
République Algérienne Démocratique et Populaire
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique**

Université de Saida Dr Tahar MOULAY
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



**Mémoire de fin d'études pour l'obtention
du diplôme de Master en français**

Option : didactique et langues appliquées.

Thème

**L'effet de l'audiovisuel sur la production écrite : cas des
apprenants de la deuxième année secondaire, option des
lettres et des langues étrangères, lycée Dr. Mohammed
Boukhobza, El-Bayadh.**

Présenté par :

Tahri Abdelwahid

Sous la direction de :

M. Dr Marif Miloud

Promotion : 2018-2019

Remerciements

Tout d'abord, on doit être reconnaissant envers Dieu tout puissant pour l'accomplissement de ce modeste travail de recherche scientifique.

Je ne peux avoir que de grés pour mon encadreur de recherche et mon cher enseignant, monsieur Marif Miloud pour le soutien qui me l'a effectué tout le long de la recherche et, pour toutes les informations fournies généreusement.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement, l'enseignante formatrice, Madame Messahel Fatiha, pour sa bienveillance, et tous les efforts qu'elle a fournis, afin de réussir mon expérience, au sein de sa classe.

Dédicace

Je dédie ce travail pour mes parents, ma famille,
mes amis sans exception et, pour tous les gens qui
seront heureux le jour de ma réussite.

Le résumé :

La maîtrise de l'écriture est une priorité qui a toujours pris le centre d'intérêt de la didactique du FLE, certains concepts sont toujours en liaison avec le concept de l'acte d'écriture comme le texte, la production écrite et la situation de communication écrite. La compétence scripturale s'est imposée dans tous les courants d'apprentissage, parmi autres, le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

L'apprentissage de l'écrit en FLE dans le cycle secondaire est considéré comme un but primordial, aussi, il est exigé dans toutes les compétences terminales des différents niveaux, mais les apprenants rencontrent de grandes difficultés d'ordre épistémologique, psychocognitif et affectif, didactique et pédagogique. De multiples recherches ont été faites afin d'améliorer la performance des apprenants dans l'écriture, comme le modèle scriptural de Hayes and Flower.

L'audiovisuel est devenu de plus en plus indissociable de ce que nous vivons, en parallèle, les évolutions des méthodologies d'apprentissage surtout le courant psychopédagogique le socioconstructivisme basé sur le principe que l'apprenant fonde ses apprentissages de sa société, en aussi, nous avons des approches qui montrent l'efficacité de cet outil dans l'enseignement apprentissage. Dans notre expérience au sein d'une classe du FLE, on a intégré l'audiovisuel comme un support dans une séance de production écrite, cette initiative est considérée comme première sans précédente, car nous avons utilisé cet outil seulement dans les séances de l'oral, vers la fin, nous avons réalisé à quel point l'audiovisuel est efficace sur l'expression écrite des apprenants.

Abstract:

The ability to write has been and continues to be the point and focus of the FLE learning, some concepts have a close connection to the concept of writing such as the act of writing, text, integrative position and written expression. The importance of writing appears in its strong appearance as a top priority in the various doctrines of the cycopidagogic system, such as behavioral, structural and social constructivism. Learning to write in French as a foreign language and in the secondary stage is one of the desired goals. This is manifested through the features of graduation from level to level, so that writing control is considered as a final efficiency of the educational level. But what hinders learning is the collision of students with several difficulties at various levels, cognitive, mental mental and cognitive psychological pedagogical. Several research papers have been developed for the development of writing in foreign languages, for example the writing model for Hayes and Flower. Audiovisual has become inseparable from our lives. In contrast, the evolution of the theories and methodologies of education, especially the sociopagogic constructivism based on the principle that the learner builds his teachings through what he lives in his society, highlights the importance of audiovisual education. Through our experience in the French Department of Foreign Language, we have introduced audiovisual as a support for writing in the share of written expression, an initiative that is the first ever since all audiovisual uses in education were in the share of verbal comprehension and expression, and ultimately we achieved the utmost importance and great influence Audiovisual performances on the student's performance in the integrative situation.

Introduction
Générale

Il s'avère que l'écrit semble être une question importante qui a toujours préoccupé le domaine de la didactique des langues étrangères dans la mesure où l'activité scripturale paraît être considérée comme le pilier de l'acquisition d'une langue étrangère, le FLE dans notre cas. L'acte d'écriture constitue un véritable calvaire, les apprenants sont moins outillés pour qu'ils puissent réinvestir leurs acquis pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé.

Il est important de signaler que le processus de l'apprentissage de l'écrit dans une classe de FLE rencontre des difficultés qui créent des situations de crise car les stratégies utilisées ne sont pas adaptées à la réalité du public cible. Plusieurs initiatives ont été entreprises afin de motiver les apprenants et les rendre plus intéressés à l'acte de l'écriture. En parallèle, la technologie et la didactique de langue sont en progrès constant et leur rapport mutuel dans l'enseignement exige des recherches supplémentaires. La langue est un phénomène naturel et social, Pour la concevoir, on doit avoir l'accès complet à l'image et au son, dans le contexte et la situation correspondante. L'évolution des méthodes de l'enseignement, notamment l'intégration de l'audio-visuel dans l'apprentissage du FLE a trait de faciliter de plus en plus cet apprentissage.

L'audiovisuel comme un outil pédagogique qui favorise l'individualisation, l'apprenant va être un autonome, puisque l'enseignant travaille pour faire émerger la liberté des apprenants par l'intermédiaire de ces instruments, *« car l'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot, il aime le travail individuel ou le travail de l'équipe au sein d'une communauté coopérative¹ »*. Donc, L'audiovisuel peut être utilisé dans une classe de FLE destiné à développer l'autonomie et l'ouverture des apprenants sur le monde extérieur. Cet outil permet d'apprendre l'écriture des textes en se servant des images et des sons.

L'intégration de la vidéo dans l'apprentissage d'une langue étrangère FLE, par l'introduction d'un support médiatisé va permettre aux apprenants d'avoir des solutions pour la compréhension et le réinvestissement des acquis par l'intermédiaire de l'image, aussi la vidéo permet l'adhésion à la compréhension ce

¹- Célestin, Freinet. (1964). *Les invariants pédagogiques, Bibliothèque de l'école moderne*. Édition de l'école moderne française. Cannes. p.25.

qui va amener par la suite à l'émergence d'une pratique productive autonome chez les apprenants.

Nous retrouvons de multiples compétences qui peuvent se travailler à l'aide de documents audiovisuels, comme nous venons de voir, notre intérêt se centrera, dans ce travail, sur l'effet de la vidéo sur la productivité de l'apprenant dans la production écrite. Après la lecture de la consigne, nous faisons regarder à l'apprenant une séquence vidéo qui traite le même thème en question, en effet, nous offrons à l'apprenant une grande possibilité de produire quelque chose de dynamique, de propre et de culturellement pertinent en utilisant la langue française comme moyen d'expression, et également évaluable. Intéressons-nous donc aux moyens qui font que la production écrite en langue cible soit plus motivante, attractive et actionnelle par l'intermédiaire de la vidéo.

Selon Autry :« *Savoir écrire c'est bien autre chose que savoir maîtriser l'orthographe, le vocabulaire, la syntaxe ou les règles langagières disant aussi grammaticales²* ». Donc, l'objectif c'est de faire apprendre aux apprenants des techniques de production écrite pour arriver vers la fin à produire des textes pour soi et pour autrui et dans n'importe quel domaine, et non pas s'arrêter dans l'apprentissage et la maîtrise des outils métalinguistiques.

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, et plus précisément, il sera centré sur l'importance de l'intégration de l'audiovisuel, notamment la vidéo et son effet sur la production écrite, comme un cas d'étude, nous avons choisi les apprenants de la deuxième année secondaire spécialité des lettres et des langues étrangères.

Lorsque nous étions apprenant, une fois nous faisons face à une production écrite, nous nous retrouvions moins motivés à cause de l'incompréhension de la consigne, et le peu d'informations que nous avons sur le sujet en question.

Nous avons trop pensé à la résolution de ce problème, qui se pose à chaque fois que l'apprenant fait face à une expression écrite. Nous proposons la diffusion d'une vidéo correspondante au sujet avant chaque expression écrite, afin que l'apprenant puisse s'exprimer suite à une motivation par un outil audiovisuel. Par

²- Julie, Roberge. (2006). *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*. Montréal. Chenelière Éducation, p.4.

conséquent, l'enseignant saura le niveau linguistique réel de ses apprenants, car à travers la lecture de la copie d'un apprenant que nous pouvons évaluer sa compétence scripturale, également, il est préférable de focaliser notre attention sur ce sujet qui occupe une place très importante dans l'apprentissage du français.

Le but de notre recherche est de mettre fin aux problèmes cognitifs résultants au moment de l'expression écrite, par le biais d'un outil audiovisuel, qui est la vidéo pour notre cas d'étude, aussi, nous voulons montrer l'efficacité de l'audiovisuel sur la compétence d'écriture dans la classe du FLE, vu que cette compétence est l'un des piliers de l'apprentissage de n'importe quelle langue. C'est tout à fait cela qui nous a poussé à penser de réaliser tout un travail de recherche scientifique et nous a conduit à répondre aux questions qui se posent d'elles-mêmes ; des questions dont nous avons fait une problématique qui nous guidera tout au long de notre travail :

1. La problématique :

Dans quelle mesure l'audiovisuel peut-il être efficace sur la production écrite des élèves, cas des apprenants de 2eme année secondaire, option des lettres et des langues étrangères ?

À l'instar de cette problématique nous prédisons les questionnements suivants :

- a- Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants dans la classe de FLE, au moment de l'expression écrite ?
- b- Peut-on considérer que l'audiovisuel est un outil qui stimule la motivation, et qui déclenche l'imagination des apprenants du FLE vers une production écrite ?

2. Les hypothèses de sens :

A la lumière de ce qui précède comme questions de recherche, nous avons opté pour les hypothèses de sens suivantes :

Nous supposons deux hypothèses de sens :

- A. Les apprenants leurs manquerait un élément de motivation afin de s'engager entièrement dans une tâche d'écriture.
- B. L'apprenant au moment de l'épreuve de l'écriture perd la compréhension et il aurait des difficultés à emprunter des pistes de réflexion pertinentes, de ce fait il se trouverait décontextualisé parfois de son sujet.

3. Plan de la rédaction :

Notre mémoire contient deux parties, la première est théorique et elle se constitue de deux chapitres. Le premier chapitre est consacré à la didactique de l'écrit, à la définition de certains concepts comme :

- a) Le texte ;
- b) L'expression écrite ;
- c) L'imagination littéraire ;
- d) La situation de communication écrite ;

Ce chapitre est voué aussi à l'étude de l'écrit en langue étrangère, sa place dans la classe de FLE, sa place dans les approches pédagogiques, les processus d'écriture en langue étrangère et le développement de l'écrit en langue étrangère, et nous allons aborder aussi dans ce chapitre, l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite, on va traiter la motivation et la mémorisation et la surcharge cognitive dans une production écrite.

Quant au deuxième chapitre théorique, sous intitulé l'audiovisuel dans une classe de FLE, à travers ce chapitre nous allons définir le concept audiovisuel, puis son historique, ensuite nous évoquerons les avantages de l'utilisation des nouvelles technologies dans une classe de langue et les nouvelles ressources et pratique apportées par ces outils, par la suite nous aborderons leur intégration dans l'enseignement de FLE, enfin la vidéo dans la didactique de la production écrite.

Pour la partie pratique, nous la réservons à l'expérimentation. Elle contient deux chapitres, le premier sera consacré pour l'analyse des résultats du questionnaire, et le deuxième pour, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérience, où nous allons présenter notre corpus : le public et le terrain. Ensuite nous exposerons le déroulement de l'expérimentation dans une classe non-assistée par l'outil audiovisuel, et une classe assistée par l'outil audiovisuel, puis nous représenterons les résultats obtenus par une étude comparative entre les deux classes. De plus nous allons parler de la médiatisation et sa valeur ajoutée à l'apprentissage du FLE.

Enfin, nous concluons ce présent travail par la confirmation ou l'affirmation de nos hypothèses citées auparavant.

Revue de la littérature :

Suite à nos lectures sur les travaux antérieurs, (Niquet, 1987) insiste sur l'instrumentation du processeur d'écriture. Bonnet et Huser (1998) et Bonnet et Piguet (1993) ont décrit précisément les outils médiatiques utilisables avec les apprenants. Concernant le groupe EVA (1991) qui considère comme outil tout, facilitateur la production ou l'aménagement des écrits. Par exemple : des panneaux affichés en classe, des livres à disposition, des fiches personnelles. Ce groupe développe cette idée en transformant les outils eux-mêmes en un ensemble d'activités. L'idée est de donner à l'élève des moyens pour qu'il réussisse mieux ces activités et avoir une certaine autonomie.

Stéphanie Meyssonier, dans son mémoire : Exploiter le support vidéo dans la classe des langues vivantes pour travailler les quatre compétences, de compréhension et d'expression orale/écrite, cas de la langue allemande (2004-2005).

Cependant, Stéphanie Meyssonier souligne qu'il semble que l'outil vidéo n'est peut-être pas le plus adapté à ce niveau de l'apprentissage. Le résultat aurait dû être satisfaisant si on a choisi un public plus au moins adulte et un support plus adéquat selon les impératifs.

4. Les méthodes de travail :

Les méthodes que nous allons suivre dans tout le long de notre recherche sont les suivantes :

- a) Méthode descriptive sera réservée à la première partie dont nous essayerons de définir les notions de base, et pour décrire le terrain du travail.
- b) Méthode expérimentale dans la deuxième partie, pour faire l'expérimentation ceci va nous permettre d'étudier et d'interpréter les éléments de notre recherche scientifique.
- c) Méthode comparative qui nous permettra de confronter le déroulement de l'épreuve d'une expression écrite dans les deux classes, le premier est traditionnel et la deuxième est médiatisé.

Premier chapitre :

*Balises
conceptuelles de la
recherche, sur la
production écrite.*

Introduction

Il est remarquable que l'acte d'écrire, que ce soit dans la langue maternelle ou dans une langue étrangère, est une activité complexe qui suppose un scripteur, un texte et une interaction constante entre les deux. La complexité de cet acte réside dans le fait qu'écrire consiste désormais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est parfois délicat de distinguer et de structurer. Du coup, faire acquérir une compétence en production écrite dans une langue étrangère pose aux enseignants des problèmes épineux.

1. L'écrit

Le concept de l'écrit est multiple et il existe sous diverses formes, et est pratiqué à des fins multiples. Dans notre travail de recherche, il s'agit de la production d'écrit dans le contexte scolaire. Pour bien définir ce terme, nous allons commencer par la définition du dictionnaire de *linguistique et des sciences du langage* : L'écrit : s'oppose à l'oral ou le parler³.

2. Le texte

Pour N. E. Enkvist, « *Tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est considéré comme réussi* ⁴ ». Dans la même lignée conceptuelle. Gérard Vigner le définit ainsi : « *Le texte écrit, en première analyse, devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs* »⁵. Cette dernière est assurée par la transmission d'un message dans le but d'informer ou d'agir sur l'autre, et qui est traduit par un système de signes qui fonctionnent selon un code que connaissent les deux interlocuteurs. Quant à Jean Michel Adam, il définit cinq plans d'organisation du texte : « *Le premier est la visée illocutoire, ce qui veut dire l'intention de l'auteur. Le second est le repérage énonciatif. Il en distingue plusieurs types : une énonciation de discours actuelle orale et écrite, non actuelle, logique et poétique. Le troisième plan est la cohésion sémantique (la cohérence du monde représenté réel ou fictionnel et l'absence de contradiction). Le quatrième plan est la connexité textuelle (titre, sous-titre, mise en page,*

³ - Jean-Baptiste, MARCELLESI (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Édition Larousse. Paris, p.165.

⁴ - N. E. Enkvist cité par S. C. Thomas(2002). *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Éd. L'Harmattan, Paris, p.17.

⁵ - Vigner. (1979). *Lire du texte en sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. CLE International. Paris, p.10.

Ponctuation, indicateurs de changement de paragraphe et chapitres, progression thématique, les divers types de reprise et la morphosyntaxe). Quant au dernier, c'est l'organisation séquentielle de la textualité. Selon J. M. Adam une séquence descriptive est différente d'une séquence narrative. Cependant, elle a en commun des caractéristiques linguistiques identiques avec d'autres séquences du même genre⁶ ».

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

Nous ne considérons pas la production écrite comme une simple copie et/ou un enregistrement d'un flot de mots et d'idées. Aussi, elle ne consiste pas non plus à accoler des phrases ou des propositions grammaticalement valables. L'écriture est un acte complexe et composite. Cette activité qui paraît aisée à certains faits est loin d'être facile et accessible. Elle fait appel à de nombreuses compétences qui sont d'une importance capitale. Nous pouvons citer dans ce sens les compétences linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive. Depuis son apparition, la notion de « compétence de communication » occupe une place importante dans la didactique des langues. Dans cette compétence Jean-Pierre CUQ distingue quatre habiletés à savoir : l'habileté de compréhension de l'oral, l'habileté de production de l'oral, l'habileté de compréhension de l'écrit, et l'habileté de production de l'écrit⁷.

Comptant sur ses observations et son expérience, CUQ observe que dans la vie quotidienne, nos productions verbales orales ou écrites sont en permanence contrôlées sur tous les plans (linguistique, discursif, pragmatique, etc.) par le destinataire. En conséquence, toute communication soit orale ou écrite suppose une évaluation. Ceci pousse CUQ à postuler l'existence d'une cinquième composante dans la compétence communicative, c'est la compétence évaluative.

Dans le domaine de la didactique des langues, et avec l'évolution de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction de sens. Son enseignement vise à développer chez les apprenants la capacité à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative. Dès lors, les apprenants écrivent pour être lus. A ce sujet les pédagogues pensent que les apprenants ne rédigent pas des textes pour être corrigés par l'enseignant, mais que la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens : les apprenants écrivent pour transmettre leurs idées et communiquer avec un/des lecteur(s). L'apprenant est donc invité

⁶J.M. Adam, cité dans S.C. Thomas. (2000), *La cohérence textuelle*, Paris, L'Harmattan, P28.

⁷CUQ Jean Pierre. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde, Paris. P.87

à exprimer ses sentiments, transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite qui se définit comme étant : « *Une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* ⁸ ».

4. La situation de communication écrite

Afin de définir clairement ce concept, nous nous penchons sur la définition de F. François qui précise que : « *La situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques* ⁹ ».

La concentration dans cette définition se met d'une part, sur le contexte spatio-temporel de la production écrite et d'autre part, sur les facteurs psychologiques caractérisant le rédacteur et le destinataire. Sophie Moirand, de son côté, « *explique la notion de situation de communication écrite en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit* ¹⁰ ». Pour elle, le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé socio-culturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, informer, convaincre, expliquer, ... etc.). Il écrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier, et les relations qu'il entretient avec lui. Par conséquent, selon elle, un rédacteur doit se poser plusieurs questions avant de produire un texte : A propos de quoi ? Quel est le « je » qui parle ? Qui est le « tu – vous » à qui « je » écris ? Où ? Quand ? Pourquoi « je » écris ?

5. Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit

5.1. L'influence du béhaviorisme : le comportementalisme en français une théorie pour certain et un courant pour d'autres, s'est apparu au début du 20^e siècle, il estime l'esprit en tant qu'une boîte noire et s'occupe de l'étude des comportements observables et mesurables. La conception de ce courant a été inspirée des travaux empiriques des philosophes britanniques de l'époque et de la théorie de l'évolution qui met en cause la

⁸- Robert BOUCHARD. (2001). *Texte, discours, document*. Une transposition didactique de grammaire de texte. Le Français dans le monde, p.160.

⁹La mise en place de la compétence scripturale en classe de FLE: Cas des apprenants de la 1^{ère} année secondaire du Lycée Ziri Ben Menad à Bousaada. Présenté par: Chittah Djamel

¹⁰- Sophie MOIRAND (1979), *Situation d'écrit Compréhension/Production en français langue étrangère*, Paris, p.75.

naturalisation des individus avec leur environnement. Introduit par le psychologue américain John Watson, il propose de faire de la psychologie une discipline scientifique en recommandant le recours à des pratiques expérimentales objectives, pour vue d'établir des résultats exploitables statistiquement.

L'apport majeur de cette théorie à la psychologie est le concept de conditionnement opérant, qu'il distingue du conditionnement classique pavlovien. Dans cette optique, les comportements sont classés par leurs conséquences sur l'environnement. Pour lui, les mécanismes d'acquisition de compétences se fondent sur le concept du conditionnement opérant, selon lequel l'apprentissage consiste à instaurer un rapport solide entre la réponse désirée et les stimuli présentés, à l'aide de renforçateurs positifs ou négatifs. Par exemple, une action est conditionnée de manière efficace, lorsque sa fréquence augmente dans le comportement du fait de ses retombées positives. C'est de là, que l'idée de l'erreur dans l'apprentissage a pris forme. Toutefois, des auteurs ont pris leurs distances en démontrant l'incompétence de la théorie béhavioriste à rendre compte des caractéristiques du langage. Pour Chomsky : « *L'acquisition du langage par opposition au milieu dans lequel l'individu a grandi ne rend pas compte de la production d'énoncés particuliers*¹¹ ».

5.2. L'apport du courant humaniste: l'inspiration des béhavioristes vient du courant audio-oral estimait au départ que l'apprentissage de l'écrit ou de l'oral nécessite une concentration sur l'acquisition d'automatismes linguistiques en prévoyant des exercices structuraux réalisés en classe. Bien qu'ils aient connu l'échec, ces chercheurs en sont arrivés au résultat selon lequel, le caractère artificiel des exercices structuraux hors contexte démotive les apprenants et s'opposait à tout transfert possible entre ce qui est appris en classe et l'environnement externe.

