manque de vocabulaire

☒ • Problèmes grammaticaux

☒ • Organisation des idées

• Compréhension de la consigne

Autres :

..... Ils ne savent pas produire une phrase simple

9/Utilisez-vous une boîte à outils lors des séances de production écrite ?

☒ • Oui • ☒ Non

10/Si oui, sous quelle forme ?

• Fiches

• Affiches

☒ • Tableau

• Autre :

..... /

11/Quels éléments contient votre boîte à outils ?

☒ • Connecteurs logiques

• Structures de phrases

☒ • Vocabulaire

• Règles grammaticales

☒ • Modèles de textes

12/À quel moment utilisez-vous la boîte à outils ?

• Avant la production

☒ • Pendant la production

• Après la production

Annexes

13/Pensez-vous que la boîte à outils améliore la production écrite des élèves ?

☒ Oui • ☒ Non

14/Si oui, sur quels aspects ?

☒ • Richesse du vocabulaire

• Cohérence du texte

☒ • Correction grammaticale

☒ • Organisation des idées

15/Avez-vous remarqué une différence entre les élèves de :

• 1AM

• 3AM

• Oui, précisez :

Oui bien sûr, il y a une différence car un élève de 3AM a un bagage par rapport à un élève de 1AM.

16/Selon vous, la boîte à outils est-elle :

• Plus utile en 1AM

• Plus utile en 3AM

☒ • Utile dans les deux

17/ Les élèves de 1AM utilisent-ils facilement la boîte à outils ?

☒ Oui • Non

18/Les élèves de 3AM sont-ils plus autonomes dans son utilisation ?

☒ • Oui • Non

19/Où constatez-vous le plus d'efficacité ?

• 1AM

• 3AM

☒ • Les deux

Expliquez brièvement :

L'apprenant se sert de la boîte à outils pour former des phrases dans le thème.

Annexes

20/Quels sont les avantages de la boîte à outils ?

La boîte à outils aide l'apprenant à enrichir son vocabulaire et améliorer son orthographe.

21/Quelles sont les limites ou difficultés ?

L'apprenant se sert de la boîte à outils mais ne sait pas conjuguer le verbe dans le temps qui convient.

22/Est-ce que la boîte à outils motive les élèves de 1AM et 3AM cycle moyen ?

Oui, bien sûr.

23/Dans quelle mesure l'usage de la boîte à outils pédagogique peut-il améliorer la production écrite des élèves de 1AM et 3AM cycle moyen ?

L'usage de la boîte à outils peut améliorer la rédaction de n'importe quel élève car elle favorise son autonomie, elle le motive et l'aide à bien structurer ses pensées.

24/Quels sont les éléments constitutifs d'une boîte à outils pédagogique conçue pour améliorer la production écrite des élèves de première et troisième année moyenne ?

Une boîte à outils de rédaction efficace comprend des ressources pour structurer, enrichir et corriger le texte : Ressources linguistiques et lexicales, connecteurs logiques, des structures de phrases...

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Dans le cadre de notre mémoire de master en didactique du FLE, portant sur l'impact de la boîte à outils dans la production écrite, nous vous proposons ce questionnaire afin de recueillir vos avis et vos pratiques en classe.

Vos réponses nous permettront d'analyser l'efficacité de cet outil dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves.

Nous vous remercions pour votre collaboration.

1/Sexe :

• Homme

• Femme ✓

2/Depuis combien d'années enseignez-vous ?

• Moins de 5 ans

• Plus de 10 ans ✓

3/Niveau(x) enseigné(s) :

• 1AM ✓

• 2AM

• 3AM ✓

• 4AM

4/Formation :

• Licence

• Master

• Autre : ^{fr} Licenciée de l'École normale supérieure ⁷¹

5/Enseignez-vous la production écrite régulièrement ?

• Oui ✓ • Non

6/À quelle fréquence proposez-vous des activités de production écrite ?

• Une fois par semaine ✓

• Deux fois par semaine

• Rarement

Annexes

7/Selon vous, les élèves rencontrent-ils des difficultés en production écrite ?

- Oui • Non

✓

8/Si oui, quelles sont les principales difficultés ?

