

ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

centre universitaire salhi ahmed

Institut des Lettres et des Langues

departement des langues etrangeres

filière de langue française



mémoire pour l'obtention du diplôme de master

spécialité didactique du F.O.U

**l'apport du support audiovisuel
d'enseignement/apprentissage du FLE dans la production
écrite (cas des apprenants de 3ème année moyenne)**

Par l'étudiante :

composition du jury :

Kaddouri amina

- président :

- c

- rapporteur :

- c

- examinateur :

- c

année universitaire : 2015/2016

remerciements

Mes remerciements vont tout premièrement à Dieu tout puissant pour la volonté, la santé Et la Patience, qu'il m'a donné durant toutes ces années d'études.

Ainsi je dois remercier infiniment mon encadreur de mémoire Madame: ISMAIL LILA, pour les précieux conseils, son soutien et son

Optimisme à tout. Je la remercie aussi pour son suivi continué tout au long de la réalisation de ce mémoire avec la compétence que je lui reconnais.

Je remercie vivement, Monsieur BEGHDAD REMMAS, comme je remercie, Monsieur BHAIH HABIBE, de son aide dans la progression de ce travail. Comme je remercie également le directeur du moyen MOUFDI ZAKARIA.

Mes sincères remerciements s'adressent à tous les enseignants qui ont contribué à ma formation durant mon cursus universitaire

Mes remerciements vont aussi à mes collègues d'étude.

Et enfin, à toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail trouvent ici l'expression de mes sincères remerciements.

Dédicace

Du fond du cœur je dédie ce modeste travail :

A celle qui m'a légué le sang qui coule dans mes veines, mon cœur battant, qui m'a mis au monde, mon espoir éternel, ma chère mère MILOUDI ZOHRA.

A mes chères frères et sœurs : BOUTAINA, MORCHID, MOUCHIRA,
NESRINE, RANIA, et MALAK

A toutes les familles KADDOURI, MILOUDI et BHAIHE.

A mon unique qui m'a soutenue, encouragée, jusqu'à dernière minute, seulement à mon grand amour et mon future homme ABDELILLEH BEGHDAI.

A tous mes chères amies : HOUDA, HIND, HANNA ET DJALILA .

A tous mes oncles: HABIBE, MOHAMED, ABD EL KADER, plus mes tantes
KARIMA, SALIHA, NAIMA, SOUADE, et ma grande mère.

A toutes les personnes qui m'ont aidé afin de mener à bien ce modeste travail, ne serait-ce que par un petit mot d'encouragement ou même un petit sourire.

A l'ensemble des étudiants et enseignants de la promotion Master français LMD
2015/2016 à NAAMA.

A tous ceux que je connais de près ou de loin.

''Dieu merci''

Tables des matières

Introduction générale.....	6 -8
Premier chapitre : L’audiovisuel dans l’enseignement du FLE.....	9
1 les TICE et la pédagogie	9
1.1 Les technologies dans les différentes approches pédagogiques	9
1.2 L’apport des TIC en pédagogie	9 - 10
2. L’apprentissage coopératif-collaboratif	10 – 11 - 12
3. L’apprentissage et les TICE.....	12 - 13
3.1 L’apprentissage versus l’élève	13 - 14
3.2. L’apprentissage versus enseignant	14
4. La méthodologie audiovisuelle (M.A.V)	15
5. La méthode audiovisuelle	15
6. L’audiovisuel comme support pédagogique	16
7. Un écart important entre les constats et les représentations.....	16-17-18
8. L'objet et les modalités de cette étude.....	18 - 19
9. la Production écrite	20
9.1 Evolution de l’écrit	20 - 21
9.2 Signification de l’écrit.....	21
10 l’apprentissage de l’écrit dans l’audiovisuel.....	21
11. L’approche de genre dans la classe de l’expression écrite du français.....	22
12. La production écrite et le multimédia	22 - 23