Par la suite, dans le début des années soixante-dix, on a commencé à prendre en considération les intérêts des apprenants en les associant dans la prise des décisions, et ce grâce aux contributions du courant humaniste qui puisait directement des travaux de Maslow (1943)¹² qui estimait que le développement "affectif" et "cognitif" de l'apprenant sont rigoureusement liés. C'est ainsi que la théorie de Hymes (1984)¹³ - qui abordait la compétence communicative a enregistré un profond retentissement sur la

¹¹-Broadus F. SKINNER. (1969). *L'Analyse expérimentale du comportement*. Édition de la psychologie universelle. Paris, 30.

¹²- <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?oldid=97015893>. Abraham MASLOW (1943), *Théorie de la motivation de l'humain*. Visité le 24 janvier à 17h30.

¹³- Dell H. HYMES, (1984). *Vers la compétence de communication*. Édition Hatier. Paris, p.98.

didactique des langues étrangères, en reprochant à Chomsky de ne pas tenir en considération des conditions sociales d'utilisation de la langue.

Par conséquent, la progression vers un enseignement plus ouvert et plus communicatif des langues étrangères, ou l'interaction sociale entre apprenants est aussi importante que l'enseignement des règles grammaticales, car comme le précise Besse ainsi : « *Une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent* ¹⁴ ».

5.3. L'influence du constructivisme: cette théorie est initialement développée par Jean Piaget en réaction au béhaviorisme et s'occupe, à la fois, du processus d'apprentissage et de l'épistémologie. Cette double entreprise entraîne une réflexion sur la manière dont les apprenants acquièrent des connaissances en matière d'activités scripturales, mettant en avant l'activité et la capacité propre à chaque sujet. Le constructivisme s'accorde à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez l'apprenant à partir d'éléments déjà intégrés. Etant continuellement renouvelée, la compréhension se construit à partir de représentations antiques d'événements anciens que le sujet apprenant a d'ores et déjà stockées dans son vécu. Selon les propos de Piaget : « *Nous construisons notre compréhension du monde à partir de nos expériences, cette compréhension est fortement influencée par nos structures cognitives*¹⁵ ». Pour lui, le sujet apprenant se sert de connaissances antérieures pour construire de nouvelles conceptions.

Dans une autre dimension, un autre psychologue dont les travaux portent sur une nouvelle façon de concevoir l'apprentissage, c'est le cas de Jérôme Bruner qui affirme que l'apprenant construit individuellement le sens en apprenant. Pour lui : « *La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement. L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification*¹⁶ ». Ainsi, l'apprenant développe ses connaissances sur la base d'expériences acquises et du contact avec l'entourage. Par exemple, en émettant un énoncé, le sens ne se construit pas dans le cerveau, il est donné par la culture et plus l'individu sait plus il apprend aisément.

5.4. L'influence du cognitivisme : cette théorie est le résultat de l'association de plusieurs modèles de l'enseignement et de l'apprentissage ; le cognitivisme a pour objet

¹⁴- H. Besse, (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Édition Didier- Crédif, Paris. p.27.

¹⁵-Jean Piaget, (1966). *La psychologie de l'enfant*, Jean Piaget et BärbelInhelder. PUF. p. 45.

¹⁶ - Jérôme Bruner, (1966). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir-dire*. PUF, Paris, p.85.

d'étude le traitement de la mémoire et du langage, de l'intelligence, de la perception des connaissances ainsi que des stratégies employées au raisonnement. Se distinguant par son opposition au béhaviorisme skinnérien, l'approche cognitive revendique donc, l'accès aux processus cognitifs internes et se prolonge dans deux versions de psychologie cognitive. La première version puise amplement dans la représentation des opérations et compare l'esprit humain à un système de gestion et de traitement des informations. Quant à la seconde version, est fondée sur l'intérêt accordé à l'appropriation progressive de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives), considérées indispensables à une démarche structurée d'apprentissage.

Par la suite les interprétations psychologiques du cognitivisme mettent en évidence les limites physiologiques de la mémoire. D'une part, la mémoire n'est pas un réceptacle vierge dans lequel viennent s'accumuler les connaissances, autrement dit, l'être humain possède une capacité de stockage limitée. D'autre part, le cerveau est considéré comme un système complexe de traitement de l'information qui fonctionne au moyen de structures de stockages, de la mémoire et des opérations d'analyse logique.

Dans le même champ, David Ausubel, cité par Philippe Meirieu(1988) insiste sur l'enseignement communiqué conduit forcément à un échec, en revanche, grâce à l'ancrage, l'intégration des connaissances nouvellement acquises à celles qu'un apprenant connaît déjà peut s'avérer efficace¹⁷. Ainsi, pour simplifier son idée, il propose de recourir au maniement des outils d'apprentissage, entre autre, les schémas, les graphiques et les représentations qui servent de lien avec les connaissances disponibles dans la structure cognitive de l'apprenant.

La théorie cognitiviste implique une limite intéressante, relative au fait qu'un outil bien structuré ne suffit pas pour autant garantir un apprentissage efficace. L'apprenant, doit impérativement jouir de la motivation et de la soif d'apprendre.

En parallèle, la psychologie cognitive a mis en évidence la notion de « stratégie d'enseignement », du point de vue de l'enseignant, et n'hésite pas à employer l'expression « stratégie d'enseignement apprentissage » qui prend en considération les deux aspects de la question. Selon Weinstein et Mayer : « *Les stratégies d'apprentissage forment un tout indissociable et renferment toutes les tâches de l'apprentissage d'une langue, y compris celle de l'écrit*¹⁸ ».

¹⁷ - Philippe MEIRIEU. (1988). *Apprendre... oui, mais comment?* ESF éditeur. Paris. p.129.

¹⁸ - C. Weinstein, et R. Mayer. (1986). *The teaching of learning strategies*. Dans M. C. Wittrock (dir.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. New York: Macmillan.

Selon ces deux auteurs, il existe trois stratégies (répétition, élaboration et organisation) qui ouvrent directement dans l'acquisition de connaissances déclaratives, deux autres (discrimination et généralisation) qui interviennent dans l'acquisition de connaissances conditionnelles et, finalement, une dernière (compilation de connaissances) qui agit dans l'acquisition de connaissances procédurales. Ils estiment toutefois, que l'apprenant peut recourir à des stratégies cognitives singulières de répétition, d'élaboration et d'organisation adaptées à une manière d'acquisition précise.

Enfin, ces catégories ont été mises au point pour qu'elles soient rompues aux besoins d'apprentissage de base (acquisition de connaissances et compréhension) comme aux plus complexes (mise en application d'un principe, analyse et synthèse).

Dans un autre cas, on souligne que les stratégies cognitives et métacognitives soient réalisées en contexte d'apprentissage systématique, à l'intérieur des cours du programme en vue d'augmenter la performance des apprenants de façon significative.

5.5. L'influence du socioconstructivisme : le conséquent en partie du constructivisme, le socioconstructivisme met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage et sur le rôle des interactions sociales diverses dans la construction des savoirs. Il offre une actualisation des approches théoriques qui s'appuient principalement sur les dimensions sociales dans la création des compétences. Ainsi, la construction des savoirs se réalisent dans un cadre social d'où les informations sont associées rigoureusement à l'espace socio-culturel et résultent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

Par ailleurs, afin de consentir l'évolution des savoirs, le socioconstructivisme apparait en tant que modèle d'enseignement et d'apprentissage qui regroupe trois dimensions didactiques indissociables :

- a. La dimension constructiviste qui renvoie au sujet qui apprend : L'apprenant.
- b. La dimension sociale qui renvoie aux associés en action : L'enseignant et les apprenants.
- c. La dimension interactive qui renvoie à l'environnement : L'objet d'apprentissage (le contenu d'enseignement) structuré à l'intérieur des situations.

De ce fait, le socioconstructivisme a introduit le paramètre décisif de la médiation de l'autre, celui de l'emprise de l'environnement extérieur sur l'évolution des capacités du sujet qui apprend, jusque-là, sous-estimé par Piaget¹⁹ qui jugeait inutile de vouloir

¹⁹- Jean PIAGET. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. PUF. Suisse. P, 12.

enseigner à quelqu'un tant qu'il n'est pas mûr pour assimiler. Ainsi, ce point de vue visiblement génétique des capacités d'assimilation, a favorisé l'instauration par Vygotsky²⁰ des premiers repères de la théorie socioconstructiviste.

Selon l'auteur, le développement cognitif ne peut être obtenu sans l'apport d'un apprentissage. Il soutient que : « *Les interactions sociales sont indispensables dans tout apprentissage et que le langage sert d'instrument d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant*²¹ ».

Par conséquent, la théorie socioconstructiviste de Vygotsky force l'apprenant et l'enseignant de coopérer ensemble. C'est-à-dire, au lieu qu'un enseignant impose de nouveaux concepts à ses apprenants, celui-ci prend part à les associer afin qu'ils puissent attribuer le sens et construire eux même leurs propres connaissances.

Selon Vygotsky, l'enseignant n'intervient qu'en cas d'urgence en invitant l'apprenant à s'autocorriger pour une construction plus appropriée des connaissances, puisqu'il demeure à tout temps une référence de choix, fondée par une maîtrise assurée des savoirs, tant bien que l'apprentissage devient une expérience mutuelle pour les deux parties en question. En ce sens, la théorie socioconstructiviste s'appuie sur une logique d'interaction et de partenariat équitable entre l'enseignant et l'apprenant, qui acteur central, il contribue à l'érection de son propre apprentissage.

6. La surcharge cognitive dans une production écrite

La majorité des études en psychologie cognitive sont concentrées sur un concept essentiel à savoir : « *La surcharge cognitive : C'est en se basant sur ce concept que certains spécialistes justifient l'échec et/ou la réussite du scripteur dans son activité rédactionnelle. L'échec en terme d'un (trop à faire) et la réussite en termes : d'organisation et de contrôle dans le temps de buts et sous buts enchainés de façons sérielle*²² ».

La production d'un texte constitue un travail dur et difficile qui fait appel à des efforts coûteux en ressources cognitives, car elle entraîne l'activation en même temps de nombreuses opérations dont la gestation demande de grandes capacités mentales. « *Face*

²⁰- Lev VYGOTSKI, (1933). *Pensée et langage*, (traduction de Françoise Sève). Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski Éditions Sociales. Paris, 1985, p.38.

²¹Question d'écriture en FLE chez les apprenants de la 2ème année moyenne. Etude des travaux réalisés dans le collège de « Saad Merazga, route de Tazoult ». Présenté et soutenu par : Mme NEDJLA DJOUIMAA

²² - C. BEREITER et al (1998), *La rédaction de textes : approche cognitive*, Édition Delachaux et Nestlé, Lausanne, Suisse, p.08.

à la rédaction d'un texte, le scripteur travaille toujours avec une charge mentale excessive, car il lui faut mettre en activité des contenus sémantiques, les unir entre eux, leur soumettre une organisation séquentielle, et enfin diriger des suites d'énoncés en prenant en considération simultanément des contraintes locales ou globales²³ » comme le souligne M. Fayol.

Si nous puissions dans la source de la surcharge cognitive, nous trouvons divers types de facteurs : un nombre d'actes et de comportements qui dépassent les capacités cognitives du scripteur, le niveau de l'expertise, la nature du travail scriptural, l'âge et le degré de la maturité cognitive du scripteur etc.

Dans une langue étrangère, la production écrite introduit des difficultés supplémentaires. En effet, en signalant la ressemblance du processus rédactionnel de la langue maternelle et celui de la langue étrangère d'une part et ceux des problèmes rencontrés par le locuteur natif et le locuteur non natif, nous notons ici l'existence de trois catégories de difficultés spécifiques au scripteur en FLE :

- a) Les difficultés linguistiques (notamment lexicales).
- b) Les difficultés d'ordre socioculturel qui ont trait aux caractéristiques rhétoriques propres à chaque langue.
- c) Les difficultés à mettre en œuvre dans une langue seconde ou étrangère les stratégies scripturales automatisées en langue maternelle.

Alors, nous réalisons que la rédaction en FLE exige plus d'effort cognitif ce qui entraîne pour le scripteur une surcharge cognitive.

7. L'apprentissage de l'écrit en FLE au secondaire

La didactique et l'enseignement de l'écrit en classe de français en Algérie répond à deux formes parallèles :

- a. Un apprentissage libre et autonome qui est totalement informel visant les autodidactes, assuré essentiellement par les nouvelles technologies (internet, blog, chat, forum, sms, email, Facebook), la presse (journal, magazine, TV...) et centres culturels.
- b. Un apprentissage strict et sous des normes, autrement dit, un apprentissage formel, institutionnel, qui fait d'ailleurs l'objet de notre étude, assuré officiellement par les

²³Fayol M., 1997. : « Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite ». Paris, Presses Universitaires Françaises. n°14 coll, p12. Lepsychologue.

institutions éducatives scolaires (primaire, moyen et secondaire) et universitaires ou par des centres de formation professionnelle pour le compte d'apprenants scolarisés et inscrits.

Aussi, les établissements scolaires constituent l'unique espace qui convient à l'observation de la fonction scripturale des apprenants en classe de français langue étrangère. Réparti sur les trois paliers, l'enseignement/ apprentissage de l'écrit occupe, dès lors, une place importante dans la formation de base des apprenants de par l'intérêt qui lui est accordé, en vue de les préparer à l'épreuve de français au baccalauréat et en même temps les assister à acquérir des compétences linguistiques et communicationnelles qui puissent les aider à poursuivre, dans l'avenir, des formations universitaires nécessitant une bonne maîtrise de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit.

Par ailleurs, l'apprentissage de l'écrit se développe en fonction d'un rythme très lent et varie d'un apprenant à l'autre, quoiqu'ils soient du même niveau, suscitant diverses contrariétés pour les apprenants eux-mêmes pendant un certain temps, ainsi qu'à leurs enseignants.

En ce sens, d'après les objectifs et finalités de l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE en 2eme A.S (2007), l'apprenant aura pour finalité principale, l'usage adéquat de la langue, l'enrichissement de l'expression et la progression de la production de textes écrits qui se distingueront par leur originalité. Que ces textes lui servent à raconter des faits, rapporter des propos, exposer des données, ou à exprimer une prise de position.

Cependant, les professeurs se trouvent désorientés, car à l'intérieur de cette sphère didactique, la situation de l'enseignement/apprentissage de l'écrit est en nette confusion d'une part, avec les compétences disciplinaires à installer et d'autre part, avec les objectifs d'apprentissage fixés.

De nouveau, afin d'arriver aux objectifs visés, l'enseignant se permet de transposer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire user d'une approche pédagogique de l'écrit centrée sur le « le plaisir d'écrire » qui fait que l'apprenant jauge ses capacités dormantes et découvrir une rédaction de textes à sa portée et pourquoi pas réveiller en lui « le poète en herbe ». Alors, Comment s'y prendre pour aider les apprenants scolarisés à progresser en compétence d'expression écrite ? Qu'est-ce que l'écriture pour un apprenant scolarisé ? En quoi est-elle si importante dans l'évolution des compétences linguistiques et scripturales ?

Dans le but d'arriver aux grands exploits, l'école algérienne, d'après le curriculum officiel (2007) se veut contemporaine, prônant le recours aux méthodes didactiques les plus

modernes ; des méthodes dans lesquelles l'apprenant partenaire est placé au centre des intérêts pédagogiques, escomptant développer ses compétences linguistiques et scripturales par le maniement intensif de la langue française dans un contexte socioculturel très particulier.

8. Les obstacles de l'écriture en FLE et de son apprentissage

On croit que l'espace de l'écriture est un temps difficile, durant lequel le scripteur construit des connaissances acquises antérieurement sur ce qu'il a vécu et aussi sur l'écriture elle-même. Il est vrai qu'écrire, c'est aussi apprendre à écrire. Dans cette optique, il s'impose à l'esprit que dans le cadre des activités scolaires, la production écrite détermine une situation d'apprentissage où les apprenants s'appliquent à utiliser leurs capacités linguistiques et stratégiques afin de s'initier dans la situation et pouvoir résoudre le problème soumis par la tâche.²⁴

Néanmoins, dans la rédaction d'un texte, les scripteurs maladroits ou novices sont confrontés à de nombreuses difficultés, souvent d'ordre linguistique, socioculturel et stratégique. Le constat de ces difficultés a incité S. Plane à se pencher sur d'autres aspects qui rendent encore plus difficile l'activité de production écrite voire son apprentissage. Ainsi, l'auteur remarque l'existence d'"obstacles" qui paralysent le développement des capacités scripturales des apprenants. Selon l'auteur, ces obstacles renvoient à tout ce qui peut gêner l'acquisition d'une connaissance et/ou d'une compétence et peuvent être de type épistémologique, psycho-cognitif ou didactique et pédagogique.

8.1. Les obstacles épistémologiques: Ces obstacles épistémologiques se rapportent aux connaissances antérieures et les représentations que possède le scripteur sur l'écriture et sur son produit. Pour Sylvie Plane²⁵, les représentations que les scripteurs novices se font de l'écriture se distinguent par deux particularités :

- a) Une confusion entre l'ordre de la production et l'ordre du produit. Cette confusion puise ses origines dans le fondement d'une ressemblance entre la production orale et la production écrite. L'écriture est conçue, dans ce sens comme un processus linéaire et irréversible.

²⁴- Sylvie Plane. (1994). *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, p.49.

²⁵- Sylvie Pane, Op, cit, 1994, P,50.

- b) L'immutabilité du texte, dans ce cas, les scripteurs novices n'arrivent pas à concevoir les textes comme objet pouvant subir des changements constants. A partir de cela, il en résulte que les scripteurs malhabiles cherchent toujours à produire leur texte du premier coup.

8.2. Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs: nous sommes certains que l'acte d'écriture constitue une activité de résolution de problème. De ce fait, il est incontestable qu'en termes d'opérations cognitives, la rédaction d'un texte présente des difficultés pour les apprenants, aussi bien pour détecter des problèmes que pose la rédaction d'un texte et le choix des stratégies à employer.

Dans une autre mesure, en ce qui concerne l'affectivité, S. Plane, propose l'hypothèse selon laquelle la production d'un texte fait appel à un investissement affectif important de la part du scripteur, en soulignant qu'il serait très difficile pour lui de s'engager pleinement dans la production de son texte, dans la mesure où l'exécution des processus rédactionnels, notamment, le processus de planification et le processus de révision exigent une distanciation vis-à-vis du texte à produire. Il est important de rappeler que le scripteur novice agit d'une manière égocentrique et éprouve de grandes difficultés à se distancier de son mode de pensée.

8.2. Les obstacles didactiques et pédagogiques: écrire relève du culturel, alors l'écriture est une pratique culturelle dont l'apprentissage s'accomplit à travers une interaction triangulaire entre un individu, un texte et un contexte. Cette interaction s'inscrit, elle-même, dans un réseau de pratiques et de représentations sociales, dont celles de l'école ne forment qu'une partie. En réalité, il s'est révélé évident que les représentations que les apprenants ont de l'écriture sont rigoureusement dépendantes des enseignements qu'ils ont reçus. A partir de cela, nous pouvons conclure que les éventuels obstacles épistémologiques et psycho-cognitifs qui empêcheraient le développement des capacités rédactionnelles d'un apprenant sont en grande partie, dépendants des pratiques pédagogiques. Parmi les pratiques pédagogiques qui peuvent créer un obstacle à l'apprentissage de l'écriture, Sylvie Plane en distingue trois :

- a) La centration sur les aspects locaux de la production d'écrits (orthographe, syntaxe, etc.) cette centration ou intérêt aura pour corollaire la centration des apprenants sur des questions d'ordre grammatical, au préjudice des aspects portant sur l'organisation globale des textes.
- b) Les pratiques transmissives qui s'ouvrent sur une démarche unique de travail et dont le but est de munir les apprenants de recettes pour bien écrire et/ou de procédés valables et applicables à toutes les situations.

- c) Les démarches d'enseignement basées sur une concordance entre l'ordre des opérations de l'écriture et l'ordre de leur apprentissage.

9. L'imagination littéraire

L'imagination littéraire est très importante, car l'avantage de mêler imaginaire et réalité, c'est que les parties réelles rendent vraisemblables les éléments tirés de l'imagination de l'auteur. Cependant, miser sur l'imaginaire ne doit pas être une excuse pour éviter de faire des recherches. Car c'est grâce à une phase de recherche préalable que l'auteur pourra construire son propre monde. S'il veut par exemple inventer un parc d'attractions d'un nouveau genre, il lui faudra d'abord se renseigner sur ce qui se fait déjà en la matière.

10. Les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture

10.1. Le modèle de l'expression écrite:

Le modèle de l'expression écrite on lui reproche le manque de raisonnement et de bon sens. Les apprenants sont bloqués par l'imitation machinale de « sujets modèles », canevas, cliché, travail préfiguré qui traduit sans aucun doute des situations artificielles loin de toute authenticité et réalité, écriture forcée et imposée à l'apprenant. En plus, dans le modèle précédent, le don est partagé, l'inspiration démontre l'influence de Dieu ou d'un heureux hasard biologique, on a du génie et de la chance quand on est né sous une bonne étoile.

Ce modèle conteste cette théorie aberrante, inégale et injuste. En effet, chacun a quelque chose à dire et à extérioriser. De ce fait, le don n'est pas inégalement partagé et réparti, mais sans aucun doute, il est inégalement stimulé et mis en exécution par l'école. Tout apprenant est capable de faire émerger ses potentialités et de mettre à jour sa capacité d'agir et de produire s'il est libéré de ses contraintes et de ses différentes inhibitions.

10.2. Le modèle de la production de Hayes and Flower:

Le modèle de HAYES et FLOWER (1980) sert de point de référence à de nombreux travaux. Ces auteurs se sont basés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux concomitants pour identifier les différents mécanismes entrant dans la production écrite. Leurs buts principaux étaient d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer

l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions. HAYES et FLOWER ont construit un modèle constitué de trois composantes : l'environnement de la tâche, les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques stockées en mémoire à long terme, le processus de production écrite qui inclut les processus décrits plus haut à savoir la planification, la structure du texte, la révision et le contrôle.

L'environnement de la tâche : contient toutes les spécificités liées qui contribuent à la tâche elle-même, c'est-à-dire les thématiques abordées, le destinataire, la motivation qu'elle suscite auprès du scripteur. Elle comprend également le texte déjà produit en ce sens que ce dernier devient, et le volume du texte exigé.