• Manque de vocabulaire ✓

• Problèmes grammaticaux ✓

• Organisation des idées ✓

• Compréhension de la consigne ✓

Autres :

9/Utilisez-vous une boîte à outils lors des séances de production écrite ?

- Oui • Non

✓

10/Si oui, sous quelle forme ?

• Fiches

• Affiches

• Tableau ✓

• Autre :

11/Quels éléments contient votre boîte à outils ?

• Connecteurs logiques ✓

• Structures de phrases ✓

• Vocabulaire ✓

• Règles grammaticales

• Modèles de textes

12/À quel moment utilisez-vous la boîte à outils ?

• Avant la production ✓

• Pendant la production

• Après la production

Annexes

13/Pensez-vous que la boîte à outils améliore la production écrite des élèves ?

• Oui • Non ✓

14/Si oui, sur quels aspects ?

- Richesse du vocabulaire ✓
- Cohérence du texte
- Correction grammaticale
- Organisation des idées

15/Avez-vous remarqué une différence entre les élèves de :

- 1AM
- 3AM
- Oui, précisez :
.....

16/Selon vous, la boîte à outils est-elle :

- Plus utile en 1AM
- Plus utile en 3AM
- Utile dans les deux ✓

17/ Les élèves de 1AM utilisent-ils facilement la boîte à outils ?

• Oui • Non ✓

18/Les élèves de 3AM sont-ils plus autonomes dans son utilisation ?

• Oui • Non ✓

19/Où constatez-vous le plus d'efficacité ?

- 1AM
- 3AM
- Les deux ✓

Expliquez brièvement :

.....
.....

20/Quels sont les avantages de la boîte à outils ?

Elle facilite le démarrage de l'écriture (cela permet de réduire le blocage face à la page blanche). Elle enrichit le vocabulaire (cela permet à l'élève d'éviter la répétition et d'améliorer la qualité de son texte).

21/Quelles sont les limites ou difficultés ?

1/ Certains élèves s'habituent à utiliser uniquement les expressions proposées, ils copient sans réfléchir. 2/ Les textes peuvent devenir répétitifs et similaires...

22/Est-ce que la boîte à outils motive les élèves de 1AM et 3AM cycle moyen ?

Oui, la boîte à outils motive dans les deux niveaux.
1^{ère} AM → motivation par la sécurité et l'aide / 3^{ème} AM → motivation par l'amélioration et

23/Dans quelle mesure l'usage de la boîte à outils pédagogique peut-il améliorer la performance la production écrite des élèves de 1AM et 3AM cycle moyen ?

- ... Il aide à mieux comprendre la consigne.
- ... Il fournit des structures de base (phrases simples, connecteurs).
- ... Il enrichit le vocabulaire des élèves.
- ... Il permet à l'élève de produire un texte cohérent.

24/Quels sont les éléments constitutifs d'une boîte à outils pédagogique conçue pour améliorer la production écrite des élèves de première et troisième année moyenne ?

- ... Une boîte à outils efficace est :
- ... riche en vocabulaire.
- ... adaptée au niveau des apprenants.
- ... facile à utiliser.

Annexes

2- Production écrites de 1AM

111
1 privilégions les énergies propres
& renouvelables
2 profitons des bienfaits de
l'énergie solaire.