Deuxième chapitre : l'expérimentation.....	24
Introduction	24
1 Présentation de l'expérimentation	24
A Le public visé	24 - 25
B Méthode d'analyse.....	25
2 Déroulement de l'expérimentation	25
2.1 Une phase de discussion et de finalisation	25
2.2 Une phase de réalisation	25
3 Activité destinée aux deux groupes	25
4 Déroulement de l'activité.....	25 - 26
5 analyses et interprétation des résultats	26 - 30
Conclusion partielle.....	31
Conclusion générale.....	32

Introduction

Introduction :

L'objectif de l'apprentissage d'une langue était d'acquérir deux compétences: lire et écrire. Mais, à travers le temps, Ce but a changé. Aujourd'hui, le but de l'apprentissage des langues est de parvenir à la compréhension puis à la communication avec des personnes dont on apprend la langue.

Nous savons que comme activité sociocognitive, l'apprentissage des langues étrangères, particulièrement celui du F.L.E, est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales.

De nos jours les choses ont beaucoup évolué. L'apprenant peut acquérir lui-même son autonomie, pour faciliter une acquisition réussie d'une langue en ayant recours à d'autres moyens complémentaires. Et parmi ces moyens nous préférons citer l'audiovisuel sur lequel nous avons préféré axer notre recherche puisqu'il demeure un objet factuel et virtuel avec toutes les représentations qu'elle développe chez les apprenants.

Notre problématique nous conduit à évoquer les outils audio visuels mis en situations d'apprentissage :

Quel est l'apport du support audiovisuel d'enseignement/apprentissage du FLE sur la production écrite des apprenants de 3ème année moyen du CEM Moufdi Zakaria de la wilaya de Naama ?

Nos hypothèses sont :

- 1- L'audiovisuel apporterait-il des inférences au niveau des connaissances antérieure de l'apprenant.
- 2- Les outils audio visuels exerceraient un grand impact sur la motivation des apprenants dans le processus d'apprentissage du F.L.E.

Notre objectif est de montrer que cette acquisition ne peut se réaliser que si ces moyens complémentaires dont dispose tout apprenant sont efficaces à l'apprentissage et à l'approfondissement de cet apprentissage.

Ainsi, le thème que nous avons choisi de traiter est porteur d'une interrogation directe en rapport avec le rôle assigné à l'audiovisuel et son impact sur les apprenants de la 3ème année moyen en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, le français.

Nous envisageons les implications didactiques et pédagogiques liées à l'audiovisuel pour mesurer son efficacité en termes de rentabilité lexicale en rapport avec les langues étrangères.

Ainsi nous avons articulé notre travail en deux chapitres où nous essayons de mettre en relation les différents paramètres relatifs à la langue, sa perception sociale, le rôle de l'environnement socioculturel des apprenants, les stratégies et les processus basés sur les théories les plus répandus et les plus adaptées quant à l'acquisition des langues par des moyens autres que traditionnels en l'occurrence les médias et le document audiovisuel authentique.

Le premier chapitre est consacré à une partie théorique, qui s'intitule les TICE et la pédagogie et met en évidence l'utilité d'utilisation des technologies dans les différentes approches pédagogiques, suivi de la production écrite dans lequel nous définissons d'abord la notion de la production écrite, ensuite, nous proposons les l'évolution de l'écrit car dans les méthodes audiovisuel l'écrit est placé en seconde point que il est considéré comme la deuxième étape de l'apprentissage l'apprenant doit maîtriser la langue orale pour pouvoir apprendre et écrire ,afin que l'on initialise l'apprenant au nouveau caractère d'une autre alphabet qui est lui étrangère consiste à utiliser des méthodes audiovisuelles (prononciation et image)connu comme discoure écrit.

Le dernier chapitre sera consacré à la partie pratique de notre recherche qui contient une expérience menée sur le terrain avec des apprenants de troisième année moyen à qui nous avons proposé un vidéo à regarder puis développer une production écrite, enfin nous avons analysées et interprétées les résultats obtenus.