La mise en texte : on rassemble dans ceci, toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (le lexique, les règles de grammaire et d'orthographe, etc.), les méta connaissances susceptibles d'intervenir dans le contexte de la tâche, des plans d'écriture (comment écrire avec soin de la langue) et finalement tous les souvenirs d'expériences antérieures qui peuvent être réactualisés ou dans lesquels le sujet peut trouver un intérêt à puiser de l'information.

La planification : la mémoire du travail, qui contient les deux processus décrits précédemment à savoir la structure du texte, la cohérence ou la révision.

D'après HAYES et FLOWER, il n'y a pas à proprement parler de hiérarchisation des opérations ou des processus. Ces derniers peuvent à tout moment passer au "premier plan" cognitif ou être imbriqués les uns dans les autres. Nous traitons de ces aspects dans la partie consacrée à la gestion de la charge cognitive lors du travail d'écriture car il semble que cette dimension joue un rôle fondamental dans la réussite d'une activité écrite.

Le modèle de Hayes et Flower a le mérite de mettre clairement en lumière les processus cognitifs qui interviennent dans la production écrite, il a cependant été critiqué par plusieurs auteurs qui reprochaient à HAYES et FLOWER de ne pas tenir assez compte des dimensions affectives et sociales de la rédaction de textes (BRAND, 1989). Ces remarques ont été intégrées dans les travaux plus récents de HAYES (1996)²⁶

Conclusion

Dans ce premier chapitre parfaitement théorique, nous avons touché presque tous les points qui ont une relation avec l'acte d'écriture, débutons par les concepts de bases tel

²⁶ DE BEAUGRANDE, R. (1984). *Text production: toward a science of composition*. Norwood. NJ: Ablex. P.54.

que le texte, l'écriture et la production écrite. Puis nous avons essayé de voir la place accordée à la production écrite dans les différents courants psychopédagogiques, ensuite nous avons parlé de la surcharge cognitive dans une situation d'intégration et l'imagination littéraire comme un essor de cette charge, par la suite nous avons entamé les obstacles, les difficultés rencontrées lors d'une situation d'intégration, et les modèles de la production écrite. Nous avons conclu par déduire que l'apprentissage de l'écrit est primordial pour l'apprentissage d'une langue, sachant que cet apprentissage est trop compliqué, du fait nous avons pensé toujours à un outil facilitateur qui rend aisé l'acte d'écriture.

Le deuxième
chapitre :
Balises
conceptuelles de la
recherche de
l'audiovisuel.

Introduction

La vidéo en classe, bien maîtrisée, apporte un impact plus appuyé aux dires du professeur et souligne les points importants qu'il désire faire acquérir. Tous les tests effectués montrent qu'une image animée vue sur un téléviseur est facilement mémorisée.

L'intégration de la vidéo en classe à des fins pédagogiques a connu, depuis le début du siècle, bien des hauts et des bas dans les enseignements disciplinaires. La vidéo est redevenue une préoccupation éducative à partir des années 1960, notamment avec l'engouement pour le petit écran.

Dans nos jours, la reconnaissance de la vidéo comme support à part entière, voire privilégié, des activités de langage semble acquise dans le système éducatif.

L'image animée est un langage ce qui signifie que, comme l'écrit, l'image est une représentation, donc objet de lecture et d'apprentissage. Et le même niveau d'exigence est requis à la lecture de l'image qu'aux apprentissages de l'écrit. La vidéo, en cessant d'être un plus, se place désormais au même rang que la lecture, l'écriture, la pratique de l'oral, et ce sont bien les interactions, les combinaisons entre les situations langagières qu'il faut travailler.

1. Définition de l'audiovisuel

D'après le dictionnaire de Français le Robert : « *le mot audiovisuel adj. désigne qui joint le son à l'image²⁷* ». Aussi : « On appelle document audiovisuel dont au moins une partie est constituée par la fixation d'une séquence de son ou d'une séquence d'image fixe ou animée, sonorisées ou non...

- Les enregistrements sonores : disques, cassettes, audio, CD
- Document images animées : cassette vidéo, DVD
- Des images fixes ²⁸».

Nous pouvons dire aussi : « *En un mot il s'agit de documents soit sur un support sonore ou/et support visuel ou les deux à la fois²⁹* ». Donc le support audiovisuel peut prendre la forme sonore ou visuelle ou les deux en même temps.

²⁷- Le Robert Dictionnaire de Français. SEJER 25. Avenu de pierre-de- Coubertin, Paris. 2011. p.32.

²⁸-<http://grebile.bnf.fr/html/docs.audiovisuels.him/> consulté le 2 janvier 2019 à 12h23.

²⁹- <http://www.achives/> de France- culture- gouv.Fr, consulté le 3.1.2019 à 13h30.

Les supports vidéos sont utilisés dans le domaine d'enseignement pour des objectifs didactiques, et ils peuvent prendre différents types, Pelpel souligne que: « *Il peut prendre le format, d'émissions de télévision en direct ou enregistrées depuis une dizaine d'années il prend aussi la forme de CD-ROM [...] ³⁰* ».

En arrivant à la maîtrise de ces ressources audiovisuelles, l'enseignant peut passer un nombre illimité des informations et des connaissances bien comprises par les apprenants.

2. Définition du document vidéo

Le concept et le terme « vidéo » prend plusieurs définitions dont on cite :

- A. Le Robert Dictionnaire de Français définit la vidéo ainsi : « *adj.: qui concerne l'enregistrement et la retransmission des images et des sons sur un écran de télévision ³¹* ».
- B. Autre définition selon LAROUSSE : « *vidéo-F. et adj- technique permettant d'enregistrer des images et du son avec une caméra et les restituer sur un écran de télévision ³²* ».

Par conséquent, on réalise que le document vidéo présente un support au service de l'acte de l'enseignement des langues étrangères, utilisé pour faciliter la compréhension d'une activité aux apprenants grâce à l'association entre l'image et le son.

2.1. Les caractéristiques et les composants de la vidéo :

Dans un premier pas, nous insistons sur une caractéristique fort importante et qui consiste à dire que : « *La spécificité des textes télévisuels c'est la multi-modalité : il combine en effet l'image et le son [...] ³³* ». Ceci dit que ce qui distingue le support vidéo aux autres supports ; c'est la présence de l'image et du son en même temps ce qui permet de constituer un support didactique efficace et actif dans le domaine de l'enseignement, puisqu'il facilite la transmission des informations en s'appuyant sur le son et l'image pour développer les différentes Compétences chez les apprenants.

A. L'image animée : « *L'image mobile présente une richesse considérable de signification par rapport à l'image fixe (photos, dessins) cette image qui nous livre les déplacements, les gestes, les regards et les mimiques présentés dans leurs enchainement du sketch muet au film de fiction et aux émissions de télévision, le non verbal essentiel à*

³⁰ - Patrice, PELPEL (2005). *Se former pour enseigner*, 3^{ème} édition, Dunod, Paris, p.267.

³¹ - *Le Robert Dictionnaire de Français*, Op.cit., p.475.

³²- LAROUSSE *le plus petit Dictionnaire*. Pour l'édition originale. Paris. 1980. p.570.

³³- Marie FRANCOISE, (2005), *précis de didactique, devenir professeur de langue*, Ellipse Edition-Marketing S-A, Paris, chapitre VI. P.87.

l'apprentissage d'une langue [...] le non verbal aide tout d'abord l'élève à repérer des manifestations qui lui seront utiles pour l'accès au sens³⁴. C'est-à-dire l'image animée présente une source très riche, qui permet de l'accès au sens du message non verbal et qui aide aussi à la compréhension du message verbal, et elle peut aider l'apprenant de toute façon pour arriver au sens.

B. Le son : d'après le dictionnaire le Robert, le son est : *«n.m sensation auditive créée par une vibration dans l'air³⁵»*. Alors le son est relatif à l'oreille, et dans une situation d'apprentissage l'apprenant doit entendre tous les sons et les voix résulter par les différents supports didactiques, pour bien comprendre puisque le travail sur l'écoute est très important.

3. L'importance du support vidéo

Avec l'arrivée de l'audiovisuel comme une nouvelle technologie d'enseignement, les supports audiovisuels occupent une place privilégiée dans la classe du FLE grâce à de leur nature riche et de leur capacité de transmission du savoir. Parmi les moyens audiovisuels, vient la vidéo comme support indispensable au travail de classe. Il permet à l'apprenant de découvrir et d'acquérir des nouvelles connaissances et de développer l'imagination. La citation suivante témoigne clairement du propos susmentionné : *« Depuis l'invention de la vidéo à lecteur/enregistreur, cette technologie semble vouée à un grand avenir pédagogique dans le domaine de l'enseignement³⁶ »*.

Depuis ce moment, l'utilisation d'un support vidéo comme nouvelle technologie devient une nécessité dans le milieu scolaire, puisqu'il joue un rôle primordial dans la formation des apprenants et dans l'amélioration de leurs capacités.

4. Les définitions de la notion de l'enseignement audiovisuel

La définition du concept de l'enseignement audiovisuel semble facile à deviner au premier abord. Si nous cherchons une définition adéquate et universelle de l'enseignement audiovisuel, on rentre dans un domaine complexe qui est un défi pour les enseignants, mais aussi pour tous ceux qui s'intéressent aux questions éducatives contemporaines.

³⁴-<http://www.crdp.org/fr/details-edumagazin/5974/6495>, consulté le 12 Janvier 2019 à 14h.

³⁵- *Le Robert Dictionnaire de Français*. SEJER. avenue pierre- de- Coubertin, Paris, 2011, p.475.

³⁶- <http://www.crdp.org/fr/details-edumagazin/597/6495>, consulté le 12.01.2019 à 14h30.

Dans la première édition du « Vocabulaire de la Psychologie » de Piéron (1951)³⁷, l'enseignement audiovisuel apparaît comme un enseignement donné à l'aide des projections fixes ou mobiles (films), commentées et expliquées par le maître. Dieuzeide ajoute que cette définition met l'accent sur le caractère visuel de l'activité pédagogique et fait du contrôle total de l'image par le maître. Les rédacteurs du Grand Larousse encyclopédie de 1960 adoptent une définition analogue : « *Méthode d'enseignement fondée sur la sensibilité visuelle et auditive de l'enfant : cet enseignement consiste surtout en images ou en films commentés par le maître aux élèves*³⁸ ».

Par conséquent, dans la deuxième édition du « Vocabulaire de la Psychologie » de Piéron, en 1957, cette méthode est présentée comme un faisceau de moyens ; de reproduction des images et des sons et plus particulièrement le cinéma et la télévision. On réunit, sous ce nom, tous les procédés d'éducation et d'information fondés sur les découvertes modernes magnétophone et la radio. Selon Dieuzeide, on a accepté d'utiliser en pédagogie le terme « techniques audio-visuelles » pour désigner l'ensemble des procédés électriques et électroniques de reproduction et de diffusion des images et des sons utilisés dans la communication de masse pour une réception collective ou individuelle organisée. L'auteur considère ces procédés « audio-visuels » à la fois comme des techniques de communication auditives, des techniques audio-verbales et des techniques audiovisuelles.

Dans un autre cas, Dieuzeide s'impose de considérer comme messages audiovisuels les messages différents dans leur nature ou leur origine des messages à la base verbale, scripturaire ou expérimentale, en provenance du milieu scolaire ou familial dans lequel vit l'enfant. Selon lui, le message audiovisuel est une synthèse des sons et des images qui concernent les enfants directement. C'est une forme de l'enseignement qui implique beaucoup de facteurs pédagogiques qu'on devrait examiner. Les techniques audiovisuelles sont « un ensemble de procédés de diffusion mécanisée de messages dynamiques éveillant chez ceux qui y sont soumis un large éventail de réactions psychologiques nouvelles, et qui doivent être suivies, pour peu que l'éducateur s'y emploie, d'effets positifs. Le recours au message audiovisuel change le climat pédagogique et tout irréal que soient les messages audiovisuels, ils apparaissent au spectateur plus réel que la réalité. Ensuite, le message audiovisuel n'apporte pas la vie dans la classe, elle est un porteur des signes du monde extérieur qu'il faut interpréter. Dieuzeide conclut que le terme audiovisuel restait toujours sémantiquement flou : on le trouvait utilisé comme simple synonyme de radio et de

³⁷-G. Piéron (1951). *Vocabulaire de la psychologie, psychologie scolaire*. Librairie de la lumière. Paris. p.96.

³⁸- Dieuzeide, H. (1965), «Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement »Presses Universitaires de France, Paris, p. 81.

télévision, surtout dans la formule : « Enseignement audio-visuel », employée volontiers comme synonyme de « télé-enseignement ».

Maintenant, lorsqu'on parle de l'enseignement audiovisuel, on parle aussi des multimédias : « *Le GAME (Groupe audiovisuel et multimédia de l'édition) propose d'appeler multimédia une œuvre qui comporte sur un même support un ou plusieurs éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques et dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité*³⁹ ».

La signification actuelle de l'enseignement audiovisuel suppose les méthodes d'enseignement qui sont fondées sur la sensibilité auditive et visuelle de l'apprenant. Il n'existe pas une définition qui serait plus formelle ou précise, car un enseignement peut compter entièrement sur les techniques audiovisuelles, ou ces techniques peuvent être utilisées occasionnellement pour qu'un enseignement soit appelé « audio-visuel »⁴⁰. Le choix dépend du maître, des capacités techniques, de la matière à enseigner, etc. Aujourd'hui, les techniques audiovisuelles sont fréquemment utilisées dans l'enseignement. En effet, elles sont devenues nos compagnes quotidiennes.

5. L'audiovisuel comme nouvelle méthode de l'enseignement

Dans le domaine de l'enseignement, nous essayons de trouver, de déterminer les moyens, les outils nécessaires pour faciliter la transmission du savoir, d'autant plus que peu à peu, l'audiovisuel devient l'un des moyens les plus utilisés au service de l'enseignement/apprentissage : « *Si l'enseignant [...] il lui est possible, quelle que soit la discipline qu'il enseigne d'utiliser dans le cadre de ses cours des documents audiovisuels : films de court métrage, enregistrement vidéo* ⁴¹ ».

Vers la fin, lors de l'apprentissage, l'enseignant peut intégrer un nombre illimité de supports audiovisuels pour motiver les apprenants.

6. Les méthodologies de l'exploitation de la vidéo

Nous nous intéressons aux méthodologies en matière d'exploitation, il paraît justifié et judicieux de dresser un panorama historique qui permet de mettre en exergue les origines de cette méthode de travail.

³⁹- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. CLE International. Paris, p.108.

⁴⁰-http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/audiovisuel_audiovisuelle/6412). Consulté le 20 janvier 2019 à 12H30.

⁴¹- Patrice, Pelpel (2005). *Se former pour enseigner*. 3ème édition. Dunod. Paris. p.268.

6.1. Repères historiques de la vidéo en classe de FLE :

Certainement nous n'avons pas la prétention ici de faire un historique de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage du FLE, mais il convient, pour mieux apprécier la portée de ce média, d'effectuer un retracé de la vidéo (en tant que support et outil) dans les divers courants méthodologiques de cette discipline. Comment, finalement, et avec quelles visées l'enseignant de FLE s'est mis à utiliser ce support dans ses pratiques de classe.

Nous signalons ici que les contraintes, évolutions et démocratisations techniques et technologiques font allusion au cadre géographique de cette étude, c'est-à-dire, en Afrique, qui elle-même connaît une évolution inégale d'un pays à un autre).

6.2. L'audiovisuel : genèse de la vidéo didactique :

L'avènement d'un nouvel objet médiatique s'installait dans les habitudes culturelles d'une société, une société qui était d'ailleurs elle-même en pleine mutation : c'est dans les années 60 et 70 que de nouveaux besoins langagiers, en écho avec les nouvelles manières de communiquer et de s'informer, ont émergé chez les apprenants de FLE. Or, il fallait désormais prendre en compte, dans l'élaboration du matériel didactique, la motivation réelle du public. C'est ainsi que sont nées deux des méthodes qui ont marqué un nouveau tournant dans l'enseignement du FLE : il s'agit de *Voix et Images de France* (1962) et *De Vive Voix* (1972), toutes deux élaborées par le Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français (CREDIF). Cependant, les premières méthodes incluant des cours en VHS sont apparues à cette époque aussi, mais largement minoritaires et pour un public très restreint ou élitiste (ambassades) : *En français, En France comme si vous y étiez, Les français comme chez vous*⁴² ». A noter aussi la méthode de la BBC : *Ensemble*.

Le nouveau courant Structuro-Global Audio-Visuel (SGAV) partait de la dialectique triangulaire, entre la situation de communication, le dialogue et l'image fixe, pour concevoir tout matériel pédagogique efficace pour un apprenant de FLE. Cette relation venait du fait que la langue, dans la méthodologie audio-visuelle, se définissait comme un ensemble acoustico-visuel situé dans un contexte social d'utilisation. Ainsi, Marie-Laure Chalaron décrit « *la classe audiovisuelle idéale, c'est-à-dire équipée selon les vœux des*

⁴²- BBC : Ma France. http://www.bbc.co.uk/languages/french/mafrance/flash/interactive_popup.shtml consulté le 23 janvier 2019.

*concepteurs d'un magnétophone, d'un projecteur, d'un écran, d'une flèche lumineuse [...], et de bandes magnétiques*⁴³».

Les nouveaux instruments technologiques ont certes perturbé les pratiques pédagogiques des enseignants de FLE. Ces enseignants audiovisuels devaient être de véritables techniciens : savoir synchroniser le magnétophone et le projecteur de diapositives, tout en pointant les détails importants de l'image et en prenant soin que seule la langue-cible soit la langue véhiculaire à l'intérieur de la classe. Finalement le support audiovisuel avait remplacé l'écrit, mais sans éliminer le dialogue de base : l'accent se portait davantage sur la correction phonétique (en évitant toute interférence graphique) et l'acquisition de sens (selon la théorie de la Gestalt) se basait sur l'intuitivité de l'association entre dialogue et image représentant une situation de communication.

Il est intéressant de souligner que deux types d'images différentes, déjà, se profilaient : « *des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.* »⁴⁴. L'idée d'un apport d'informations d'un type nouveau, de propriétés et fonctions distinctes de l'image émergeait donc.

Ultérieurement et avec l'apparition de nouveaux champs d'études dans la didactique du FLE (Français Langue Étrangère), les Méthodologies Audio-Visuelles ont trouvé leurs limites : sans passer par la traduction, ni la grammaire, et en se focalisant sur le code oral, la transposition des formes étudiées en classe à une situation de communication authentique en langue-cible s'est révélée ne pas être aussi systématique qu'on ne l'espérait, une fois sorti des « canevas » vus en classe. De plus, de nombreux problèmes de formation des enseignants, d'investissements importants en matériel et en infrastructure, et de dispositifs contraignants ont eu vite raison des avancées que ce courant promettait : la mise en œuvre matérielle a donc aussi supposé un frein important à son développement.

7. Les méthodologies favorisant l'utilisation de l'audiovisuel

Si nous concentrons sur l'apport des pédagogues aux méthodes centrées sur l'utilisation des outils audiovisuels, plusieurs méthodologies foisonnent autour du domaine de l'enseignement des langues en l'occurrence le FLE.

⁴³- Marie-Laure, CHALARON. (2009). *Evolution des courants méthodologiques*. CNED. Montréal. p.26.

⁴⁴- [lemouvement.over-blog.com. http://lemouvement.over-blog.com/article-unite-3-la-methodologie-audiovisuelle-97625259.html](http://lemouvement.over-blog.com/article-unite-3-la-methodologie-audiovisuelle-97625259.html). Consulté le 27 janvier 2019 à 19H23.

7.1. La méthodologie structuro globale audiovisuel (SGAV) : il faut noter qu'elles sont les méthodologies qui favorisent le travail avec l'audiovisuel et qui appliquent l'utilisation de ces supports, dans l'enseignement alors sans doute la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), qui se développe en France le concept audiovisuel à travers le temps. Les travaux qui avaient amené les didacticiens américains et britanniques à une nouvelle approche, audio-orale, situationnelle, trouvent leur répondant en Europe-après la guerre. Le terrain y est désormais beaucoup mieux préparé sur le plan scientifique pour une évolution des pratiques d'enseignement. Par ailleurs, les technologies de reproduction de l'image et du son (magnétophone, film et couleur...) sont arrivées à un niveau de fiabilité et de coût qui permet d'envisager leur entrée dans la classe⁴⁵. Il semble à peu près établi maintenant que les méthodes audiovisuelles (MAV) élaborées entre 1950 et 1970 environ, auront été le résultat de deux courants de recherche qui ne se confondent pas, l'un aux Etats-unis, l'autre en Europe et particulièrement en France.

Il est insuffisant, afin de caractériser une MAV de discuter sur l'association de l'oral et de l'image. A ce compte beaucoup d'outils où interviennent des auxiliaires visuels tels que schéma, carte, tableau, vignette... pourraient être ainsi répertoriés, depuis longtemps.

En 1954 les résultats des études lexicales sont publiés pour C-R-E-D-I-F (centre de recherche et l'étude pour la diffusion du français) en deux listes⁴⁶ :

- Un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots.
- Un français fondamental second degré comprenant 1609 mots.

A l'époque, le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage de FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

Par conséquent, les stratégies audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types : des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visuel le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes...etc.

Nous pouvons dire que le MAV se situait dans le prolongement de méthode directe tout en essayant de donner des solutions au problème au quels s'étaient heurtés les méthodologies directes les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive

⁴⁵- Pierre MARTINEZ (2006), *La didactique des langues étrangères, 4ème édition*, France, p.58.

⁴⁶- <http://www.lb.refer-org/fle/cours3-Ac/hist-didactique/cours3.hol09.htm> consulté le 11.1.2019 à 10h23min.

américaine dans les défauts de l'élaboration de la MAV française cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et son utilisation.