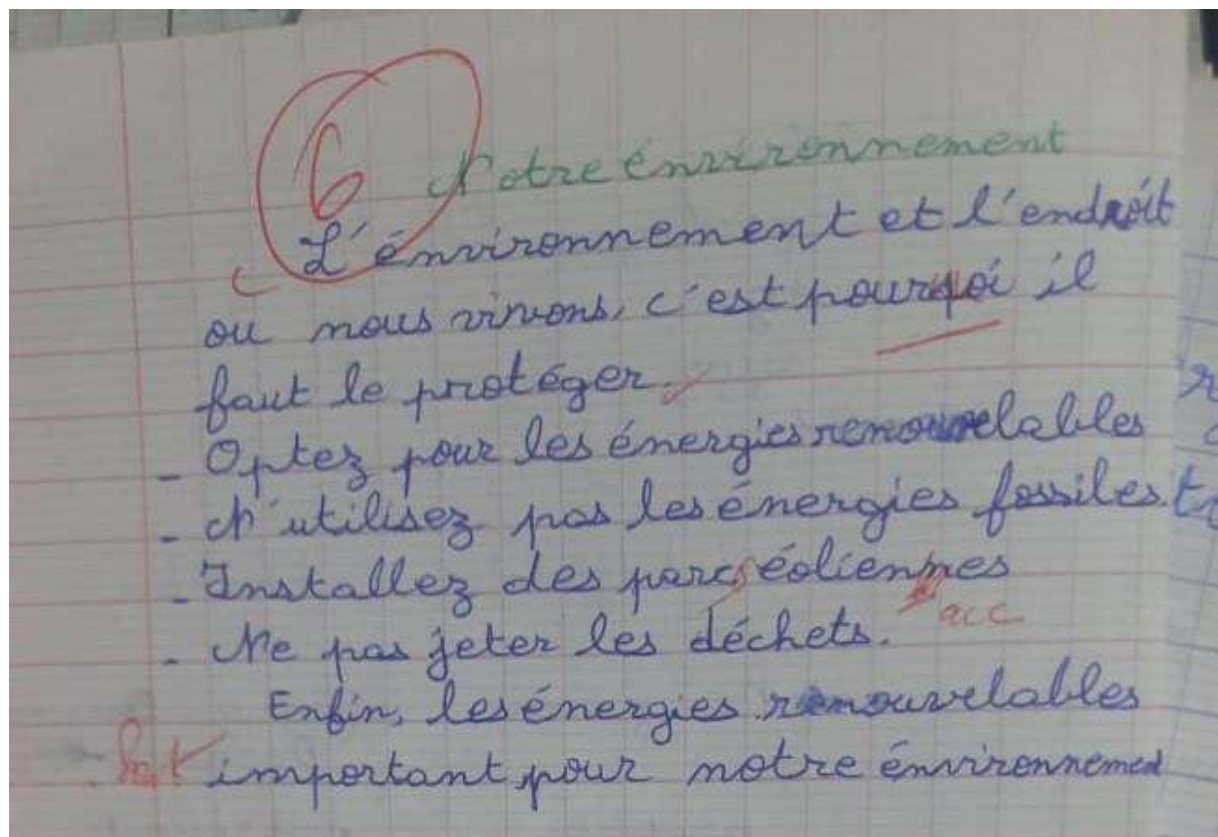
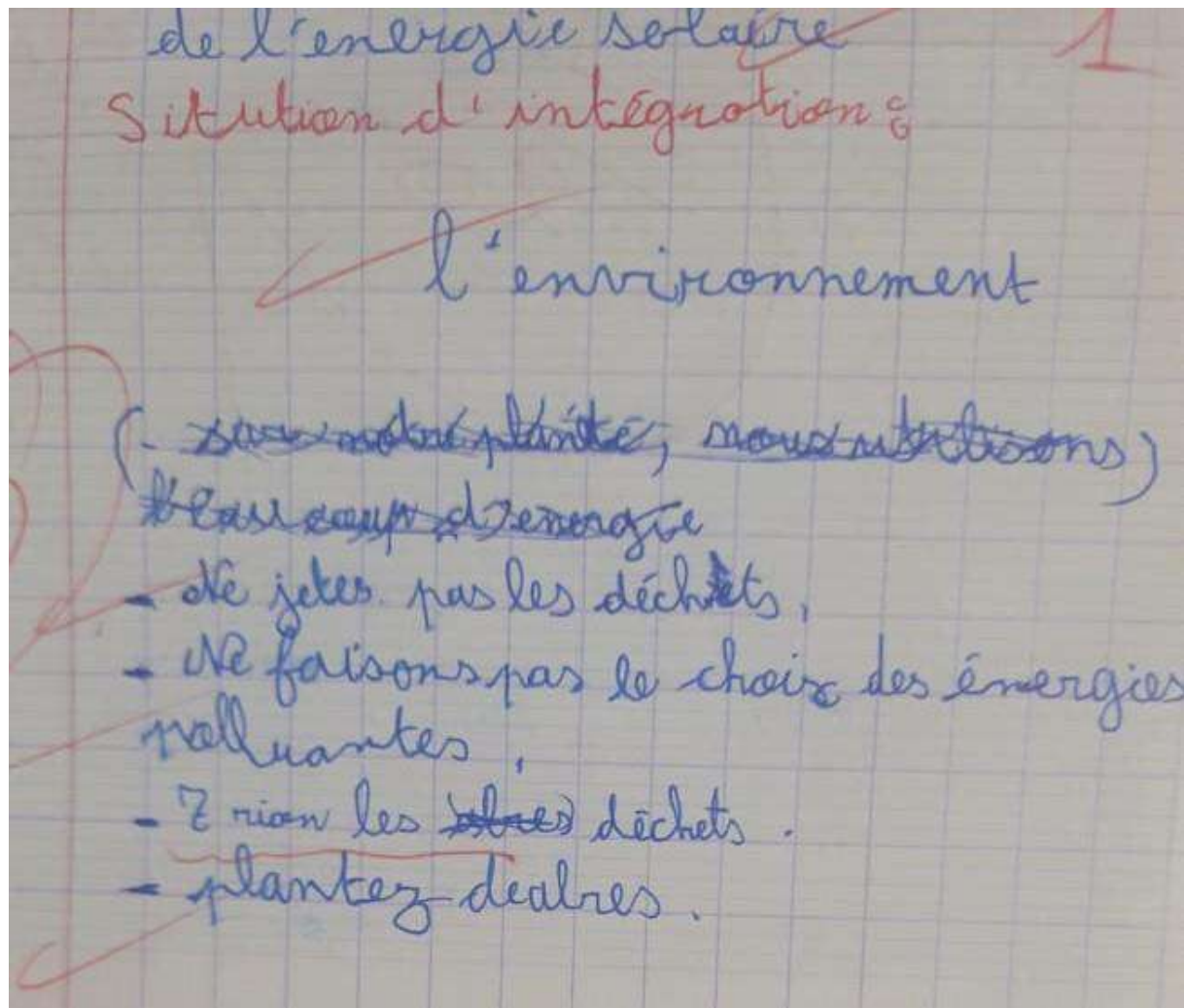
^{consommer}
^{éviter}
- Ne pas ^{éviter} l'énergie
(propre comme le soleil).
- éviter l'énergie fossile
comme le gaz.
- Ne pas gaspiller l'eau.
- consommer l'énergie propre
comme la biomasse.
~~introduction & Ton professeur te demande
de donner des consignes à tes
amis pour leur directement
Protéger notre environnement~~