Nous espérons par la même occasion se focaliser à partir de notre analyse, sur tout ce qui peut être d'une quelconque motivation dans le milieu extrascolaire en mesurant le degré de son impact et attirer l'attention de nos élèves sur le fait que les outils audio visuels ne sont pas un simple objet distractif et banal.

Cadre théorique

Chapitre I :

L'audiovisuel dans l'enseignement du FLE

1 les TICE et la pédagogie :

1.1 les technologies dans les différentes approches pédagogiques :

Avant de poursuivre, il nous semble judicieux de reprendre quelques éclairages sur les rapports qui se sont développés entre les technologies informatiques et les différentes approches pédagogiques de ces dernières décennies, tout en limitant qu'aux principales.

1.2L'apport des TIC en pédagogie :

Certains chercheurs se montrent quelques peu sceptiques par rapport aux discours technophile vantant les vertus des TIC en matière d'enseignement et d'apprentissage alors que les recherches ne sont pas nombreuses pour étayer ce point de vue. Le recours aux TIC pour soutenir l'apprentissage semble être un moyen efficace entant que matériel didactique, reliant les environnements interactif et la posture constructiviste (DALGARNO, 1996, p.69).

Il s'agit néanmoins ''que les enseignants partagent une représentation de type constructiviste ou socio-constructiviste de de la relation enseignement-apprentissage ce faisant, l'adoption « des nouvelles technologies » ,en ce qu' 'elles permettent une responsabilisation de l'apprenant ainsi qu'éventuellement l'interaction entre les apprenants ou entre les apprenants et les enseignants, serait le fruit d'une rupture profonde avec les approches traditionnelles ou comportementalistes de l'enseignement (larose , grenon et lafrance,2002,p.27) .

Si les technologies informatiques permettent une interaction entre personnes éloignées, l'interactivité entre l'homme et la machine mérite une attention particulière. L'interactivité fonctionnelle concerne la communication entre l'utilisateur et la machine (recherche et traitement de l'information, vitesse et facilité d'usage...) et l'interactivité intentionnelle celle de l'utilisateur avec le

concepteur du programme utilisé par les caractéristiques personnelles qu'ils donnent au support médiatisé, en s'adressant au destinataire de diverse manières.

Cette interactivité intentionnelle se rapproche de la notion de décentration de PIAGET dans le sens que différents points de vue sont relatifs et se reformulent en contact les uns avec les autres, confrontation à l'origine de la réflexion dans un processus dynamique d'intégration (PERAYA, 1999, N.52).

LEBRUN (1999) décrit l'interactivité comme un état potentiel dynamisé par les situations pédagogiques et didactiques dans lesquelles les savoirs et surtout les apprenants et les enseignants entrent en action et dans lesquelles la place et l'initiative de l'apprenant sont de plus en plus fortes. On assiste à une évolution d'un pôle centré sur l'outil, présentant des contenus spécifiques et des situations relativement fermées à un pôle centré sur l'apprenant et son projet autour de situations complexes et ouvertes.

Pour LINARD (2001) en modifiant les conditions pratiques de production, de diffusion et d'évaluation des connaissances, l'usage des TIC modifie aussi nos relations à la connaissance (en tant que processus individuel de représentations, acquisition et usage) et nos activités ordinaires connaissent à la fois l'instabilité et l'interdépendance.

2. L'apprentissage coopératif-collaboratif :

Dans L'apprentissage coopératif ou collaboratif, les apprenants travaillent en groupe suffisamment restreints pour que chacun ait la possibilité de participer à une tâche collective. Dans un travail collaboratif les tâches sont déterminées de manière à ce qu'un apprenant ne puisse pas la résoudre seul, c'est-à-dire qu'elle nécessite une réelle collaboration entre les membres du groupes alors que dans un travail coopératif, les tâches sont partagées dès le départ entre les partenaires qui peuvent le réaliser chacun de leur côté. Une tâche de départ motivante comporte certaines caractéristiques résumées sous le signe des "4c" : choix, challenge, control, collaboration. (PARIS ET TURNER : 1994, p.73).