8. Les objectifs d'un document audiovisuel

La vidéo est un document audiovisuel qui relie l'image et le son. Elle a un objectif didactique pour amener l'apprenant à former des hypothèses concernant le sujet présenté : « [...] les documents vidéo, ils permettent aussi un accès au sens immédiat, sont un élément fort de variété pour les cours et de motivation [...] »⁴⁷. À propos de ça, le support vidéo joue un rôle important puisqu'il permet de motiver l'élève et de l'intégrer dans le contenu du cours, et de l'encourager de participer de toute façon et ça permet de développer l'enseignement des langues et parmi les objectifs qui visent à déterminer par l'utilisation du support vidéo on peut citer :

8.1. La Motivation :

« ce qui a été dit à propos de l'image fixe est valable pour les documents vidéo Ils permettent eux aussi un accès au sens immédiat, sont un élément fort de variété pour les cours et de motivation pour les élèves [...] »⁴⁸. Alors le document vidéo consiste un moyen efficace et important dans la motivation, des apprenants pour créer le désir d'apprendre et pour capter leur attention et leur intérêt au contenu de l'activité ; grâce à de la motivation qui forme l'un des points positifs de l'utilisation de l'audiovisuel en général et la vidéo en particulier. L'enseignant préfère toujours le recours à ce support pour créer un climat favorable et dynamique dans la classe, qui encourage l'apprenant à recevoir les informations surtout au niveau du lycée où les apprenants sont dans un âge influencé par ce genre de document, les apprenants préfèrent beaucoup plus l'image animée, les couleurs et les mouvements.

8.2. Aide à la compréhension :

À ce titre, Philippe que, le rôle de la vidéo entant que document authentique et animé manifeste. « Le support informatique permet néanmoins de proposer des visualisations animées qui semblent idéales pour faciliter la compréhension »⁴⁹. Si l'enseignant utilise ce support pendant une séance de compréhension orale, par exemple, c'est pour faciliter la

⁴⁷- Marie, Françoise .Op. Cit. P.38.

⁴⁸- Ibid.

⁴⁹- Philippe DESSUS. (2006). *Apprentissage et enseignement*. Dunod, Paris, p.177.

transmission des informations et pour rendre le contact avec les apprenants plus actif et facile. Dans tous les cas, l'enseignant lors de transmission du savoir, il peut intégrer le support vidéo dans son travail à la classe pour mieux expliquer le contenu d'activité. Ici le support audiovisuel vient comme accompagnement d'une activité.

Nous pouvons ajouter qu'à travers le travail avec la vidéo, l'enseignant peut développer un certain nombre de compétences et d'activités mentales chez l'apprenant, comme la créativité, en s'appuyant sur un ensemble de questions autour du contenu de la vidéo : « *Le professeur peut l'intervenir sur certains détails susceptibles de déclencher la créativité des élèves : qu'est-ce que tel détail faisait là ? Pourquoi ? [...]*⁵⁰ ». Aussi lors de l'utilisation de la vidéo dans le classe et par le travail parfois sur la séquence image, on peut développer l'imagination de l'apprenant Marie Françoise a ajouté ici :

L'enseignant propose un gros plan image arrêtée sur un visage pour travailler l'expression (surprise, peur, joie, tristesse). Il propose aux élèves de répondre à la question pourquoi le personnage est-il joyeux ou triste ? Par groupe de 4 ou 5, les imaginent une histoire pour expliquer l'expression sur le visage [...]⁵¹.

8.3. L'autonomie :

L'audiovisuel s'impose comme un élément clé de la réussite et plus également de la gestion de l'hétérogénéité en classe. Ce qui va permettre à chacun des apprenants de faire un travail par rapport à son rythme, ses règles et notamment à ses objectifs, à travers des activités variées et de multiples des situations proposées par un dispositif médiatisé. Selon Grapel de Nancy : « *L'autonomie ou l'auto-formation est le résultat du processus d'autonomisation, c'est la capacité de prise en charge de l'apprentissage, elle est aussi la puissance de faire quelque chose, un pouvoir*⁵² » ; c'est -à- dire que l'apprenant qui évalue lui-même, avec l'aide proposées mais non imposée d'un enseignant, les modalités et les contenus de son apprentissage.

Les nouvelles ressources et pratiques apportées par les TICE viennent comme une aide qui favorise l'autonomie de l'apprentissage et surtout de se libérer un petit peu du modèle classique de l'enseignement magistral par l'imitation et la transmission du savoir et des connaissances venus d'une seule source qui est l'enseignant.

⁵⁰- Marie FRANCOISE, NARCY-COMBES, *Op.cit.*

⁵¹- Ibid.

⁵²- O. Pierre (1997). *Multimédia, réseaux et formation*. dans français dans le monde. Paris, p.71.

9. L'audiovisuel et la didactique de l'écrit

Depuis des observations effectuées dans des classes de langue en atelier informatique et de l'étude d'enregistrements de groupes d'apprenants en situation d'écriture et de graphisme, on montre que les apprenants font leurs textes en s'appuyant sur leur vécu technologique, ainsi Marie-Christine Pouder affirme : « *L'univers sémantique à partir duquel les élèves créent leurs textes est fortement lié au monde de l'audiovisuel : jeux vidéo, séries, émissions de variétés, longs et courts métrages*⁵³ ». De manière plus ponctuelle, leurs écrits peuvent s'appuyer sur des genres télévisuels ou musicaux (interviews, chanson) ou rejoindre également des thèmes anciens de la tradition orale. On se situe dans une perspective d'interactions et d'étagage entre les différentes sémiotiques de l'image, de l'oral et de l'écrit.

9.1. Acquisition en interaction, interaction entre sémiotiques :

Pour vu que nous voulons parler de la relation oral/écrit/image à l'école élémentaire en psycholinguistique interactionniste et non en pédagogie ou didacticien nécessite de positionner ces termes les uns par rapport les autres en prenant comme organisateur de base non pas ces éléments en eux-mêmes, en tant par exemple qu'ils s'opposeraient dans une analyse structurale en sémiologie, mais le sujet pour lequel ces termes organisent du médiatisent une représentation.

9.2. Texte et sémiotique en jeu :

A travers cela nous allons essayer de montrer maintenant combien les productions orales et écrites des élèves de la classe des langues sont, d'après les travaux de Marie-Christine Pouder, inspirées par l'audiovisuel télévisuel, filmique et musical. Néanmoins, nous voulons attirer l'attention auparavant sur le fait que, si sur le plan de la perception auditive ou visuelle, on est bien, à la radio, à la télévision, au cinéma, dans les domaines de l'oral et de l'image, il n'en est pas tout à fait de même sur le plan de la facture et de la genèse du produit. Dans ce domaine également, on pense qu'il y'a une interaction entre les sémiotiques.

Nous vivons dans un oral scripturalisé, dans une écriture oralisée et nos images, si elles offrent à nous ou se dérobent en fonction de notre perception, est le plus souvent écrit

⁵³- Marie-Christine POUDER (1993). *Langage et image (Influence de l'audiovisuel sur les productions orales et écrites d'élèves des classes de langues)*. CNRS-URA1031 – Paris V. p.41.

et mémoriser par des acteurs, même si une part non négligeable est laissée par certains metteurs en scène à l'imagination et à l'improvisation. Les présentateurs des journaux télévisés préparent soigneusement leurs prestations orales à partir de journaux, de reportages, de dépêches, écrites sont parfois elles-mêmes le résultat graphique (en français ou en anglais) de messages téléphonés. À l'heure du journal, un texte écrit se déroule devant leurs yeux pour pallier une défaillance de mémoire. Les différents présentateurs d'émissions de variétés ou de jeux ont de plus en plus des notes pour organiser leurs interviews.

Nous retrouvons cette ambiguïté au niveau des produits des enfants ; d'une part, les apprenants écrivant ce qu'ils ont entendu déjà, la gestion de leur écriture se fait au moyen de dialogue oraux à la manière d'un brouillon oral, et d'autre part, leur texte intègre largement des discours directs ou des tournures d'oral strict, en plus des thèmes des produits audiovisuels.

Conclusion

Nous avons abordé dans ce chapitre la notion de l'audiovisuel en général et son intégration dans la classe des langues, et nous avons essayé de montrer son utilité didactique, surtout dans le développement des quatre compétences langagières, la compréhension et expression orale, la compréhension et expression écrite. Vers la fin, on met le point sur la relation de l'audiovisuel et l'acte d'écriture. Nous réalisons que le texte produit par un élève est toujours d'une inspiration audiovisuelle, et du fait que la culture est indissociable de la langue, la culture d'aujourd'hui est remarquablement technologique et elle est véhiculée par tous ce qui a trait à l'informatique, et comme la compétence scripturale est fondamentale dans l'acquisition d'une langue quiconque, nous ne pouvons pas passer à l'enseignement de l'écrit sans avoir recours à un outils technologique, l'audiovisuel dans notre cas d'étude.

*La partie pratique :
de la recherche.*

*Le troisième
chapitre :
Analyse et
interprétation des
résultats du
questionnaire.*

Introduction

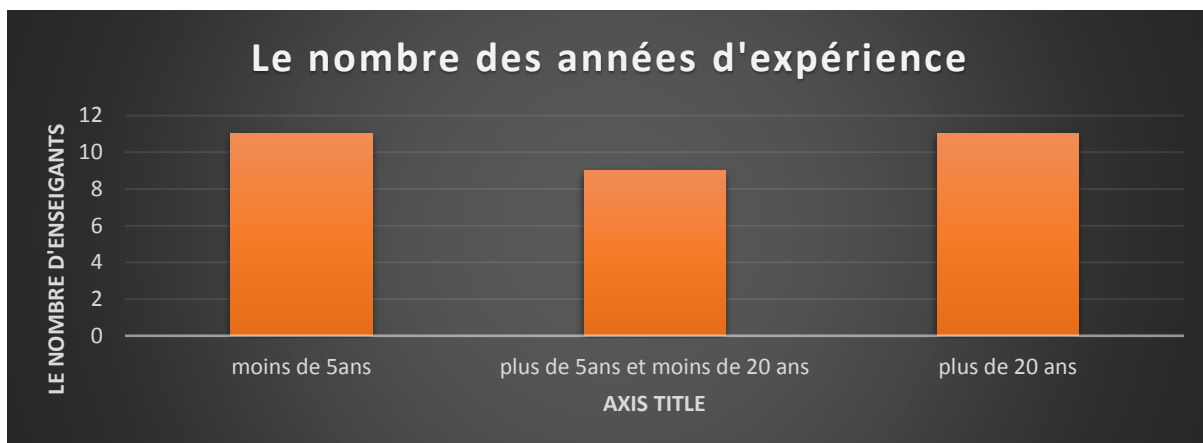
Afin de faire un travail de recherche nous ne devons pas se contenter seulement des concepts théoriques pour soutenir le thème traité, mais nous devons recourir à des outils de recherches comme le questionnaire, une expérience en plein du milieu du domaine, dans notre cas, la didactique du FLE, afin de donner une crédibilité au travail et mettre en évidence les résultats obtenus. Dans cette partie pratique, premièrement, nous allons décrire le questionnaire, exposer les résultats obtenus avec une interprétation. Deuxièmement, nous allons décrire tous ce qui touche notre expérience, y compris, la description de l'établissement, de la séance et le déroulement même de la séance, puis nous allons analyser les copies des apprenants, ensuite, nous allons interpréter les résultats que nous avons obtenu avec précision, vers la fin, nous prédisons de faire une étude comparative entre les deux groupes et, la conclusion sera comme une exposition de l'apport de notre recherche.

1. Description du questionnaire

Toute recherche scientifique a besoin d'un outil de vérification adéquat pour qu'il soit consolidé ; à savoir un questionnaire distribué aux enseignants en question. Alors, nous avons opté de faire ce questionnaire pour renforcer ce que nous avons fait. Ce questionnaire est distribué aux enseignants chargés des classes de deuxième année secondaire, option, des lettres et des langues étrangères, (au nombre de 30) qui constituent la catégorie d'échantillon choisi. Ces enseignants peuvent être considérés comme un ensemble hétérogène des enseignants de français dans les lycées de la wilaya d'El-Bayadh (L'Algérie). Notre outil de vérification comporte quinze questions. Elles visent à repérer où réside le problème de l'écrit chez les apprenants dans une classe de FLE en touchant certains côtés, comme, les années de l'expérience des enseignants, s'ils possèdent des outils informatiques chez eux. Nous nous intéressons aux questions suivantes : comment les enseignants se situent par rapport à l'utilisation des moyens informatiques, leur point de vue sur l'intégration des moyens technologiques, tel que l'audiovisuel dans la classe, s'ils sont formés pour l'utilisation de ces moyens, comment et combien ils les utilisent, nous leur demanderons par la suite, quelle place occupe la production écrite dans l'apprentissage d'une langue. Vers la fin, nous demandons aux enseignants de proposer des solutions pour remédier aux lacunes des apprenants dans les situations d'intégration et améliorer la compétence scripturale de l'apprenant. Ce questionnaire tient place à un outil de vérification des hypothèses de la problématique du départ.

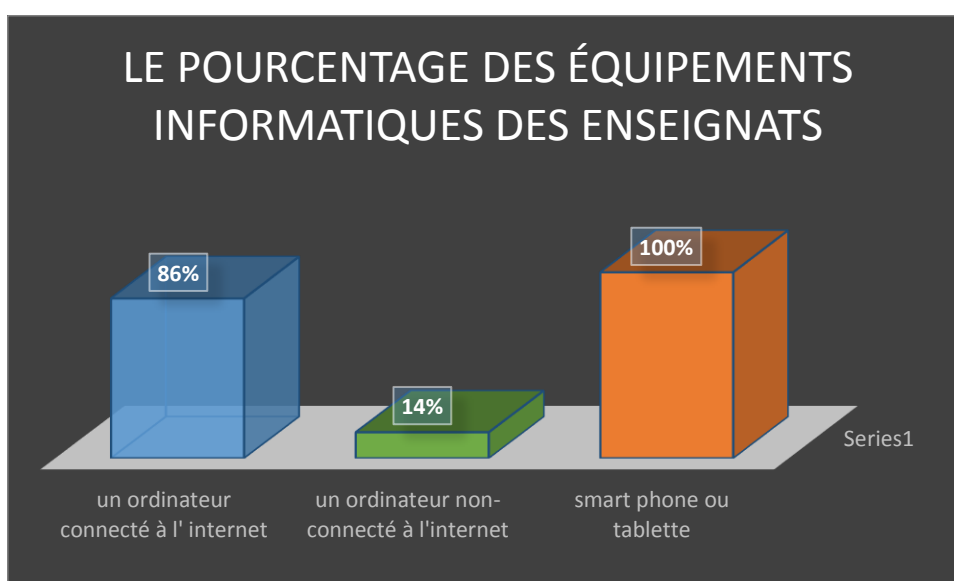
2. Analyse du questionnaire

La première question : (le nombre d'années d'expérience)



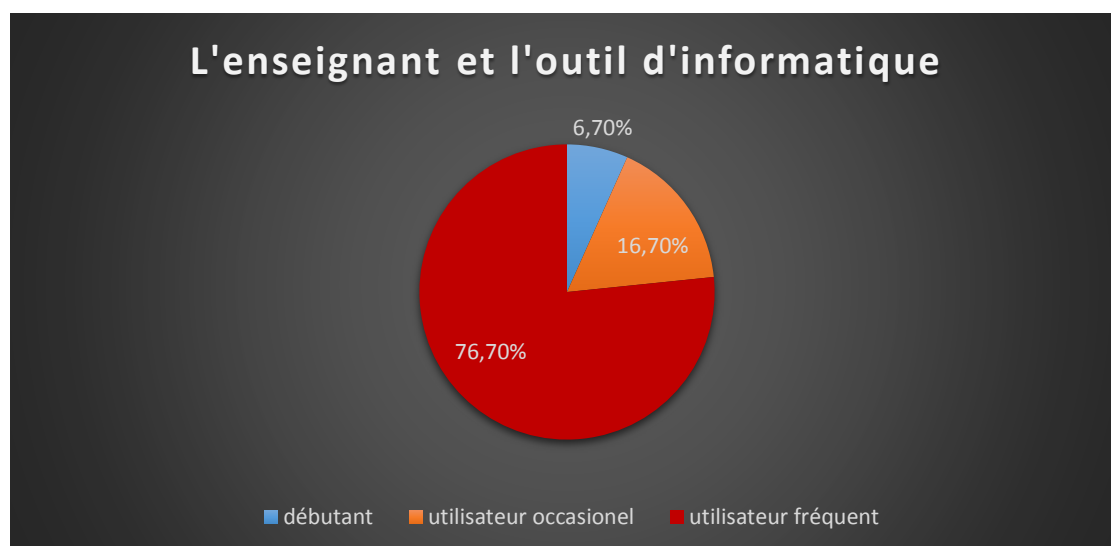
Nous avons adressé ce questionnaire à des enseignants qui sont encore au début de leur carrière en dépassant pas les cinq premières années d'expérience et, nous l'avons adressé aussi à des enseignants sont plus expérimentés que les premiers en faisant plus de cinq ans jusqu'à trente ans de service, à savoir le premier échantillon boycotte beaucoup plus la technologie et ses moyens, par rapport surtout au dernier échantillon, qui comprend les enseignants les plus anciens.

La deuxième question : (les équipements que vous utilisez à votre domicile).



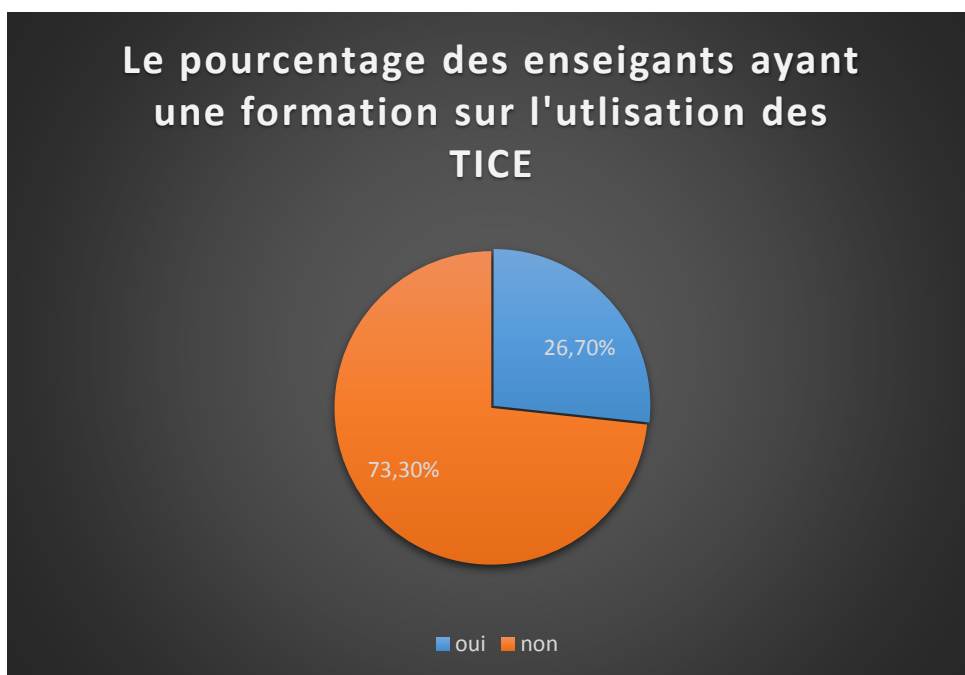
Nous constatons que tous les enseignants possèdent des téléphones portables et des tablettes intelligentes, ça veut dire que tout le monde utilise la technologie, d'une manière ou d'une autre. Nous observons aussi que les enseignants possèdent tous des ordinateurs portables, avec un pourcentage qui dépasse les quatre-vingt pour cent pour les enseignants ayant un ordinateur connecté à l'internet. Nous expliquons ce résultat par la culture moderne qui est devenu de plus en plus technologique, et tout le monde a besoin d'utiliser un moyen technologique, afin de satisfaire ses besoins quotidiens.

La troisième question : (la situation des enseignants par rapport à l'utilisation des TICE)



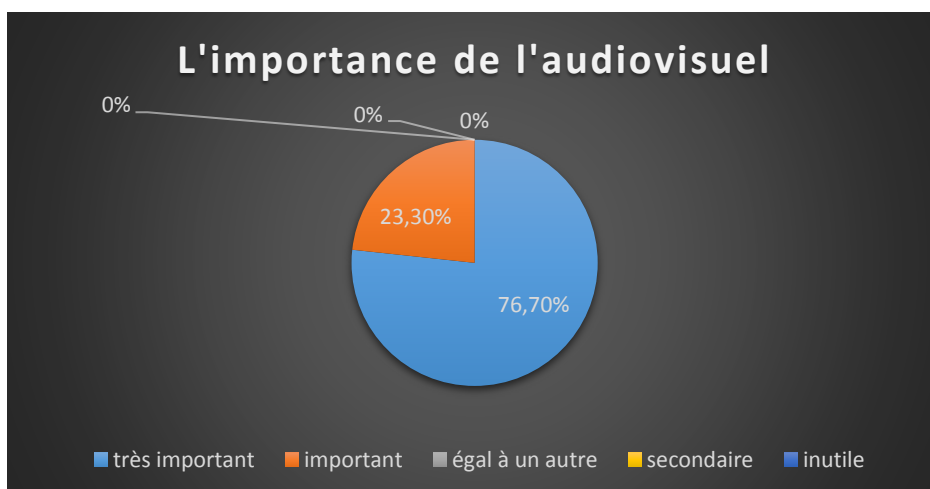
Nous constatons que la technologie et la vie de l'enseignant sont étroitement liées et cela s'explique par ces pourcentages. Nous observons que soixante-dix-sept pour cents des enseignants les moyens technologiques leurs sont familiers et indispensables à la fois, et le peu qui reste, se divise en deux catégories, la première avec un pourcentage qui dépasse le seize pour cent représente les enseignants qui utilisent les outils informatiques occasionnellement et, la deuxième catégorie avec un pourcentage beaucoup plus bas constituante les enseignants qui sont débutants face aux moyen technologiques.

La quatrième question : (Est-ce qu'on vous a effectué une formation d'informatique en votre qualité d'enseignants ?)