5.5

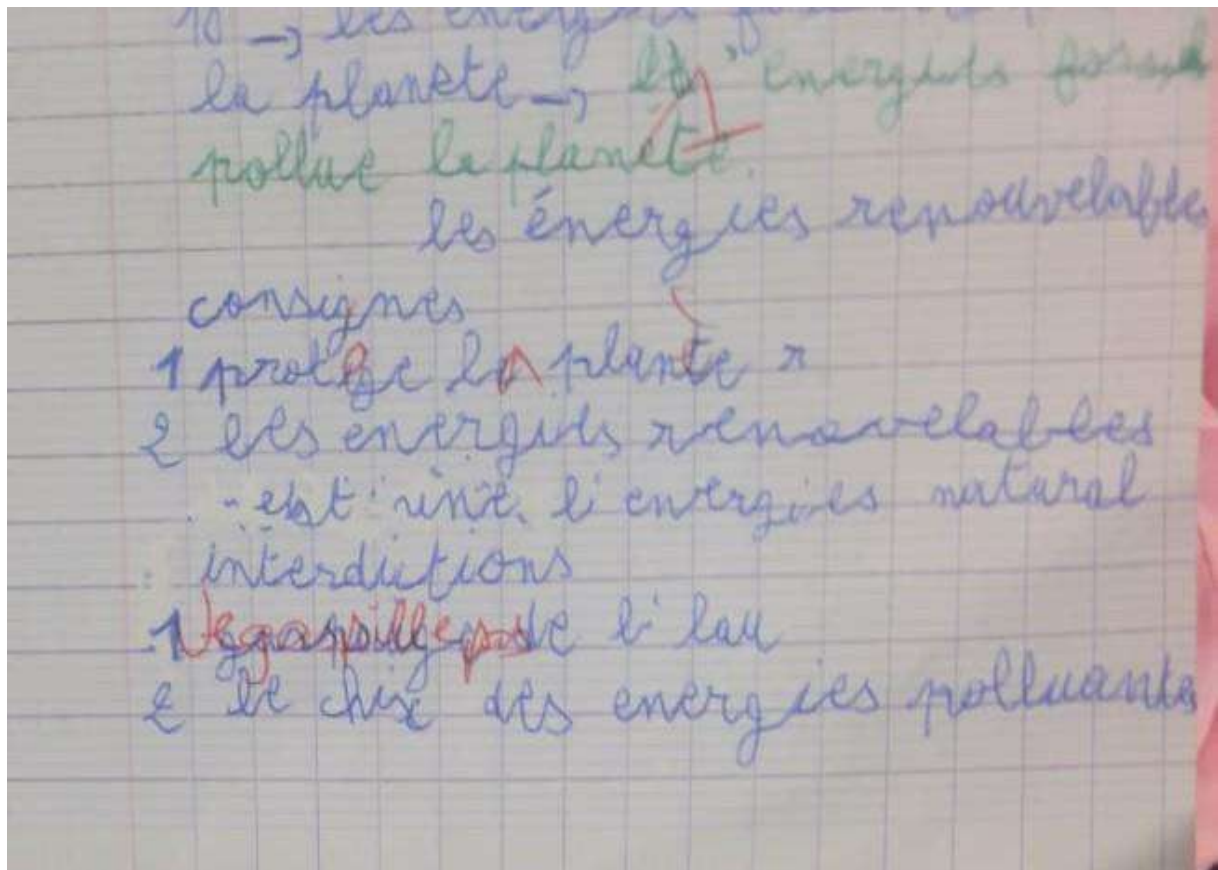
* Les consignes et les

Interdiction pour protéger l'environnement

- Pour protéger l'environnement il faut :
 - Utiliser les énergies renouvelables
 - Transformer en électricité.
 - Ne pas utiliser les énergies fossiles
 - (- ~~Ne pas allumer pas de lampe dans la~~
~~maison.~~)
 - Ne pas jeter les déchets dans la terre



Annexes



3- Production écrites de 3AM

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Répartition des enseignants par CEM.	50
Figure 2: Difficultés rencontrées en production écrite.....	61
Figure 3: Distribution des principales difficultés en production écrite (selon 9 enseignants) 62	
Figure 4: Distribution des éléments de la boîte à outils (selon 9 enseignants).	64
Figure 5: Analyse de l'impact de l'amélioration sur la production écrite.	65
Figure 6: Utilité de la boîte à outils par niveau.	67
Figure 7: Autonomie des élèves de 3AM dans l'utilisation de la boîte à outils.....	68

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Grille d'évaluation de la production écrite.	25
Tableau 2: Organisation des questions du questionnaire par axes d'analyse.....	62
Tableau 3: Comparaison des séances de production écrite avec et sans boîte à outils pédagogique.	66
Tableau 4: Tableaux d'Évolution du rôle de la boîte à outils pédagogique entre la 1AM et la 3AM.	68
Tableau 5: Tableau de synthèse des résultats obtenus à partir de 6 questions du questionnaire.	70
Tableau 6: Répartition des questions du questionnaire relatives à l'utilisation et aux effets de la boîte à outils pédagogique.....	71