2.1Choix : la possibilité de choix faisant appel à la motivation des étudiants, elle conduit à une implication plus profonde.

2.2Défi : le défi consiste à placer correctement le niveau de difficulté de l'activité...de complexité moyenne, car une tâche trop facile conduit au désintérêt et une tâche trop difficile à l'abandon.

2.3Contrôle : il est important que l'étudiant puisse évaluer le chemin accompli et à accomplir, ainsi que les compétences à développer afin qu'une relation positive s'établisse entre son autonomie et sa motivation à préserver. Importance pour l'enseignant de préciser les consignes, les objectifs à atteindre, le cadre de l'activité, le type d'évaluation ainsi que son degré d'exigence.

2.4Coopération : la Coopération favorise généralement la motivation des étudiants, leur permet de plus de risques, d'assumer une plus grande responsabilité de groupe et de développer des habiletés sociales et relationnelles indispensables actuellement.

La méthode de l'apprentissage collaboratif est plus ou moins appropriée suivant le contenu que l'on désire transmettre. Selon certains auteurs, cette méthode est plus efficace pour des tâches complexes qui demandent de la créativité et une pensée divergente ainsi que pour la résolution de problèmes.

Parmi les caractéristiques idéales d'un groupe figure l'hétérogénéité qui permet de générer des idées plus diverses que dans les groupes homogènes. Dans certains cas, néanmoins l'hétérogénéité peut conduire à un blocage de travail cognitif (surcharge cognitive) en fonction des thèmes traités, des contextes de ces travaux de groupe.

L'organisation de la confrontation des idées par l'enseignant est essentielle, car c'est à partir du conflit socio-cognitif que naîtra le changement conceptuel et que se développera l'apprentissage. Selon MUGNY et CARUGATI les rencontres inter-individuelles sont cognitivement structurantes et conduisent au progrès à

condition qu'elles permettent une opposition sociale de réponses ou de point de vue à propos d'une tâche commune.

La place des outils technologiques dans l'apprentissage coopératif est importante, elle concerne notamment :

- la communication entre les étudiants et avec des experts, des professeurs, assistants, tuteurs au moyen :
 - d'outils asynchrones : courrier électronique, forum, listes de diffusions
 - d'outils synchrone : chat, tableau (white bord), différentes programmes pour construire organigrammes, graphiques, synthèses...
- la mise en ligne de l'organisation du cours, de ressources, d'activités, de simulation, d'exercices.....
- le suivi du travail des élèves.

3. L'apprentissage et les TICE :

« *Apprendre c'est construire des savoirs en interaction avec autrui* » (STAMBAK, 1999, p.28).

Apprendre signifie avant changer, car il s'agit de mettre en œuvre de nouvelles pratiques dans un contexte social et si possible réflexif. L'apprentissage se réalise par la description, l'analyse et la formalisation de pratiques, qui sont autant d'étape permettant aux individus de vivre une transition entre leurs connaissances antérieurs et les nouvelles, en traversant des paliers de stabilités provisoire (CHARLIER, BONAMY et SAUNDER, 2003, p.65)

Apprendre n'est ni une simple acquisition, ni un traitement d'informations, mais une activité cognitive complexe qui impose de remanier ses acquis, de les dépasser en les conceptualisant (LINARD, 2001).

L'apprentissage se définit comme un changement dans les structures mentales par un processus de construction et de reconstruction de connaissances au travers d'interactions avec le monde physique, social et/ou virtuel (BASQUE, ROCHELEAU ET WINER, 1998. P.38).

Dans le domaine des apprentissages s peuvent être décrit, ils concernent l'acquisition de connaissances déclaratives (ou connaissances factuelles), de connaissances procédurales(ou habiletés, savoir-faire), de connaissances stratégiques (ou conditionnelles : savoir quand et pourquoi appliquer telle ou telle stratégie).

La finalité des apprentissages devrait viser le développement d'habilité d'ordre supérieure et transdisciplinaires (résolution de problèmes, analyse critique...), dépassant les capacités de mémorisation ou de reproduction en favorisant le transfert des connaissances dans les contextes nouveaux et l'autonomie de l'apprenant.