Nous réalisons qu'une minorité d'enseignants ont effectué une formation sur l'utilisation des TICE et, seulement à titre personnel, par rapport à la majorité écrasante des enseignants qui n'ont reçu aucune formation de ce genre, avec un pourcentage qui dépasse les soixante-dix-sept pour cent. Ceci ne peut être expliqué, que par la négligence de la part du ministère, d'effectuer cette importante formation, vu l'indispensabilité de ces moyens technologiques notamment dans la didactique des langues, et dans la vie quotidienne même des enseignants.

La cinquième question : (l'audiovisuel est-il un moyen d'apprentissage).



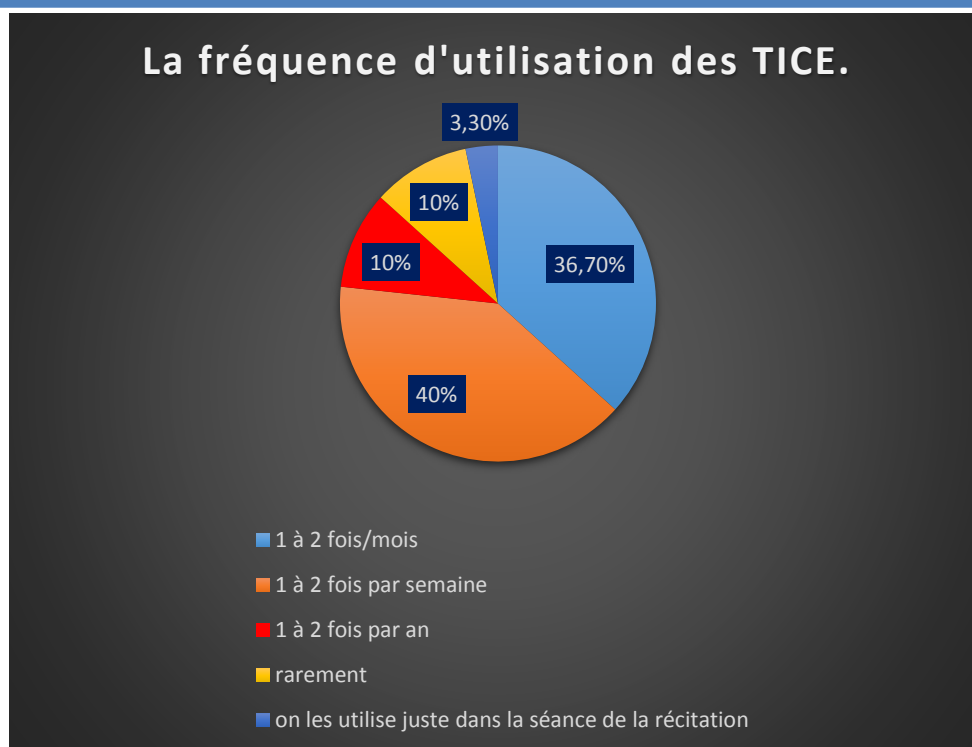
Nous constatons que la majorité écrasante d'un pourcentage de soixante-seize pour cent croit, que l'utilisation de l'audiovisuel est très importante dans l'apprentissage, puisque celle-ci a trait à ce que nous vivons quotidiennement, et c'est aussi un moyen facilitateur du métier d'enseignement, tandis que qu'une partie de vingt-trois pour cent considère que l'utilisation de l'audiovisuel est importante dans la classe. Cependant nous n'avons personne qui croit, ou qui estime que cet outil est secondaire ou moins important. Cela veut dire que l'utilité de ce moyen technologique dans l'enseignement est reconnue par tous les enseignants.

La sixième question : (Comment vous choisissiez les supports pédagogiques ?)



D'après la question précédente, nous réalisons que l'utilisation de l'audiovisuel est familier pour les enseignants, nous observons aussi que vingt pour cent seulement, se contente d'utiliser le support proposé par le ministère de l'éducation, en revanche quatre-vingt pour cent des enseignants recherche le support depuis des sites d'internet, ça veut dire que les enseignants sont habitués à utiliser les moyens technologiques.

La septième question : (Combien de fois les enseignants intègrent les supports audiovisuels en classe?)



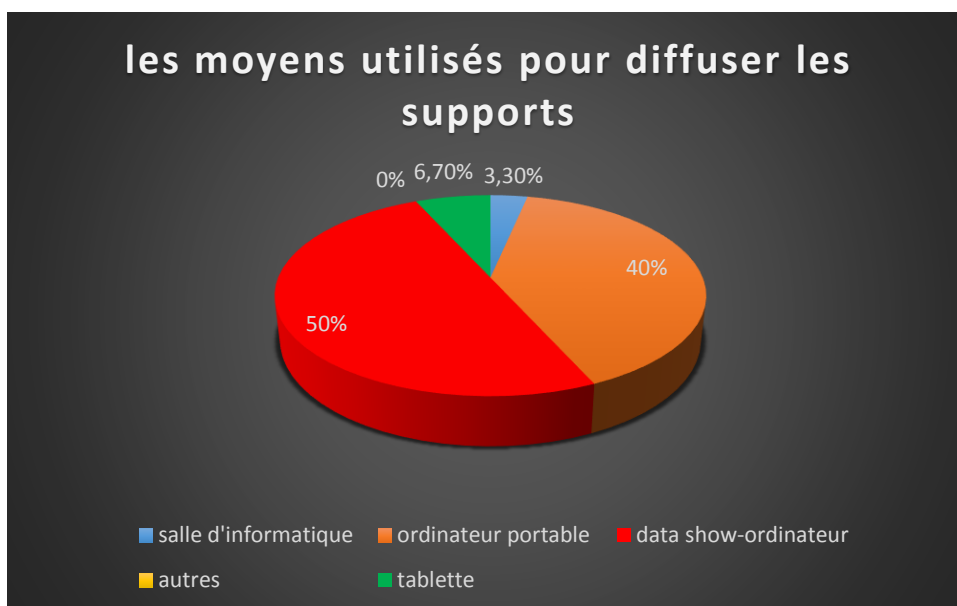
Nous observons que quarante pour cent des enseignants utilisent fréquemment l'audiovisuel dans leurs classes, d'une moyenne de une fois à deux fois chaque semaine, tandis que dix pour cent des enseignants utilisent l'audiovisuel, une fois à deux fois par mois, c'est une moyenne trop basse par rapport à la première, tandis que trente-six pour cent l'intègre dans la classe deux fois chaque mois, mais nous réalisons aussi que certains enseignants avec un pourcentage de dix pour cent, l'utilisent rarement sous prétexte, la charge des savoirs à enseigner et, le manque du temps.

Dans le cas où l'enseignant répond par rarement, nous avons suggéré de justifier la réponse s'il y'a lieu, et voici quelques justifications :

- ✓ Faute de moyens et le manque d'équipement au lycée.
- ✓ Le manque de moyens.
- ✓ Faute de moyens et de temps.
- ✓ Faute de temps, Les TICE prennent du temps.

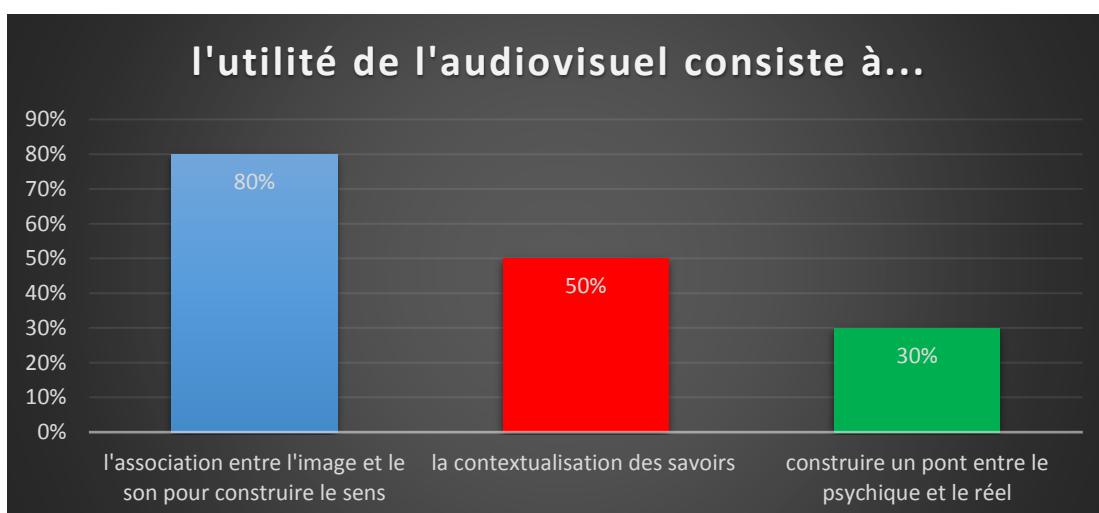
D'après ces justifications, nous réalisons que le manque des moyens est la plus forte raison qui empêche les professeurs de travailler avec les TICE dans la classe.

La huitième question : (Quels sont les moyens utilisés pour diffuser ces supports ?)



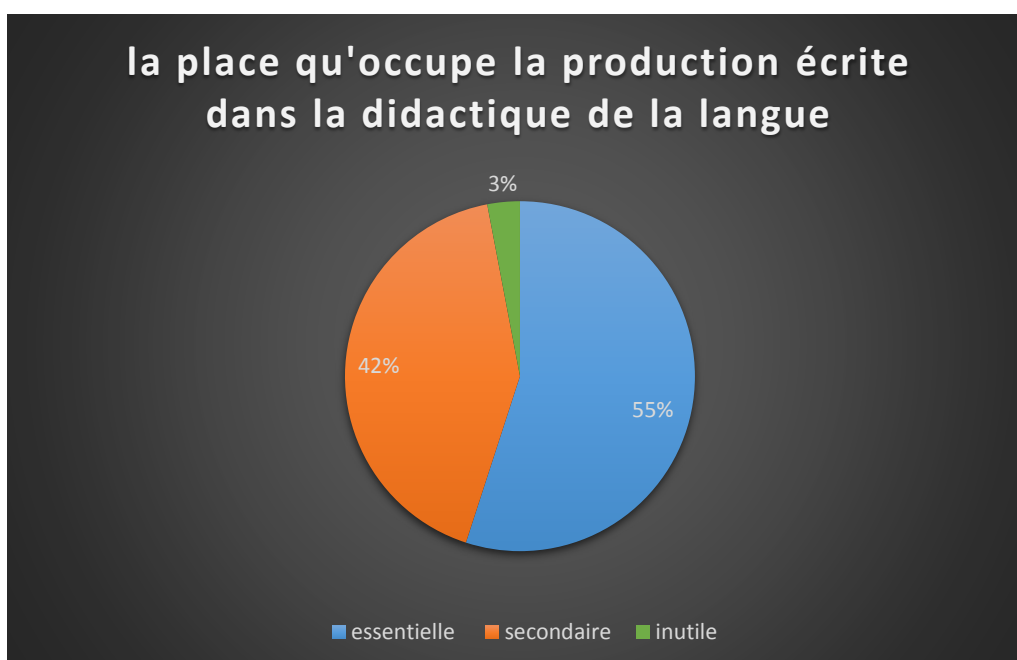
Nous constatons que cinquante pour cent des enseignants, utilisent le data-show et l'ordinateur pour la diffusion des supports didactiques, car ces moyens sont les plus accessibles et même sont plus utilitaires qu'un autre moyen, parce que le Data-show permet une diffusion avec un grand écran qui reste toujours à manipuler au niveau du volume et de la résolution, par contre l'utilisation de l'ordinateur portable est un peu moins efficace, cependant il est accessible, c'est par ceci que l'on explique le pourcentage du quarante pour cent. Tandis que trois pour cent jusqu'à sept pour cent des enseignants utilisent soit la salle d'informatique ou la tablette, ces pourcentages restent trop faibles par rapport au deux premier. Nous expliquons le pourcentage de zéro pour cent par l'exclusivité de l'utilisation de ces par rapport tout autre moyen.

La neuvième question : (Selon les enseignants, le recours aux outils audiovisuels permet)



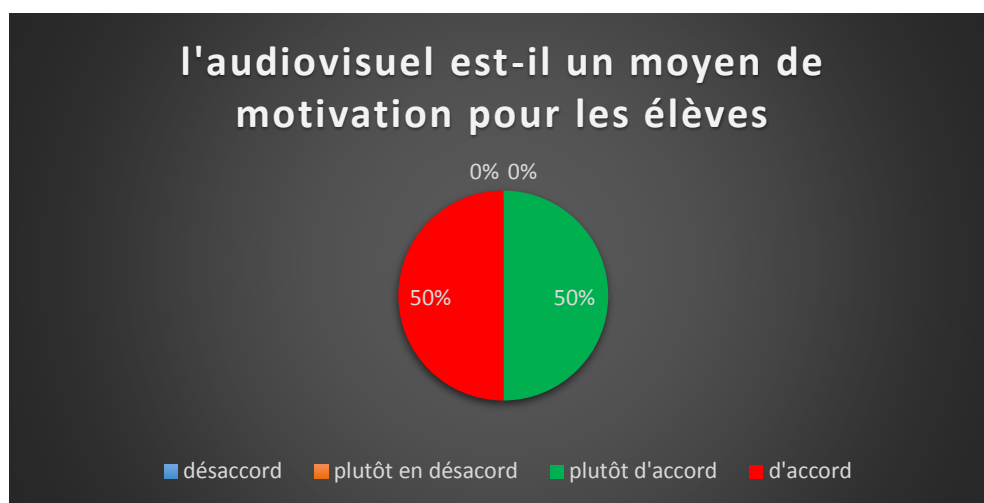
Nous observons que quatre-vingt pour cent des enseignants pensent que l'audiovisuel permet l'association entre l'image et le son pour construire le sens ou le nouveau savoir visé au préalable. En parallèle, cinquante pour cent des enseignants croient que ce moyen technologique sert à la contextualisation des savoirs et à rendre la situation d'apprentissage de plus en plus porteuse de sens, tandis que trente pour cent des enseignants pensent que la vidéo construit un pont incontournable entre le psychique et le réel.

La dixième question : (Quelle place occupe la production écrite dans le nouveau programme ?)



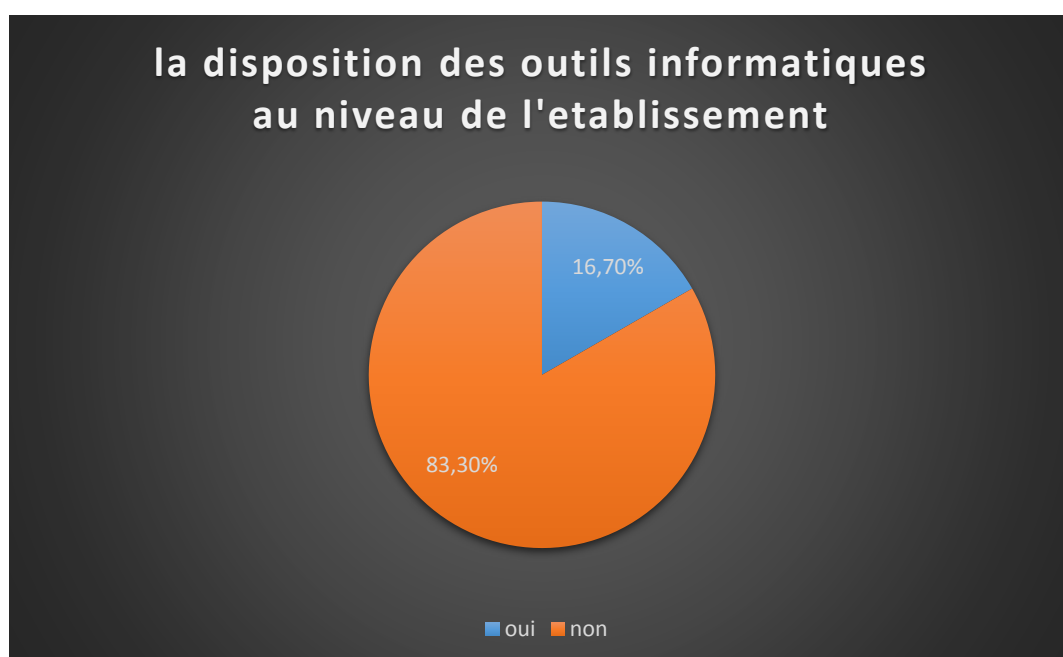
Nous voulons voir, à travers cette question, l'importance accordée à la production écrite pour les enseignants. Nous observons que cinquante-cinq pour cent des enseignants pensent que la production écrite est très importante pour l'apprentissage d'une n'importe quelle langue, aussi un pourcentage considérable des enseignants pensent que la maîtrise de la lecture dans une langue a un rôle secondaire dans l'apprentissage de celle-ci, par contre un nombre maigre d'enseignants croient que la production écrite est inutile dans l'apprentissage des langues.

La onzième question : (Pensez -vous que la vidéo stimule la motivation des élèves dans la production écrite?)



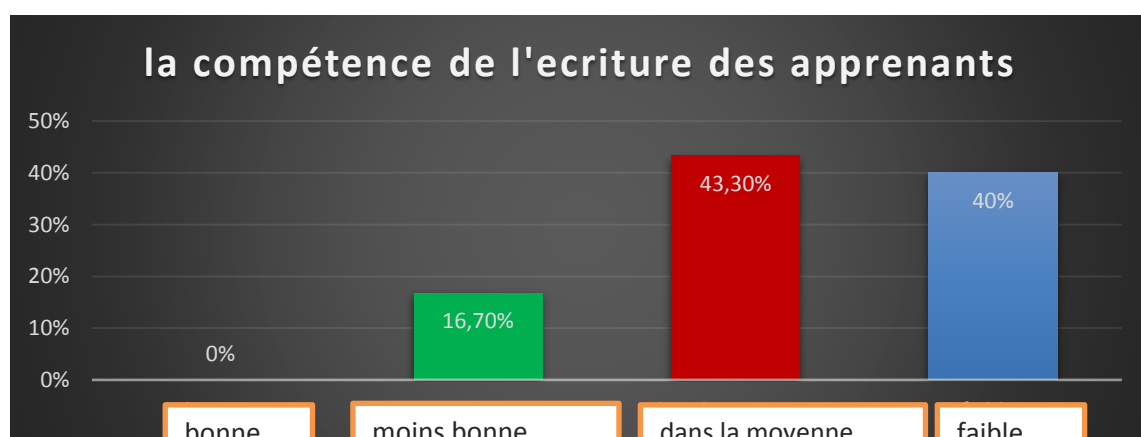
Nous avons réalisé à travers les réponses des enseignants sur cette question, que cent pour cent des professeurs pensent que l'audiovisuel est un moyen de motivation pour les apprenants, et c'est une question non-négociable, dans l'antipode, nous n'avons personne qui croit que l'audiovisuel n'est pas un moyen de motivation, cela veut dire que la vidéo suscite une motivation indéniable chez l'apprenant afin d'effectuer une situation d'apprentissage efficace et réussite.

La douzième question : (Est-ce que votre établissement vous dispose les moyens informatiques suffisants pour une classe audiovisuelle ?)



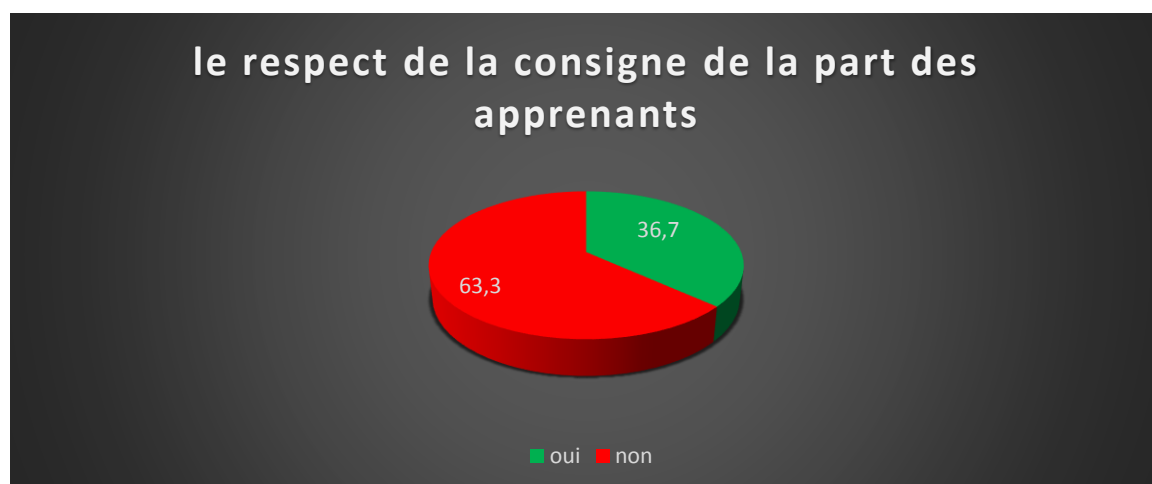
D'après cette dernière question, nous comprenons que seize pour cent des enseignants ont la possibilité d'utiliser l'audiovisuel dans la classe le temps qu'ils veulent et à tout moment, vu la disponibilité des outils informatiques au niveau de leurs établissements. Cependant, nous avons plus de quatre-vingt-trois pour cent des enseignants qui exercent dans des établissements, qui malheureusement ne disposent pas d'outils de TICE, et ça écarte les enseignants de l'utilisation de ces moyens technologiques dans la classe. Cette situation influe négativement sur la performance de la classe, car la culture et la société sont devenues de plus en plus technologiques.

La treizième question : (Comment jugez-vous les performances de vos apprenants à l'écrit ?)