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....	1
Chapitre 1 La production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien....	Erreur ! Signet non défini.
1.1 Introduction :	Erreur ! Signet non défini.
1.2 Système éducatif algérien	5
1.2.1 Introduction à l'étape intermédiaire	Erreur ! Signet non défini.
1.2.2 Moyenne du premier cycle vs. Moyenne du troisième cycle	5
1.2.3 Objectifs de l'enseignement du français	7
1.3 Enseignement de la production écrite.....	8
1.3.1 Définition de la production écrite.....	10
1.3.2 L'importance de l'écriture dans l'apprentissage du français comme langue étrangère.....	10
1.3.3 Les difficultés rencontrées par les élèves	12
1.4 Session de production d'écriture	14
1.4.1 Organiser la session de production écrite.....	15
1.4.2 Le rôle de l'enseignant.....	15
1.4.3 Le rôle de l'étudiant	16
1.5 La pédagogie de la production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien	17
1.5.1 Les approches pédagogiques utilisées dans l'enseignement de la production écrite	17
1.5.2 L'approche par compétences dans le système éducatif algérien	19
1.5.3 Le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement des apprenants.....	19
1.5.4 Les difficultés rencontrées par les élèves algériens en expression écrite.....	20
1.5.5 Les stratégies pédagogiques favorisant l'amélioration de la production écrite....	20
1.5.6 L'importance de la correction et de la remédiation pédagogique	21
1.6 Évaluation de la production écrite	21
1.6.1 Le critère de respect du sujet :.....	22
1.6.2 La norme d'organisation du texte et la cohérence des idées :.....	22
1.6.3 Norme d'intégrité linguistique :.....	23
1.6.4 Le critère de richesse des idées et de qualité du contenu :.....	23
1.6.5 Critère de respect du type de texte :	24
1.7 Conclusion :.....	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 2 La boîte à outils pédagogique et son impact sur l'apprentissage de la production écrite	Erreur ! Signet non défini.

TABLE DES MATIERES

2.1	Introduction :	Erreur ! Signet non défini.
2.1.1	Structure du chapitre	29
2.2	Définition de la boîte à outils pédagogique.....	31
2.2.1	Qu'est-ce qu'une boîte à outils ? (Approche épistémologique).....	31
2.2.2	Types d'outils didactiques.....	33
2.2.3	Supports utilisés dans la production écrite	35
2.3	La boîte à outils dans l'enseignement du français.....	36
2.3.1	Les fiches d'aide.....	36
2.3.2	Les grilles de correction	37
2.3.3	La banque de mots.....	38
2.3.4	Les connecteurs logiques	39
2.3.5	Les modèles de textes.....	39
2.4	L'impact de la boîte à outils sur la production écrite	40
2.4.1	Motivation des élèves.....	40
2.4.2	Amélioration du vocabulaire	41
2.4.3	Organisation des idées.....	42
2.4.4	Réduction des difficultés et des erreurs.....	44
2.5	L'intégration de la boîte à outils dans la classe de FLE.....	44
2.5.1	L'utilisation stratégique de la boîte à outils au cœur de la séance	45
2.5.2	De l'activité individuelle à la dynamique collective.....	45
2.5.3	Une nouvelle forme d'interaction : l'enseignant comme médiateur	46
2.5.4	L'importance de l'accompagnement : alléger l'esprit pour libérer l'écriture	46
2.5.5	L'adaptation selon la maturité linguistique : du 1AM au 3AM	47
2.6	Les conditions de réussite de l'utilisation de la boîte à outils pédagogique	48
2.7	Conclusion.....	Erreur ! Signet non défini.
2.7.1	Une redéfinition de l'étayage pédagogique	Erreur ! Signet non défini.
2.7.2	De la réduction de la charge cognitive à la libération de la créativité	Erreur ! Signet non défini.
2.7.3	Une mutation des postures : l'enseignant-médiateur et l'élève-acteur.....	Erreur ! Signet non défini.
2.7.4	L'adaptabilité : une réponse à l'hétérogénéité des niveaux.....	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 3 Présentation et analyse des résultats de l'enquête de terrain		Erreur ! Signet non défini.
3.1	Introduction	Erreur ! Signet non défini.
3.2	Présentation du terrain de recherche	50