3.1 L'apprentissage versus l'élève :

L'élève arrive dans chaque nouvelle situation d'apprentissage, avec un certain bagage de connaissances plus en moins structurés et accessibles, un apprentissage nécessite que l'élève soit actif, la nature et la profondeur de son engagement mental sont des facteurs décisifs quant à la qualité de sa démarche, de même pour les aspects de responsabilisation et de réflexion concernant son implication.

Les élèves ont des styles d'apprentissage (ou style cognitifs) différentes pour traiter les informations et résoudre des problèmes, ce qui les amène à développer d'autres habiletés et attitudes, reliées aux schémas affectifs qui leurs sont propres, dans le domaine des technologies, l'utilisation de l'expression « d'environnement d'apprentissage » souligne l'intérêt porté aux processus d'apprentissage plutôt qu'aux contenus et met l'accent sur l'activité de l'élève, sur le « Learning by doing », recherchant le contrôle maximum de l'apprenant dans ses choix de stratégie en lui donnant les moyens de réfléchir à sa propre démarche et à la rectifier si besoin.

Les tâches authentiques et interdisciplinaires se rapprochant de la vie réelle et ancrées dans des contextes significatifs sont privilégiées. Elles font appel à diverses sources d'informations et touchent des « macro-contextes » dans

lesquels les élèves doivent résoudre des problèmes complexes à décomposer en sous problèmes nécessitant des tâches diverses¹. L'apprentissage collaboratif ou coopératif mettant aussi l'accent sur le partage, la confrontation des visions et la négociation de signification, les environnements d'apprentissage amènent les élèves à traverser les conflits cognitifs naturellement rencontrés en leur permettant de construire leurs connaissances, d'explorer leurs conceptions erronées et d'acquérir une flexibilité cognitive bien utile pour créer des liens entre ses différentes connaissances, anciennes et nouvelles, appartenant à des domaines divers (BASQUE, ROCHELEAU ET WINER, 1998, p.34).

L'évaluation formative et tout long du processus et préconisée, portant sur le processus de construction des connaissances.

3.2. L'apprentissage versus enseignant :

Avec le type d'apprentissage décrit, le rôle de l'enseignant change profondément. De transmetteur d'information, il devient facilitateur (dans l'approche cognitiviste) et guide ou provocateur (dans l'approche constructiviste). En abandonnant l'idée qu'il doit contrôler entièrement ce que les élèves apprennent et comment ils apprennent, en leur permettant de trouver leurs propres stratégies d'apprentissage, il les aide à apprendre conscience de la pertinence de leurs choix.

L'enseignant n'est plus le seul détenteur des connaissances car le savoir se trouve dans l'ensemble des acteurs et dans toutes les ressources informationnelles disponibles par les moyens technologiques, il devient alors un guide, un conseiller, un soutien qui encourage les élèves à explorer activement les différentes ressources d'apprentissage. Il les aide à définir leurs objectifs et leurs projets ainsi qu'à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives dans leur démarche, afin de relier leurs connaissances entre elles et tirer profit de leurs erreurs. (BASQUE, ROCHELEAU ET WINER, 1998, p.57).

¹ Lien avec la théorie de leontier sur la hiérarchie entre : activité, actions et opérations.

4. La méthodologie audiovisuelle (M.A.V) :

A partir des années 1950, pour des raisons politiques, l'enseignement du français comme langue étrangère devient une préoccupation au plus haut niveau de l'état français. C'est dans ce contexte que le CREDIF publie en 1954 les résultats d'une étude lexicale en deux listes : un français fondamental de premier degré constitué de 1475 mots, puis un français fondamental de second degré comprenant de FLE une acquisition progressive et rationnelle de la langue. Il s'étoffera par la suite pour aboutir à un niveau seuil. La M.A.V connaît son premier cours. Publier par le CREDIF en 1960 (voix et image de France).elle suppose une utilisation simultanée de l'image fixe et du son. Ce cours sera suivi par de vive voix (1972).