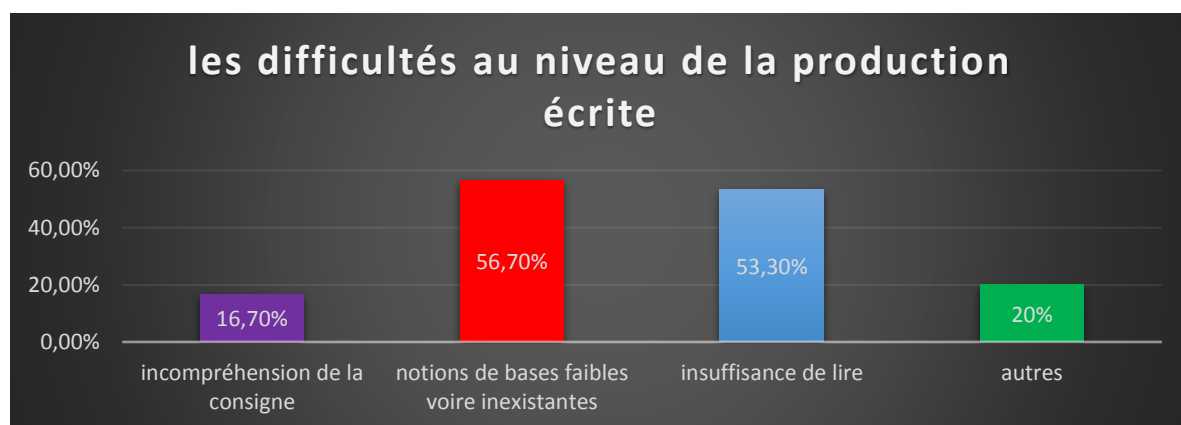
Nous constatons que seize pour cent des enseignants pensent que le niveau de leurs apprenants sont moins bons dans l'écrit, et c'est un maigre pourcentage, tandis que, quarante-trois pour estiment leurs apprenants dans la moyenne dans l'acte d'écriture. En parallèle, nous avons quarante pour cent des enseignants qui évaluent leurs apprenants sous la moyenne, ou même dans la production écrite. Nous n'avons personne qui estime que ses apprenants ont un bon niveau dans la compétence scripturale.

La quatorzième question : (Est-ce que la consigne est-elle souvent respectée ?)



Nous avons soixante-trois pour cent des enseignants, qui disent que les apprenants ne respectent pas la consigne de la production, avant de s'engager dans l'acte d'écriture, et cela veut dire que les apprenants ne comprennent pas la consigne, c'est pour ça on arrive pas à la respecter. Par contre, trente-six pour cent des enseignants considèrent que leurs apprenants comprennent et respectent la consigne de la production écrite, avant de s'engager dans la mise en œuvre de la compétence scripturale.

La quinzième question : (D'après-vous, pourquoi les apprenants ont-ils de grandes difficultés à l'écrit ?)



Nous observons que, seize pour cent des enseignants pensent que les difficultés de la production écrite sont causées par l'incompréhension de la consigne de la situation d'intégration. En revanche, cinquante-six pour cent des enseignants croient que les difficultés de la compétence scripturale chez les apprenants, surviennent du manque et l'inexistence des notions de bases. En parallèle, nous avons un pourcentage qui dépasse cinquante-trois pour cent des enseignants qui disent que l'insuffisance de lire pose un lourd problème dans la production écrite des apprenants. Aussi, nous avons une vingtaine pour cent des enseignants qui pensent des autres difficultés sont hors de ce qu'ils ont proposé.

La disc-septième question : (Que proposez-vous en classe pour l'amélioration des productions écrites de vos apprenants ?). Voici quelques propositions :

Proposition n°1 : Apprendre des nouveaux mots pour enrichir leur vocabulaire.

Proposition n°2 : Je propose de faire des séances de lectures, et de pousser les apprenants à faire aussi des activités préparatoires pour l'acte d'écriture.

Proposition n°3: Je leur propose de lire et de regarder la télévision, notamment les chaînes étrangères.

Proposition n°4 : L'utilisation des TICE en classe dans la séance de l'oral, pour consolider les informations et les réutiliser à l'écrit.

*Le quatrième
chapitre : analyse
et interprétation
des résultats de
l'expérience.*

1. La description du terrain

1.1. Le choix de l'établissement :

Choix de l'établissement : Nous avons choisi comme établissement le lycée Dr. Mohammed Boukhobza situé à la cité Hassnaoui dans le centre-ville de la wilaya d'El-Bayadh, il est considéré comme le plus grand établissement éducatif dans la capitale de la wilaya qui compte sept lycées. Nous avons rendu visite à l'établissement plusieurs fois en novembre et décembre 2018 et le mois de janvier et février 2019, afin de contacter l'enseignant et collecter des données et d'assister des séances dans notre classe expérimentale, et nous avons effectué notre expérience le 27- février 2019. Le choix de l'établissement était bien réfléchi, parce qu'au sein de l'établissement exercent quatre enseignants du français en qualité d'enseignant formateur parmi les six que l'on a. Notre entretien avec le directeur était très enrichissant. Celui-là comme il était enseignant de français à l'époque nous a donné des idées sur les difficultés que rencontrent les apprenants dans une classe de FLE. Cet établissement contient trente classes, 10 classe de première année y compris sept pour les scientifiques et trois pour les lettres. Et la même chose pour la deuxième année et les terminales. Ce lycée comprend soixante-quinze enseignants, sept enseignants de maths, cinq enseignants de physique, cinq enseignants de sciences, six enseignants d'histoire-géo, neuf enseignants de la langue arabe, six enseignants de français, six enseignants d'anglais, un enseignant d'espagnole, cinq enseignants de la philosophie, six enseignants des sciences islamique, un enseignant de la musique et un autre pour le dessin, quatre enseignants de sports, et un enseignant pour chaque branche des suivantes, génie mécanique, génie électrique, génie civile et génie des procédés.

1.2. Le choix de la consigne d'écriture :

Comme chaque production écrite est soumise à un ensemble de contraintes constitué en une consigne, dans laquelle nous précisons le but de la rédaction, le genre du texte, le type du texte et le volume du texte, nous avons proposé la consigne suivante, après un long débat avec l'enseignante, « imaginez et décrivez votre ville après 40 ans d'ici dans une dizaine de lignes », à savoir que cette consigne est pertinente, car nous sommes dans la nouvelle d'anticipation, où nous demandons à l'apprenant d'imaginer la vie du futur et, nous essayons de lui offrir des pistes d'imagination et de réflexion dans tout le long du projet.

1.3. Procédures expérimentales :

Nous posons une consigne aux apprenants pour une expression écrite, par exemple : imaginez et décrivez votre ville après vingt ans d'ici, dans une dizaine de lignes. La classe

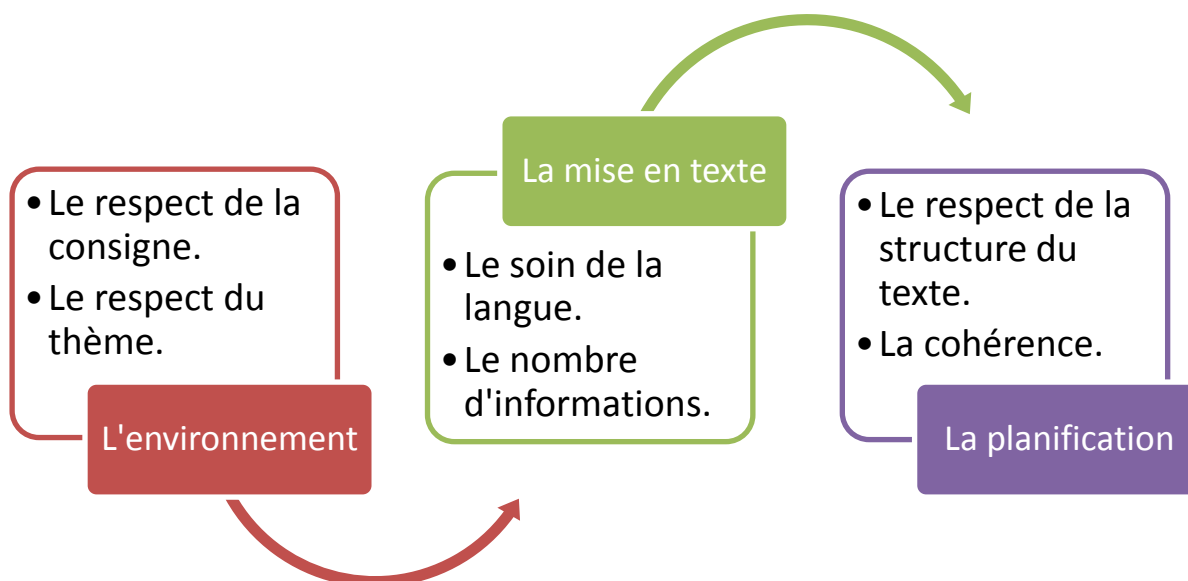
sera divisée en deux groupes : le premier sur lequel nous ferons l'expérience et le deuxième est un groupe témoin. Pour le premier groupe, avant de s'engager dans l'acte d'écriture nous allons lui suggérer de regarder une vidéo en correspondance avec le sujet en question, c'est-à-dire ; une vidéo qui diffuse des scènes de science-fiction dans notre cas, quant au deuxième groupe les apprenants vont rentrer dans l'acte d'écriture une lecture magistrale d'un texte en correspondance avec la consigne de la part de l'enseignant. Nous leur donnons 35 minutes pour écrire ce paragraphe. Une fois l'écriture terminée, nous récupérerons les copies, afin de les corriger.

1.3. Participants : une classe de lycée, niveau deuxième année des lettres et des langues étrangères, elle contient 40 élèves, 26 filles, et 14 garçons, leurs âges varient entre 16 et 17 ans, nous allons la diviser en deux groupes, chaque groupe comprend 13 filles et 07 garçons.

1.4. Le matériel expérimental : Un ordinateur, un Data-Show pour diffuser une séquence vidéo.

2. La grille d'analyse de la production de Hayes and Flower :

Le modèle de HAYES et FLOWER (1980) sert de point de référence à de nombreux travaux, ce modèle comporte trois composantes : l'environnement de la tâche (la consigne et le respect du thème), la mise en texte (les connaissances conceptuelles linguistiques et situationnelles) et la planification (la structure du texte et sa cohérence).



3. L'analyse des copies des apprenants

3.1. L'analyse des copies du groupe témoin

3.1.1. Le déroulement de la séance pour le groupe témoin :

Ce groupe est composé de 13 et 7 garçons, tel que le groupe expérimental.

L'enseignante a débuté son cours par un éveil d'intérêt en posant la question aux apprenants, « que veut dire anticipation dans le temps », et puis elle leurs a parlé, sur le future et l'avenir et puis, elle a lu un texte qui parle sur la vie du future, ensuite elle a demandé aux apprenants de commenter le texte et qu'est-ce qu'ils ont compris à partir de la lecture magistrale du texte oralisé, et ça a déclencher un débat des idées et, un dialogue pour confronter les points de vue et de prendre notes dans l'espace de 20 minutes, vers la fin on a fixé une consigne (imaginez et décrivez votre ville après vingt ans d'ici dans une dizaine de lignes), pour la production. Les apprenants par la suite s'engagent dans l'acte d'écriture individuellement dans l'espace de 35 minutes.

3.1.2. La description de la séance :

- Le climat d'apprentissage est bon, la salle est propre, les chaises et les tables sont en bon état, et même les affaires scolaires pour les élèves sont suffisants.
- Le manque de motivation de la part des apprenants.
- Les apprenants n'anticipent pas directement dans l'acte d'écriture.
- Les garçons surtout ne sont pas intéressés.
- L'enseignante a fourni beaucoup d'efforts afin de faire comprendre la consigne aux apprenants.
- Après la lecture du texte support, il y'avait une perte du temps.
- L'enseignante a fait plusieurs recours aux méthodes d'explication dans le but de dissiper l'ambiguïté autour du texte.
- L'enseignante a essayé le maximum de contextualisé la situation d'apprentissage.
- Une insuffisance du temps pour certains apprenants.

3.1.3. L'analyse des copies du groupe témoin

Les copies	L'environnement		La mise en texte		La planification	
	Respect de la consigne	Respect du thème	Le soin de la langue	Le nombre d'informations	Respect de la structure du texte	La révision
Copie n°01 f	Oui	Oui	Moins bon	Cinq	Oui	Non cohérent
Copie n°02 f	Oui	Oui	bon	Huit	non	Moins cohérent
Copie n°03 f	Non	Oui	Moins bon	Deux	Non	Cohérent
Copie n°04 f	Non	Oui	Moins bon	Trois	Non	Cohérent
Copie n°05 f	Oui	Oui	Bon	Cinq	Oui	Cohérent
Copie n°06 f	Oui	Oui	Bon	Neuf	Oui	Cohérent
Copie n°07 f	Non	Oui	Bon	Cinq	Oui	Non
Copie n°08 f	Oui	Oui	Moins bon	Sept	Oui	Cohérent
Copie n°09 f	Oui	Oui	Bon	Huit	Oui	Cohérent
Copie n°10 f	Oui	Oui	Bon	Six	Oui	Cohérent
Copie n°11 f	Oui	Oui	Bon	Quatre	Oui	Cohérent
Copie n°12 f	Oui	Oui	Moins bon	Sept	Oui	Moins cohérent
Copie n°13 f	Non	Non	Médiocre	Deux	Non	Non
Copie n°14 m	Non	Non	Moins bon	Zéro	Non	Non
Copie n°15 m	Non	Oui	Moins bon	Quatre	Respect	cohérent
Copie n°16 m	Non	Oui	Moins bon	Cinq	Respect	Moins co
Copie n°17 m	Oui	Oui	Bon	Trois	Respect	Cohérent
Copie n°18 m	Non	Oui	Médiocre	Deux	Non	Cohérent
Copie n°19 m	Oui	Oui	Moins bon	Cinq	Respect	Cohérent
Copie n°20 m	Non	Non	Médiocre	Une	Non	Non

3.2. L'analyse des copies du groupe expérimental :

3.2.1. Le déroulement de la séance :

Ce groupe est composé de 13 et 7 garçons, tel que le groupe témoin.

L'enseignante a débuté son cours par un éveil d'intérêt en posant la question aux apprenants, « que veut dire anticipation dans le temps », et puis elle leurs a parlé, sur le futur et l'avenir et puis, puis on a diffusé la vidéo (3mins) qui projette la ville du futur avec presque toutes ses caractéristiques, ensuite elle a demandé aux apprenants de commenter la vidéo et qu'est-ce qu'ils ont compris à travers une deuxième diffusion de la vidéo, et ça a déclencher un débat des idées et, un dialogue pour confronter les points de vue et de prendre notes dans l'espace de 17 minutes avant une troisième et dernière diffusion, vers la fin nous avons fixé une consigne (imaginez et décrivez votre ville après vingt ans d'ici dans une dizaine de lignes), pour la production. Les apprenants par la suite s'engageaient dans l'acte d'écriture individuellement dans l'espace de 35 minutes.

3.2.2. La description de la séance :

- Le climat d'apprentissage est bon, la salle est propre, les chaises sont confortables et même les tables sont utilisables.
- Les affaires scolaires pour les apprenants sont disponibles.
- Les apprenants étaient motivés dès la rentrée du professeur avec le data-show, tous les apprenants s'interrogent sur ce qu'on va faire avec ces outils informatiques et quel est le sujet qui sera traité ultérieurement.
- Les apprenants se sont engagés dans l'acte d'écriture avec passion et une grande motivation une fois, on a fixé la consigne.
- Toute la classe est intéressée au débat des idées et aux commentaires sur la vidéo, il y'avait une certaine concurrence sur ce qui va exprimer le plus grand nombre des idées.
- Entre les trois diffusions, il n'y'avait pas une perte du temps, car les apprenants savent que c'est une séance qui sort de l'ordinaire et à ne pas y rater.
- L'enseignante a travaillé avec ses apprenants avec une certaine aisance, il lui a fallu d'insinuer sur une information afin que tout le monde participe et comprendre ce qu'elle voulait dire.
- La situation d'apprentissage était automatiquement contextualisée, grâce à la disposition de l'outil audiovisuel.
- Le temps de 35 minutes était énormément suffisant, en plus un grand nombre d'élèves a terminé l'écriture de son texte avant même la fin du temps.

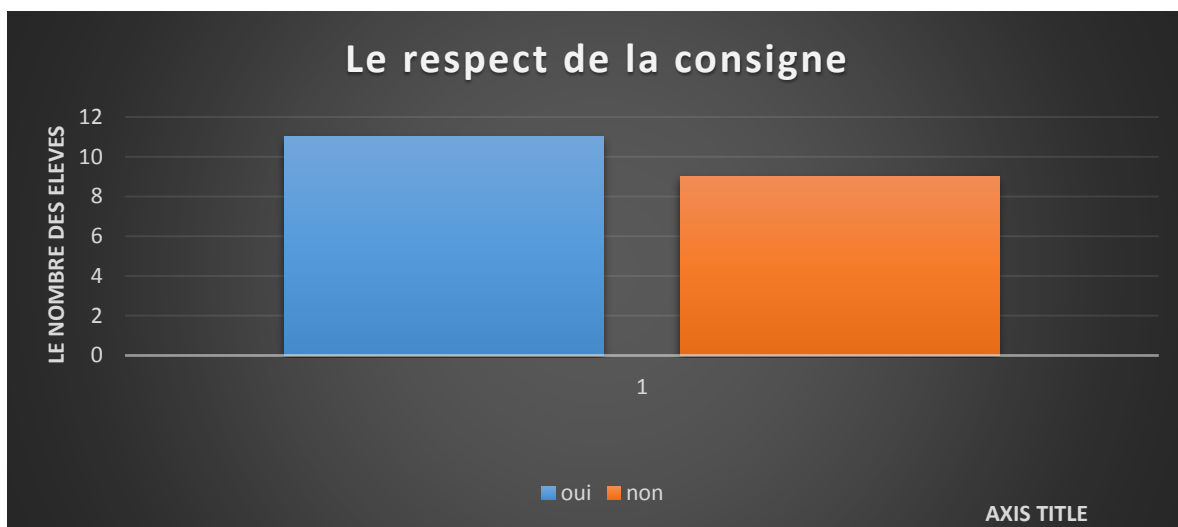
3.2.3. L'analyse des copies du groupe expérimental

Les copies	L'environnement		La mise en texte		La planification	
Les copies	Respect de la consigne	Respect du thème	Le soin de la langue	Le nombre d'informations	Respect de la structure du texte	La révision
Copie n°01 f	Oui	Oui	Bon	Huit	Oui	Cohérent
Copie n°02 f	Oui	Oui	Très bon	Onze	Oui	Cohérent
Copie n°03 f	Oui	Oui	Bon	Neuf	Oui	Cohérent
Copie n°04 f	Oui	Oui	Bon	Neuf	Oui	Cohérent
Copie n°05 f	Oui	Oui	Moins bon	Cinq	Oui	Cohérent
Copie n°06 f	Non	Oui	Bon	Six	Oui	Cohérent
Copie n°07 f	Oui	Oui	Moins bon	Quatre	Oui	Cohérent
Copie n°08 f	Oui	Oui	Bon	Onze	Oui	Cohérent
Copie n°09 f	Oui	Oui	Très bon	Quinze	Oui	Cohérent
Copie n°10 f	Oui	Oui	Bon	Quatorze	Oui	Cohérent
Copie n°11 f	Oui	Oui	Moins bon	Six	Oui	Cohérent
Copie n°12 f	Oui	Oui	Moins bon	Sept	Oui	Cohérent
Copie n°13 f	Oui	Oui	Bon	Quatre	Oui	Cohérent
Copie n°14 m	Oui	Oui	Très bon	Cinq	Oui	Cohérent
Copie n°15 m	Oui	Oui	Très bon	Quatorze	Oui	Cohérent
Copie n°16 m	Oui	Oui	Bon	Huit	Oui	Cohérent
Copie n°17 m	Non	Oui	Moins bon	Six	Oui	Cohérent
Copie n°18 m	Oui	Oui	Bon	Sept	Oui	Cohérent
Copie n°19 m	Oui	Oui	Bon	Six	Oui	Cohérent
Copie n°20 m	Oui	Oui	Très bon	Dix	Oui	Cohérent

4. Interprétation des résultats

4.1. Le groupe témoin :

Le premier critère : l'environnement de la tâche (le respect de la consigne et du thème).

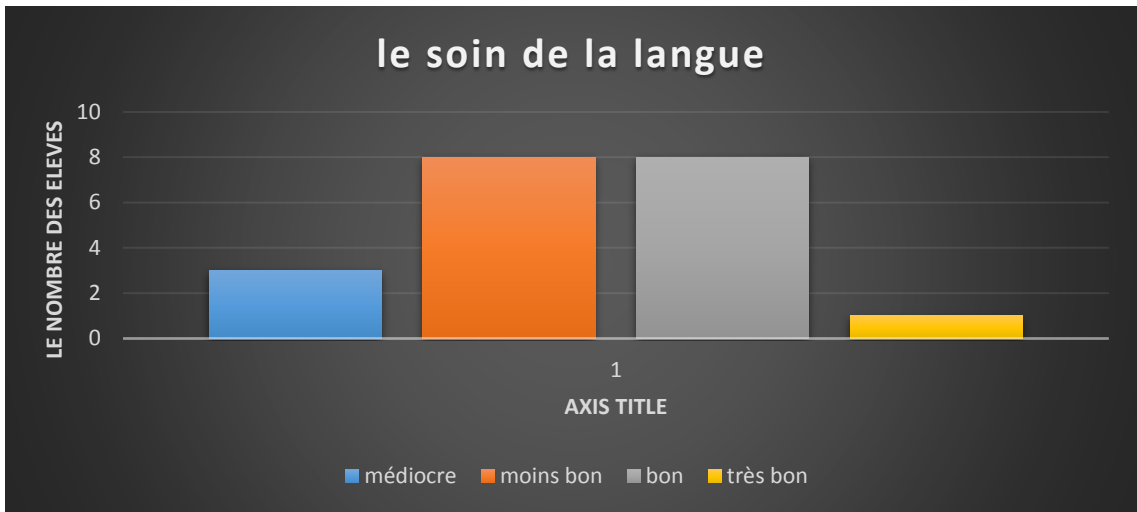


L'interprétation : nous constatons que neuf apprenants, parmi les vingt que nous avons dans le groupe témoin n'ont pas pu respecter la consigne de la production écrite, qui consiste sur la rédaction d'un texte descriptif en une dizaine de lignes, nous avons quatre apprenants qui n'ont même pas dépassé les trois premières lignes et, le reste même pour ceux qui ont respecté le volume exigé, ils arrivent à peine à écrire onze ou douze lignes au maximum.



L'interprétation : nous observons que seize apprenants ont respecté le thème, et ils ont réussi à décrire une ville du futur, et quatre apprenants étaient carrément hors sujet. Vu que la situation d'apprentissage était moins contextualisée.