TABLE DES MATIERES

3.2.1	Établissement choisi	50
3.2.2	Méthode d'observation.....	51
3.2.3	Déroulement de l'expérience	51
3.3	Observation directe des séances de production écrite.....	52
3.3.1	Cadre méthodologique de l'observation directe.....	52
3.3.2	Déroulement détaillé des séances observées en 1AM.....	53
3.3.3	Déroulement détaillé des séances observées en 3AM.....	55
3.3.4	Analyse des comportements observés.....	56
3.3.5	Analyse des interactions en classe	58
3.3.6	Synthèse de l'observation directe.....	59
3.4	Analyse des résultats	60
3.4.1	Difficultés rencontrées en production écrite	60
3.4.2	Utilisation de la boîte à outils.....	63
3.4.3	Effets de la boîte à outils sur la production écrite	65
3.4.4	Impact selon le niveau scolaire	67
3.4.5	Avantages et limites de la boîte à outils	69
3.5	Discussion des résultats.....	72
3.6	Interprétation des résultats	73
3.7	Vérification des hypothèses	Erreur ! Signet non défini.
3.8	Limites de la recherche	Erreur ! Signet non défini.
3.9	Conclusion.....	Erreur ! Signet non défini.
	Conclusion générale	Erreur ! Signet non défini.
	Références Bibliographiques.....	80
	Annexes	84
	Résumé	100

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE) en Algérie. Elle porte sur l'impact de la boîte à outils pédagogique dans l'amélioration de la production écrite chez les élèves de première et de troisième année moyenne. Face aux difficultés rencontrées par les apprenants, notamment le manque de vocabulaire, les problèmes d'organisation des idées et les erreurs linguistiques, la boîte à outils pédagogique constitue un support facilitant l'acte d'écrire. Cette étude repose sur une expérimentation menée auprès d'élèves de collèges de la wilaya d'Aïn Témouchent ainsi que sur un questionnaire adressé aux enseignants de français. Les résultats obtenus montrent que l'utilisation de cet outil favorise l'enrichissement du vocabulaire, améliore la cohérence des productions écrites et renforce la motivation des apprenants. La boîte à outils pédagogique apparaît ainsi comme un moyen efficace pour développer les compétences rédactionnelles des élèves en classe de FLE.

Mots-clés : Production écrite, FLE, boîte à outils pédagogique, apprentissage, motivation, vocabulaire, compétences rédactionnelles.

Abstract

This study is part of the field of French as a Foreign Language (FFL) teaching in Algeria. It investigates the impact of the pedagogical toolbox on improving written production among first- and third-year middle school students. Learners often face difficulties related to limited vocabulary, poor organization of ideas, and linguistic errors. The pedagogical toolbox is considered a support tool that facilitates the writing process and helps learners produce better texts. The research is based on an experimental study conducted in middle schools in the province of Aïn Témouchent, as well as a questionnaire addressed to French teachers. The findings reveal that the use of the pedagogical toolbox enriches learners' vocabulary, improves the coherence of written texts, and increases their motivation toward writing activities. Therefore, this tool can be regarded as an effective strategy for developing writing skills in FFL classrooms.

Keywords: Written production, French as a Foreign Language (FFL), pedagogical toolbox, learning, motivation, vocabulary, writing skills.

ملخص

في تحسين مهارة الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ السنة الأولى والثالثة من التعليم المتوسط. ويواجه المتعلمون عدة صعوبات في الكتابة، من بينها ضعف الرصيد اللغوي، وصعوبة تنظيم الأفكار، وكثرة الأخطاء اللغوية. لذلك تم اعتماد الحقيبة

Résumé

البيداغوجية كوسيلة تعليمية تساعد المتعلمين على تجاوز هذه الصعوبات من خلال توفير مفردات وروابط لغوية ونماذج إرشادية تسهل عملية الكتابة. اعتمدت الدراسة على تجربة ميدانية أجريت في عدد من متوسطات ولاية عين تموشنت، إضافة إلى استبيان موجّه لأساتذة اللغة الفرنسية. وقد أظهرت النتائج أن استخدام الحقيبة البيداغوجية يساهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين، وتحسين ترابط النصوص المكتوبة، وزيادة دافعتهم نحو أنشطة الكتابة. وعليه، تُعدّ الحقيبة البيداغوجية وسيلة فعّالة لتطوير الكفاءات الكتابية لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، الحقيبة البيداغوجية، التعلم، الدافعية، الرصيد اللغوي،

مهارات الكتابة.