Le deuxième critère : la mise en texte (le soin de la langue et le nombre des informations fournies par chaque apprenants)



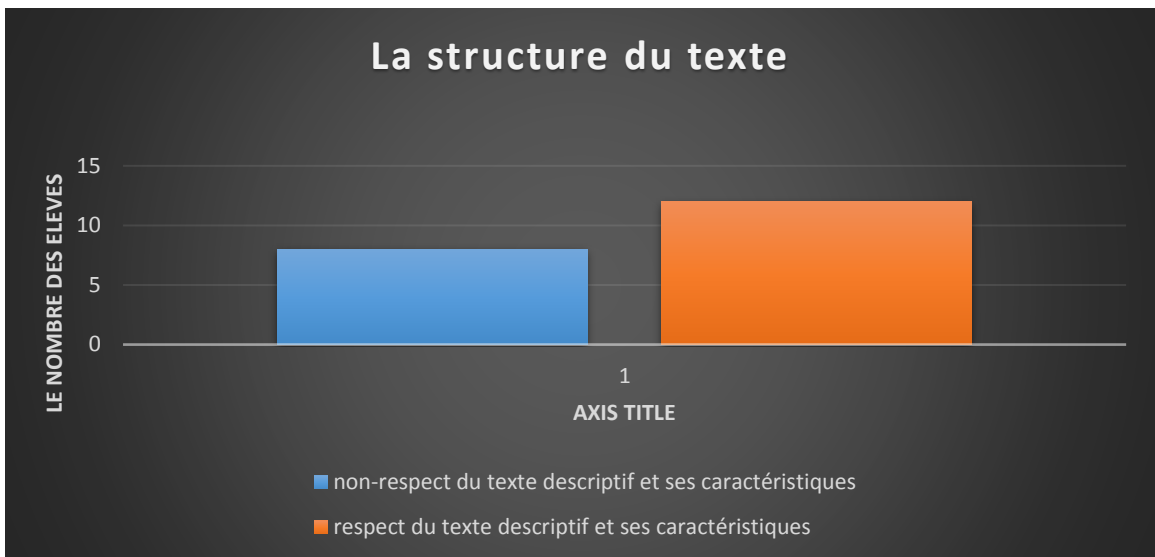
L'interprétation: selon l'évaluation que nous avons effectuée sur les copies des apprenants du groupe témoin, nous avons trouvé que neuf apprenants étaient bons et un apprenant très bon au niveau du soin de la langue. Plus de la moitié des apprenants était soit moins bonne ou médiocre au niveau du soin de langue, car il y'avait une grande perte du temps, à cause du retard d'engagement dans l'acte d'écriture après la fixation de la consigne et, les apprenants ont été pressés de terminés dans la limite du temps. Nous pouvons dire aussi que le manque de motivation a provoqué les apprenants à ne pas prendre soins de leur écriture.

-Le nombre d'information fournie dans ce groupe est : 91 informations

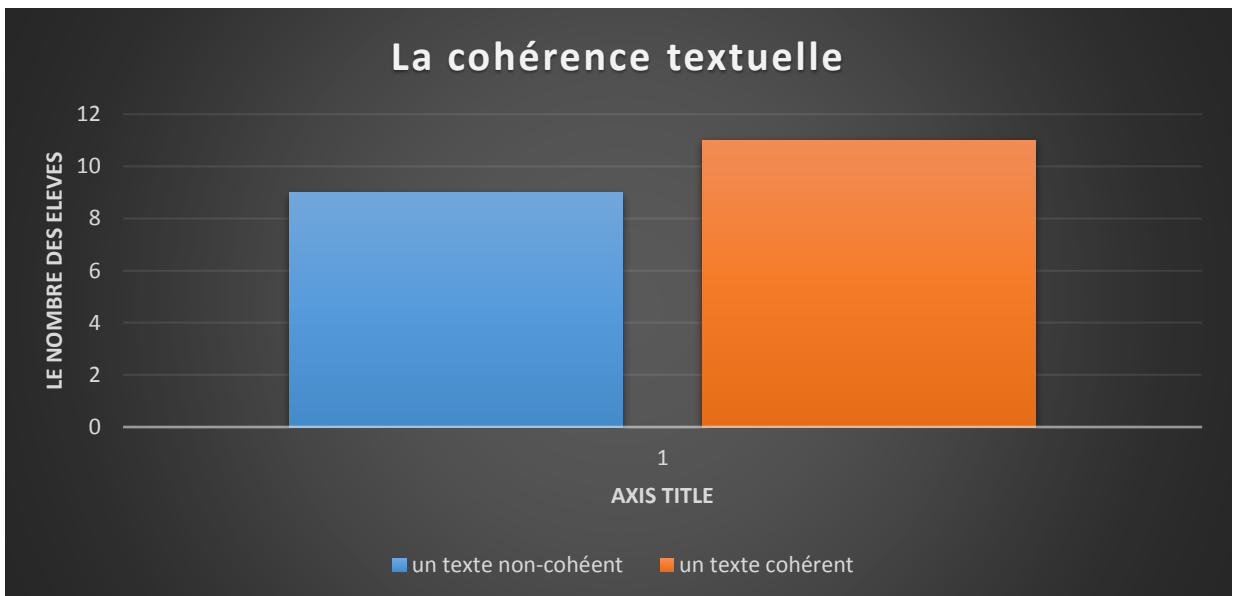
-La moyenne d'informations fournie dans chaque copie est : 4,55

L'interprétation : Le nombre total des informations fournies est 91 informations, avec une moyenne de 4,55, c'est une moyenne un peu sous la norme, parce qu'un texte de dix ligne doit comprendre au moins 6 informations. Nous expliquons cette mauvaise moyenne, par le manque d'outil didactique motivant qui pousse l'apprenant à puiser de sa mémoire à long terme, de ses expériences et lui déclenche l'imagination surtout dans ce texte qui consiste à prédire l'avenir.

Le troisième critère : la planification (la structure du texte et la cohérence)



L'interprétation : nous constatons que douze apprenants ont su que c'est un texte descriptif à rédiger, dans lequel doivent figurer les figures du style comme la comparaison ou autres, cependant un nombre considérable des apprenants a échoué, malgré l'explication intensive de l'enseignante et, ses efforts fournies surtout dans la lecture magistrale, même après la fixation de la consigne la majorité était stressée, comme si l'activité d'écriture est un lourd fardeau à porter sur son dos.



L'interprétation : nous observe que onze apprenants ont rédigé un texte cohérent chaque idée citée a une relation progressive avec la suite, tandis que neuf apprenants ont écrit un texte non-cohérent, car les idées étaient peu et les apprenants n'ont pas beaucoup d'idées sur le sujet.

4.2. Le groupe expérimental :

Le premier critère : l'environnement (le respect de la consigne et du thème)

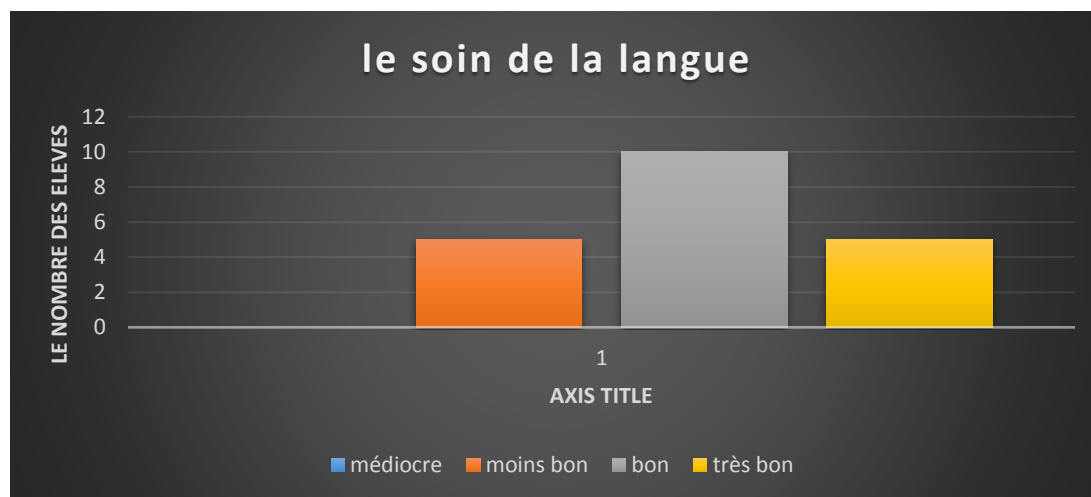


L'interprétation : nous constatons que deux apprenants, parmi les vingt que nous avons dans le groupe expérimental n'ont pas pu respecter la consigne de la production écrite, qui consiste à la rédaction d'un texte descriptif en une dizaine de lignes, cependant, nous avons dix-huit apprenants qui ont réussi à dépasser la dizaine de lignes en arrivant jusqu'à écrire plus de seize lignes avec aisance et, c'est fait presque par la majorité des apprenants, et c'est grâce à l'engagement direct dans l'acte d'écriture une fois la consigne est fixée de la part des apprenants, qui ont été impatients d'exprimer ce qu'ils ont comme informations, suite au débat des idées et, aux commentaires sur la vidéo.



L'interprétation : nous observons que le thème était respecté, tous les apprenants du groupe expérimental nous décrivent une ville du futur avec toutes ses caractéristiques, et nous ne pouvons expliquer ce grand résultat que par l'efficacité du support audiovisuel dans la contextualisation de la situation d'apprentissage, du fait personne n'était hors sujet.

Le deuxième critère : la mise en texte (le soin de la langue et le nombre des informations fournies par chaque apprenant).



L'interprétation : selon l'évaluation que nous avons effectuée sur les copies des apprenants du groupe expérimental, nous avons trouvé que seulement cinq apprenants étaient moins bons et une absence totale de la qualité médiocre au niveau du soin de la langue. Plus de la moitié des apprenants était soit bonne (apprenants) ou très bonne (cinq apprenants) au niveau du soin de langue, car il n'y avait pas une perte du temps, grâce à l'engagement direct dans l'acte d'écriture de la part des apprenants après la fixation de la consigne et, les apprenants n'ont pas été pressés et, presque plus de la moitié des apprenants a terminé sa rédaction avant même que le temps soit fini. Nous pouvons dire aussi que la motivation a provoqué les apprenants à prendre soins de leur écriture et d'être de l'importance de l'acte d'écriture.

-Le nombre d'information fournie dans ce groupe est : 165 informations

-La moyenne d'informations fournie dans chaque copie est : 8,25

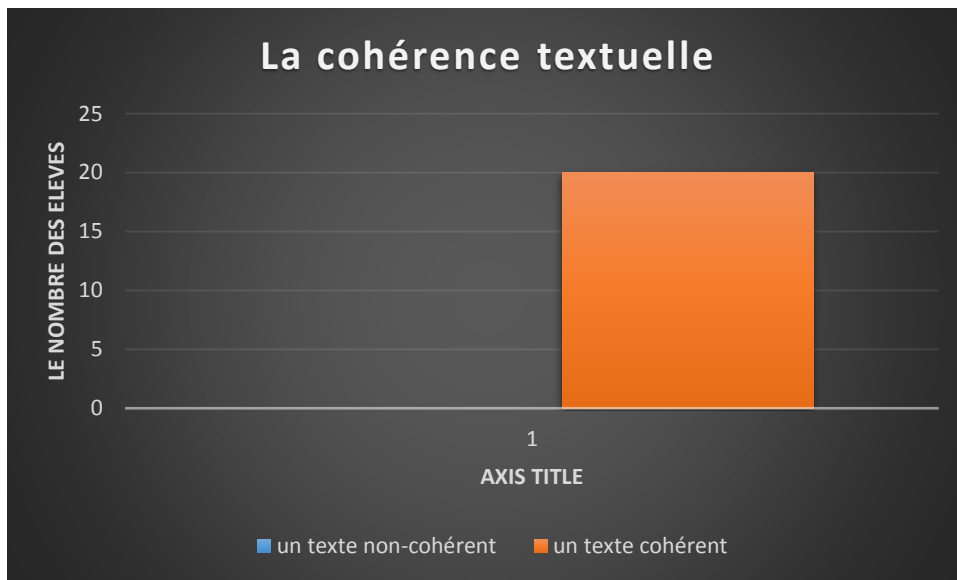
L'interprétation : Le nombre total des informations fournies est 165 informations, c'est un nombre envieux par rapport au volume du texte, avec une moyenne de 8,25, cela veut dire que dans chaque copie d'apprenant, nous ne trouvons pas moins de huit informations, c'est

une moyenne un peu élevée, parce qu'un texte de dix lignes doit comprendre au moins 6 informations. Nous expliquons cette bonne moyenne, par la présence de l'outil didactique motivant qui pousse l'apprenant à puiser des informations depuis sa mémoire à long terme, de ses expériences et lui déclenche l'imagination et, lui ouvre mille et une piste de réflexion surtout dans ce texte qui consiste à prédire les conditions de la vie d'avenir.

Le troisième critère : la planification (la structure du texte et la cohérence)



L'interprétation : nous constatons que tous les apprenants ont su que c'est un texte descriptif à rédiger, dans lequel doivent figurer les figures du style comme la comparaison ou autres, c'est grâce à l'outil audiovisuel qui a facilité la tâche de la compréhension à l'enseignante, suite à la diffusion de la vidéo, tout le monde a su que c'est de la description comme ce qui a été fait dans la vidéo, les apprenants ont décrit la ville du futur en se basant sur les scènes diffusées dans la séquence audiovisuelle, et même nous avons réalisé que les apprenants ont cité des caractéristiques de la ville du futur puisées de leur propre imagination, cela veut dire que la séquence vidéo a suscité et a ouvert des pistes d'imagination et de réflexion chez les apprenants.



L'interprétation : nous observons tous les apprenants ont rédigé un texte cohérent chaque idée citée a une relation progressive avec la suite, et l'apprenant n'avait pas besoin de dire et de redire la même idée, ceci est grâce au tas d'informations présentes dans la tête de chaque apprenant.

5. Une étude comparative entre les deux groupes

Le premier critère : (l'environnement de la tâche) :

L'environnement	le groupe témoin	Le groupe expérimental
Le respect de la consigne	55%	90%
le respect du thème	80%	100%

Interprétation : nous pouvons expliquer les pourcentages apprenants du groupe expérimental par rapport au groupe témoin au niveau du premier critère nommé l'environnement et, qui constitue le respect de la consigne et du thème, par la présence de l'outil audiovisuel qui a contextualisé la situation d'apprentissage aux apprenants, et l'a rendu de plus en plus familière, par conséquent personne n'était hors sujet, en plus presque tout le monde a rédigé le volume exigé dans la consigne.

Le deuxième critère : (la mise en texte) :

Le soin de la langue	Le groupe témoin	Le groupe expérimental
Médiocre	15%	0%
Moins bon	40%	25%
Bon	40%	50%
Très bon	05%	25%

Interprétation : nous avons réalisé que les pourcentages du soin de la langue du groupe expérimental sont trop élevés par rapport au groupe témoin, car il n'y avait pas une perte de temps, grâce à l'engagement direct dans l'acte d'écriture de la part des apprenants après la fixation de la consigne, alors, les apprenants n'ont pas été pressés et, presque plus de la moitié des apprenants ont terminé leur rédaction avant même que le temps soit fini. Nous pouvons dire aussi que la motivation a provoqué les apprenants à prendre soins de leur écriture et d'être de l'importance de l'acte d'écriture.

	Le groupe témoin	Le groupe expérimental
Le nombre d'informations	91	165
La moyenne d'infos	4,55	8,25

Interprétation : nous pouvons expliquer le grand décalage d'informations fournies par les apprenants du groupe expérimental par rapport aux apprenants du groupe témoin, par la présence de l'outil didactique motivant qui pousse l'apprenant à puiser des informations depuis sa mémoire à long terme, de ses expériences et lui déclenche l'imagination et, lui ouvre mille et une piste de réflexion surtout dans ce texte qui consiste à prédire les conditions de la vie d'avenir.

Le troisième critère : (la planification)

La planification	Le groupe témoin	Le groupe expérimental
Le respect du texte descriptif	60%	100%
La cohérence	55%	100%

Interprétation : nous réalisons que les apprenants du groupe expérimental sont largement meilleurs et compétents que ceux du groupe témoin au niveau de la planification du texte, et cela ne peut être expliqué que, par dire que la séquence vidéo a suscité et a ouvert des pistes d'imagination et de réflexion chez les apprenants et, cela a facilité la tâche de la description, aussi le grand nombre d'informations présentes a assuré une très bonne cohérence dans texte.

Conclusion

Suite de l'analyse et l'interprétation des copies des apprenants et, une étude comparative entre les deux groupes, nous avons réalisé que les résultats des apprenants du groupe expérimental sont beaucoup meilleurs que ceux du groupe traditionnel et, cela se montre sur tous les plans de ce modèle de l'expression écrite.

D'après toute cette expérience menée, nous avons conclu que l'audiovisuel a une grande influence et il est très efficace sur la production écrite des apprenants de la deuxième année secondaire, option des lettres et des langues étrangères.

Conclusion générale

La conclusion

L'apprentissage d'une langue repose sur l'acquisition de quatre compétences, qui sont les suivantes, la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. Chaque compétence susdite est primordiale pour un apprentissage progressif et solide de la langue, nous commençons par la maîtrise de la compréhension de l'orale et en arrivant à une compétence scripturale comme un point final et souhaité de cet apprentissage, vu que l'apprentissage est indissociable de ce que nous vivons et, c'est prouvé par les nouvelles théories psychopédagogiques qui sont en évolution permanente. En parallèle, nous menons une vie qui est devenu de plus en plus technologique assisté par des outils de nouveauté comme l'ordinateur, le téléphone et tout autre objet audiovisuel, nous avons pensé de ne pas décoller l'acquisition et la maîtrise de l'écriture de ce que l'apprenant vit. A partir de l'observation des classes de langue en atelier informatique et de l'étude d'enregistrements de groupes apprenants en situation d'écriture et de graphisme, on montre que les apprenants font leurs textes en s'appuyant sur leur vécu technologique, autrement dit, l'univers sémantique à partir duquel les apprenants créent leurs textes est fortement lié au monde de l'audiovisuel : jeux vidéo, séries, émissions de variétés, longs et courts métrages. Les apprenants écrivant ce qu'ils ont entendu déjà, la gestion de leur écriture se fait au moyen en se référant à ce que l'on a entendu déjà, leur texte intègre largement des discours directs ou des tournures d'oral strict, en plus des thèmes des produits audiovisuels.

Du fait, dans le but d'améliorer la performance scripturale des apprenants, nous nous sommes demandé, dans quelle mesure l'audiovisuel peut-il être efficace sur la production des apprenants ?. Afin de répondre à cette problématique, nous avons pensé à faire assister un document audiovisuel comme un support dans une séance de production écrite en FLE, dans une classe de deuxième année secondaire, option des lettres et des langues étrangères, nous avons divisé la classe en deux groupes, l'un expérimental, assisté par le document audiovisuel comme un support avant l'engagement dans l'acte d'écriture, l'autre, traditionnel, une séance d'expression écrite qu'avec un court texte support avant l'engagement dans l'acte d'écriture, au moment de l'expérience, nous avons réalisé que les apprenants du groupe traditionnel ont de grandes difficultés d'ordre épistémologique, psycho-cognitifs et affectifs, didactique et pédagogique dans l'engagement à l'acte d'écriture, aussi, ils perdent la compréhension et ils trouvent des obstacles afin d'emprunter des pistes de réflexion pertinentes, en plus, ils leur manque un élément de motivation, par contre, les apprenants du groupe expérimental passe vite à l'acte d'écriture et avec une

grande passion et motivation, cela veut dire que les apprenants sont extrêmement motivés, et ils ont saisi avec aisance des idées à écrire.

Par la suite, nous avons analysé les copies des apprenants des deux groupes en s'appuyant sur le modèle d'écriture de Hayes and Flower, ce modèle est constitué de trois composantes : l'environnement de la tâche (respect du thème, respect de la consigne), les connaissances conceptuelles (le soin de la langue, le nombre d'information fournies), situationnelles et rhétoriques stockées en mémoire à long terme, le processus de production écrite qui inclut les processus décrits plus haut à savoir la planification, (la structure du texte, la révision et le contrôle de la cohérence).

A partir de l'analyse et l'interprétation des copies des apprenants et, une étude comparative entre les deux groupes, nous avons réalisé que les résultats des apprenants du groupe expérimental sont beaucoup meilleurs que ceux du groupe traditionnel et, cela se montre sur tous les plans de ce modèle de l'expression écrite.

D'après toute cette recherche menée, nous avons conclu que l'audiovisuel a une grande influence et il est très efficace sur la production écrite des apprenants dans une classe de FLE. D'une manière où il a une grande efficacité sur la productivité des apprenants.

Nous pensons vivement sur l'intégration de l'audiovisuel dans une séance d'évaluation et la question qui s'impose d'elle-même maintenant, l'audiovisuel peut-il être efficace dans une séance d'évaluation et d'investissement des connaissances déjà acquises ?

Bibliographie :

Des œuvres :

- Broadus F. SKINNER. (1969). *L'Analyse expérimentale du comportement*. Édition de la psychologie universelle. Paris.
- Célestin Freinet. (1964). *Les invariants pédagogiques*. Bibliothèque de l'école moderne édition de l'école moderne française. Cannes.
- C. BEREITER et al (1998). *La rédaction de textes : approche cognitive*. Édition Delachaux et Nestlé, Lausanne, Suisse.
- C. Weinstein, et R. Mayer (1986). *The teaching of learning strategies*. dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. New York. Macmillan.
- Dell H. HYMES. (1984). *Vers la compétence de communication*. Édition Hatier. Paris.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984). *Text production: toward a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- FRANCOISE Marie, COMBE Narcie, *précis de didactique, devenir professeur de langue*, Ellipse Edition-Marketing S-A, Paris, 2005, chapitre VI.
- G. Piéron. (1951). *Vocabulaire de la psychologie, psychologie scolaire*. Librairie de la lumière. Paris.
- H. Besse (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Édition Didier– Crédif, Paris.
- Jean Piaget. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Jean Piaget et Bärbel Inhelder. PUF.
- Jérôme BRUNER. (1966). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir-dire*. PUF, Paris.
- Julie ROBERGE. (2006). *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*. Montréal. Chenelière Éducation.
- J.M. Adam, cité dans S.C. Thomas. (2000). *La cohérence textuelle*. Paris. L'Harmattan.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. CLE International, Paris.
- Lev VYGOTSKI (1933). *Pensée et langage*. (traduction de Françoise Sève). Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski Éditions Sociales. Paris, 1985.
- Marie-Christine, POUDER (1993). *Langage et image. Influence de l'audiovisuel sur les productions orales et écrites d'élèves des classes de langues*. CNRS-URA1031 – Paris V.
- Marie-Laure, CHALARON. (2009). *Evolution des courants méthodologiques*. CNED.
- O. Pierre. (1997). *Multimédia, réseaux et formation*. dans français dans le monde.
- Patrice, PELPEL. (2005). *Se former pour enseigner*. 3ème édition. Dunod. Paris.
- Philippe, MEIRIEU. (1988). *Apprendre... oui, mais comment?* ESF éditeur.
- Roland ABRECHI. (1991). *L'évaluation formative : une analyse critique*. Édition De Boeck, Bruxelles.
- Sophie MOIRAND (1979), *Situation d'écrit Compréhension/Production en français langue étrangère*, édition de la lumière. Paris.
- Vigner (1979). *Lire du texte en sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. CLE International. Paris.

Les articles:

- Fayol M., 1997 : « Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite », Paris, Presses Universitaires Françaises, n°14 coll, p12. Le psychologue.
- Henri Dieuzeide (1965), « Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement », n°11 coll, p21 Presses Universitaires de France, Paris.

Des mémoires :

- La mise en place de la compétence scripturale en classe de FLE: Cas des apprenants de la 1^{ère} année secondaire du Lycée Ziri Ben Menad à Bousaada. Présenté par: Chittah Djamel.
- Question d'écriture en FLE chez les apprenants de la 2^{ème} année moyenne. Etude de travaux réalisés dans le collège de « Saad Merazga, route de Tazoult ». Présenté et soutenu par : Mme NEDJLA DJOUIMAA.

Des dictionnaires :

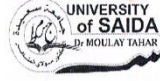
- CUQ Jean Pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde, Paris.
- Jean-Baptiste MARCELLESI (1994), Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Édition Larousse, Paris.
- *Le Robert Dictionnaire de Français*, SEJER 25, avenue de pierre-de- Coubertin, Paris, 2011.

Sitographie :

- .
- BBC Ma France.
http://www.bbc.co.uk/languages/french/mafrance/flash/interactive_popup.shtml
- B. Roby (2004), Technology in the service of foreign language learning: the case of the language laboratory, Handbook of research on educational communications and technology, D. Jonassen, disponible sur: <http://www.aect.org/edtech/19.pdf>.
- [http:// fr.wikipedia.org /w/index.php?oldid=97015893](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?oldid=97015893). Abraham MASLOW (1943), Théorie de la motivation de l'humain.
- <http://grebile.bnf.fr/html/docs.audiovisuels.him/>.
- <http://www.achives.de/France-culture-gouv.Fr>.
- <http://www.crdp.org/fr/details-edumagazin/5974/6495>.
- http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/audiovisuel_audiovisuelle/6412.
- ¹lemouvement.over-blog.com. <http://lemouvement.over-blog.com/article-unite-3-la-methodologie-audiovisuelle-97625259.html>.
- <http://www.lb.refer-org/fle/cours3-Ac/hist-didactique/cours3.hol09.htm> consulté le 11.1.2019 à 10h.
- <http://www.lb.refer-org/fle/cours3-Ac/hist-didactique/cours3.hol09.htm>.

Les annexes

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saïda Dr Moulay Tahar



Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langues Française
N° : /D.L.L.F/2018

Saïda le 05/12/2018

A Monsieur le directeur de l'Education Nationale de EL Bayadh

Objet : Demande d'autorisation

J'ai l'honneur de venir par la présente, vous solliciter de bien vouloir autoriser l'étudiant : **Tahri Abdelouahid**, inscrit au département de français de l'Université de Saïda Dr Moulay Tahar spécialité (Didactique et langue appliquée) au titre de l'année universitaire 2018/2019, à réaliser (des rencontres, des entretiens, des questionnaires, etc.) avec le personnel de l'établissement «**Dr. MOHAMED BOUKHOUBZA**» et ce, dans le cadre de la préparation de son mémoire de fin d'étude.

Daïnez agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de mes sentiments respectueux.



Chef de département



Projet 3 : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations..... p. 86

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
1-Relater pour informer et agir sur le destinataire	Le reportage touristique et le récit de voyage	1 - Rédiger un récit de voyage ... (p.88) 2 - Produire un texte touristique à partir d'un reportage (p. 103)
2-Relater pour se représenter le monde futur	La nouvelle d'anticipation	3-Rédiger un texte d'anticipation..... (p. 112) 4-Imaginer et présenter le monde de demain (p. 127)

Projet 4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (classes de lettres)..... p. 152

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Dialoguer pour raconter	Le discours théâtral	1-Scénariser un texte..... (p. 154) 2-Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée (p. 172) 3-Transposer un récit en dialogue (p. 174)


Paritége (p. 199)

Index des textes (p. 222)

3

PREHENSION Séquence 4

UNE JOURNEE ORDINAIRE DANS LA VIE D'IDA ET LEO EN 2020



7h07 - DEBOUT !

07h07 - DEBOUT !

Les premières notes de Girl Ipanema coulent du sax suave de Stan Getz dans le creux de son oreille, annonçant à Ida le bulletin d'info du matin programmé pour ses soins. Depuis près d'une heure, son réveil malin (Sweet Dream - machine de sonna) épiait les ondes alpha dans son cortex indiquant qu'elle était encore dans le pays des songes. Mais un « interève » s'installant, le moment était donc venu de la tirer du sommeil. Depuis que Léo, son « homme » comme elle dit, lui a fait un cadeau pour ses 30 ans, Ida se réveille invariablement du bon pied.

« Tiens, le temps s'est amélioré », remarque Ida. De fait un effluve de magnolia et un pépiement de rouge-gorge font remarquer que la baie vitrée donnant sur le jardin s'est entrouverte avec les premiers rayons du soleil, signe qu'il doit faire plus de 20°C. C'est à partir de juin que le couple apprécie le plus de s'être établi dans cette petite ville à une heure de Paris, où un vaste jardin reste dans leurs moyens.

Dans la salle de bains - on devrait dire « salle de santé » - Léo relaxe ses vertèbres fragiles dans le Jacuzzi-shiatsu, après 12 kms sur le labo-vélo.

« Encore des remarques à propos de mon déjeuner d'hier, prétendument trop carné », peste Léo, qui sait bien que l'engin a raison. Mais il supporte mal les manières de cette machine, pourtant « branchée » via UNet sur l'une des

127

16 ans
Féminin

Après 40 ans je vien à ma ville.
Soudain je surpris la beauté de ma cité.
Il sera changé. Je vois des places defférent,
les transports deffinent et propre. Le futur
sera belle et agréable de vivre. elle est jolie.
les batiments sera vers et intelligent. Les
gens sera éviter les fleaux sociaux.
je sera trouver des compagnes et des unnes.
Les robot remplace les femmes dans la
civité. Les gens stopé l'immigrato illégal
et commencent légal émmigration.

Je vois que ma ville est des changes
beaucoup et sera très très sera très beau.

17 ans
Masculin.

~~Après 40 ans~~, après 40 ans je suis dans ma
ville où j'ai passé tout ma enfance,
mais j'ai changé ma réaction à l'âge
de ~~16 ans~~ ^{18 ans} pour continuer mes études.
Mais cette ville après cette temps elle
change et évoluer.

Téminin
Hans

Quand j'avais mon bac je
décidais de terminer mes
études à l'étranger mais après 40 ans
je ressens la nostalgie, alors je
reviens et lorsque j'arrive
je trouverais ma ville à changer
totalement, j'ai surpris
les voitures volent, les cortiers
développé et deviens bien sucrés.
les appartements sont modernes même
les lycées sont changés la méthode
d'étude par exemple les professeurs
sont changés par des robots, les élèves
étudiant avec les tablette, la nature
présente partout, les gens utilisent
toujours de la technologie, les
vêtements des habitants sont bizarres.
Bon, je suis très contente de
ces changements et je ressens très
aise comme si jamais
changé.

17
ans

H

* j'espère que rester dans la
me et je suis impatiente de
voir mais ma ville va changer
Elle est devenue belle et propre
et les maisons très développés,
les robots nettoient les sites,
les voitures volent, et j'espère
également qu'il y a des jardins
qui ont pleine des arbres, des
fleurs et des blanches roses.
L'air sera très net et clair,
et la pollution sera fini et

Le questionnaire:

1- Le sexe:

- Masculin - féminin

2- Quel est le nombre des années que vous avez passé en tant qu'enseignant?

3- Parmi les outils technologiques suivants, quel est l'équipement que vous utilisez à votre domicile ?

-Un ordinateur connecté à internet - Un ordinateur non-connecté à internet

- Un smarte phone ou une tablette

4- Comment vous vous situez par rapport à l'utilisation des TICE ?

-Débutant - Utilisateur occasionnel - Utilisateur fréquent

5 - Est-ce qu'on vous a effectué une formation d'informatique en votre qualité d'enseignants ?

6- L'audiovisuel est-il un moyen d'apprentissage ?

-Très important -important -égale à un autre -secondaire -inutile

7- Comment vous choisissiez les supports pédagogiques ?

- Une recherche sur internet - Les supports du manuel scolaire

8- Combien de fois les enseignants intègrent les supports audiovisuels en classe?

-1 à 2 fois par semaine -1 à 2 fois par mois -1 à 2 fois par an -rarement
-on les utilise juste dans les séances de la récitation

9- Quels sont les moyens utilisés pour diffuser ces supports ?

-Salle d'informatique -Ordinateur portable - Data-show - tablette

10- Selon vous, le recours aux outils audiovisuels permet :

L'association entre l'image et le son pour construire un sens

La contextualisation des savoirs

Construire un lien entre le psychique et le réel

11- Quelle place occupe la production écrite dans le nouveau programme ?

-Essentielle - Secondaire - Inutile

12- Pensez -vous que la vidéo stimule la motivation des apprenants dans la production écrite ?

- Oui - Non

13- Est-ce que votre établissement vous dispose les moyens informatiques suffisants pour une classe audiovisuelle ?

- Oui - Non

14- Comment jugez-vous les performances de vos apprenants à l'écrit ?

-bonne -moins bonne -Dans la moyenne -faible

15- Est-ce que la consigne est souvent respectée par les apprenants lors de la production écrite ?

- Oui - Non

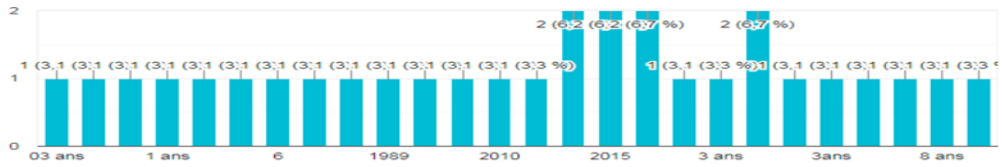
16- D'après-vous, pourquoi les apprenants ont-ils de grandes difficultés à l'écrit ?

- Incompréhension de la consigne
- Notions de bases faibles voire inexistante
- Le manque de la lecture
- Autres

17- Que proposez-vous en classe pour l'amélioration des productions écrites de vos apprenants ?

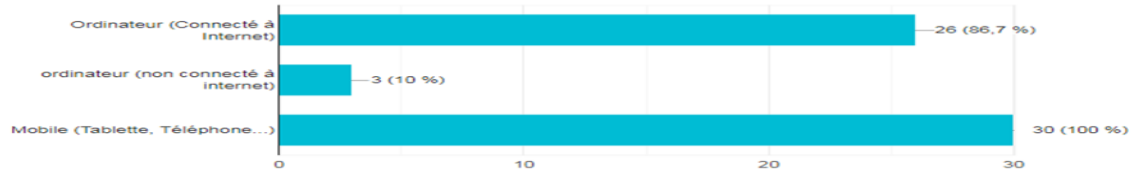
Vous enseignez depuis quand?

30 réponses



Parmi les équipements suivants, lesquels avez-vous à votre domicile ?

30 réponses



Combien de fois intégrez-vous les supports audiovisuels en classe?

30 réponses



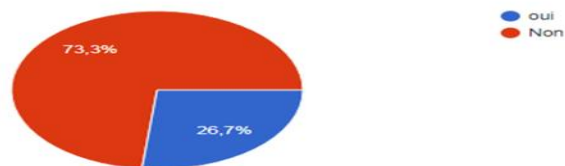
comment vous vous situez par rapport à l'utilisation des TICE?

30 réponses



Est-ce qu'on vous a effectué une formation d'informatique en votre qualité d'enseignants?

30 réponses



Pour vous, l'audiovisuel est-il un moyen d'apprentissage...

30 réponses



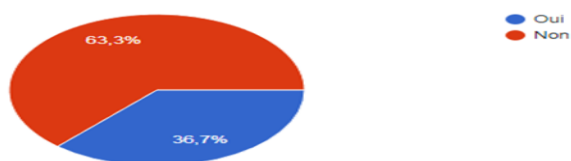
Comment vous choisissez les supports pédagogiques?

30 réponses



Est-ce que la consigne est souvent respectée par les apprenants lors de la production écrite?

30 réponses



Quels sont les moyens utilisés pour diffuser ces supports?

30 réponses



Quelle place occupe la production écrite dans le nouveau programme ?

30 réponses



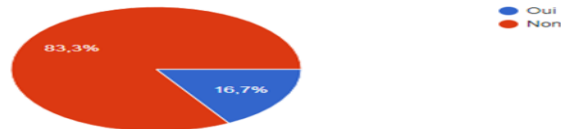
Pensez-vous que la vidéo stimule la motivation des élèves dans la production écrite?

30 réponses



Est-ce que votre établissement vous dispose les moyens informatiques suffisants pour une classe audiovisuelle?

30 réponses



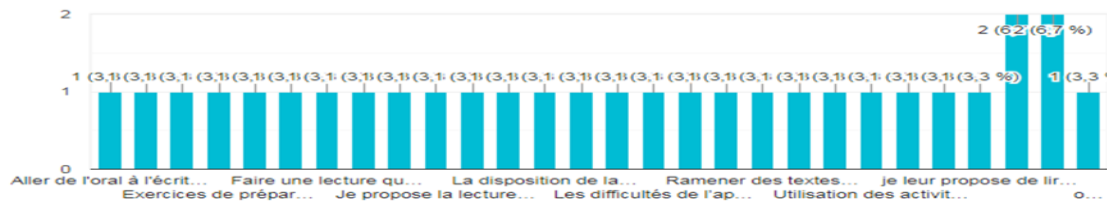
Comment jugez-vous les performances de vos élèves à l'écrit?

30 réponses



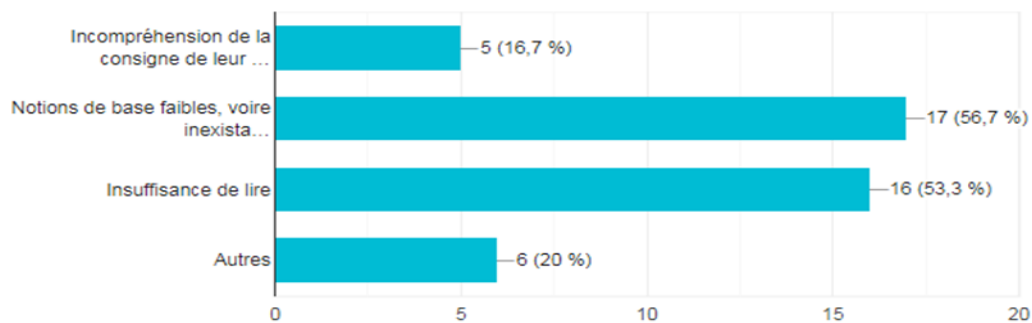
Que proposez-vous en classe pour l'amélioration des productions écrites de vos apprenants?

30 réponses



D'après-vous, pourquoi les élèves ont-ils de grandes difficultés à l'écrit ?

30 réponses



Le texte adapté comme un support pour le groupe témoin :

La ville de futur

Dans l'avenir, on sera de plus en plus 2 milliards sur terre, on ne va pas trouver un peu de place. Alors sur mer comme sur terre on aura de nouveaux gratte-ciels super beaux. En plus, dans l'océan on aura des gratte-mers. A la maison, il y aura plein de nouveaux gadgets, on fera des photos avec ses lunettes, et si on veut un truc, on le fabriquera tout seul avec son imprimante 3d, et puis on aura des écrans partout, on sera relié au monde entier. Carrément plus besoin de bouger !

Tu as raison, l'avenir sera hyper connecté, à la maison par exemple, on aura plus besoin de faire les courses, le frigo établira la liste et l'adressera au magasin. Et on travaillera plus forcément au bureau, la ville de demain verra naître des espaces de cooking plus proches de chez-nous partagés par des entreprises très différentes.

Mais aussi des lieux de vie et de travail accessible dans les gares, tout ça va aménager considérablement avant les temps de transport.

En fait on combinera des tas de moyens de transports différents et propres : Transports en commun végétalisé, téléphérique, on pourra faire du vélo au-dessus de la ville et partager des véhicules électriques, car demain, notre ville sera belle, harmonieuse et agréable à vivre. La nature sera présente partout mais, pas simplement pour maquiller la ville, ça sera une nature utile, car la qualité de l'air va devenir la grande priorité.

L'agriculture sera au cœur de la ville, des fermes urbaines, des jardins partagés sur les toits où on peut cultiver des légumes, les bâtiments seront verts et intelligents, ils produiront leur propre énergie et communiqueront entre eux pour se l'échanger. Ils pourront favoriser la mutualisation des places de parking ou informer sur la disponibilité des espaces communs. On va se sentir un peu seul, tu n'as pas à t'inquiéter, au contraire, la vie de demain va être pensée pour favoriser et développer la proximité.

-Cela pourra passer par des communautés de voisinage qui faciliteront l'économie de partage, créeront des liens nouveaux entre les gens et permettront aussi de dépenser moins ou en tout cas différemment.

-La ville de demain encouragera la proximité : en rassemblant les logements, les bureaux et les commerces et réunira les gens de milieux sociaux ou de générations différentes.

Les logements seront adaptables pour permettre aux gens de bien vieillir chez eux.

-De nouveaux services comme les conciergeries de quartier ou des lieux de rencontre et d'échange de savoir-faire.

Le site de la vidéo utilisée comme un support de la production écrite pour le groupe expérimental : <https://www.youtube.com/watch?v=cNYGoMTBT2I>

Table des matières :

Introduction.....	01
1.1. La problématique.....	04
1.2. Les hypothèses de sens.....	04

Le premier chapitre : Balises conceptuelles de la recherche, la, sur la production écrite.

Introduction.....	09
1. L'écrit.....	08
2. Le texte.....	08
3. Qu'est-ce que la production écrite ?.....	09
4. La situation de communication écrite.....	10
5. Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit.....	10
5.1. L'influence du béhaviorisme.....	10
5.2. L'apport du courant humaniste.....	11
5.3. L'influence du constructivisme.....	12
5.4. L'influence du cognitivisme.....	13
5.5. L'influence du socioconstructivisme.....	14
6. La surcharge cognitive dans une production écrite.....	15
7. L'apprentissage de l'écrit en FLE au secondaire.....	16
8- Les obstacles de l'écriture en FLE et de son apprentissage.....	17
8.1. Les obstacles épistémologiques.....	18
8.2. Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs.....	19
8.3. Les obstacles didactiques et pédagogiques.....	19
9. L'imagination littéraire.....	20
10. Les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture.....	20
10.1. Le modèle de l'expression écrite.....	20
10.2. Le modèle de la production de Hayes and Flower.....	21
Conclusion.....	22

Le deuxième chapitre : Balises conceptuelles de la recherche, la deuxième partie, sur l'audiovisuel.

Introduction.....	24
1. Définition de l'audiovisuel.....	24
2. Définition du document vidéo.....	25
2.1. Les caractéristiques et les composantes de la vidéo.....	25
3. L'importance du support vidéo.....	26
4. Les définitions de la notion de l'enseignement audiovisuel.....	26
5. L'audiovisuel comme nouvelle méthode de l'enseignement.....	28

6. Les méthodologies de l'exploitation de la vidéo.....	28
6.1. Repères historiques de la vidéo en classe de FLE.....	29
6.2. L'audiovisuel : genèse de la vidéo didactique.....	29
7. Les méthodologies favorisant l'utilisation de l'audiovisuel.....	30
8. Les objectifs d'un document audiovisuel.....	32
8.1. la Motivation.....	32
8.2. Aide à la compréhension.....	32
8.3. L'autonomie.....	33
9. L'audiovisuel et la didactique de l'écrit.....	33
9.1. Acquisition en interaction, interaction entre sémiotiques.....	34
9.2. Texte et sémiotique en jeu.....	34
Conclusion.....	35
La partie pratique de la recherche	
Le troisième chapitre, analyse et interprétation du questionnaire.....	
Analyse des résultats du questionnaire.....	37
Introduction.....	38
Description du questionnaire.....	38
Analyse et interprétation des résultats du questionnaire questionnaire.....	39
Analyse et interprétation des résultats de l'expérience.....	51
Le quatrième chapitre, analyse et interprétation des résultats de l'expérience	
1. La description du terrain.....	50
2. La grille d'analyse de la production de Hayes and Flower.....	51
3.1. L'analyse des copies du groupe témoin.....	53
3.2. L'analyse des copies du groupe expérimental.....	55
4.1. Interprétation des résultats du groupe témoin.....	56
4.2. Interprétation des résultats du groupe expérimental.....	59
5. Une étude comparative entre les deux groupes.....	63
Conclusion.....	65
Bibliographie.....	68
Les annexes.....	70
Table des matières.....	81