Dans la M.A.V les quatre habiletés sont travaillées, même si perdure une prédominance de l'oral sur l'écrit. Les sentiments et les émotions font partie intégrante du processus d'apprentissage. Cette approche et globalisante du point de vue des formes et s'attache à l'assimilation par le cerveau d'un ensemble que constitue la langue, ensemble expérimenté par la perception sensorielle de nombreux cédéroms (pour les raisons économiques plus souvent) proposent cette alternance d'image fixe et de son, tout en offrant la possibilité de travailler les quatre habiletés. C'est le cas par exemple de cédéroms tempo1. Même si la méthode se réclame ouvertement de l'approche communicative, pour des raisons technique le cédérom trouverait plutôt sa place dans la M.A.V les contraintes de réalisation font également que quatre habiletés ne sont pas travaillées systématiquement.

5. La méthode audiovisuelle :

L'apparition de la méthode audiovisuelle a apporté un grand changement dans le monde didactique, surtout en ce qui concerne la motivation et l'attrait que suscitent les matériels pédagogiques. Selon LOSI (2007 :72) : « enseignants et apprenants estiment bien plus efficace une méthode qui donne la priorité à l'oral et pensent à solliciter toutes les perceptions possible dans l'apprentissage ».

Dans les représentations collectives, l'enseignant des langues vivantes est l'une des matières qui justifie le plus l'utilisation de la vidéo, pour beaucoup de personnes, la vidéo est dans ces classes d'un intérêt évident et elle s'insère parfaitement dans les pratiques d'enseignement les plus courantes (NAVARTCHI, 2007). Comme ajoute ATEFECH NAVARTCHI dans sa thèse de doctorat, « cette idée trouve peut-être son origine dans la proximité du terme "audiovisuel" utilisé dans les années soixante et soixante-dix pour qualifier une méthodologie d'enseignement des langues vivantes liant son et image et l'acception général du terme "audiovisuel" qui renvoie plus directement à la télévision et à la vidéo (2007 :65).

6. L'audiovisuel comme support pédagogique :

Pour créer aux étudiants le désir d'apprendre pour révéler la pertinence de l'apprentissage, il faut mettre en place une stratégie d'enseignement qui consiste à créer un affect positif entre l'apprenant et la langue cible, aussi l'apprentissage d'une langue devrait-il se définir au sens large, comme une approche faisant appel à tous les sens : l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat, la vue approche réalisable grâce aux moyens audiovisuels : les cassettes audio, la vidéo, l'internet...

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 textes effectués montrent qu'une image vue sur un téléviseur est facilement mémorisée.

7. Un écart important entre les constats et les représentations :

Les langues vivantes comptent - dans les représentations collectives - parmi les disciplines pour lesquelles l'utilisation de l'outil vidéo est d'un intérêt évident et fait partie des pratiques d'enseignement les plus courantes. Cette idée trouve peut-être son origine dans la proximité du terme "audio-visuel" utilisé dans les années soixante et soixante-dix pour qualifier une méthodologie d'enseignement

des langues vivantes liant son et image et l'acception générale du terme "audiovisuel" qui renvoie plus directement à la télévision et à la vidéo.

Elle s'est ensuite trouvée renforcée par les promesses d'efficacité qu'ont fait naître à une période encore assez proche l'apparition des chaînes de télévision étrangères diffusées par satellite et la multiplication des antennes paraboliques sur les toits des collèges et des lycées.

La réalité des classes de langue ne reflète cependant que très peu cette image d'un enseignement ayant intégré depuis longtemps cet outil au même titre par exemple que le magnétophone. Un chiffre suffira à révéler l'ampleur de l'écart constaté : sur 2708 visites réalisées par des IPR-IA de langue vivante et ayant donné lieu à un rapport d'inspection, seules 97 séances ont fait appel, même de façon limitée, à la vidéo, soit 3,6% d'entre elles.

Si l'on excepte trois académies (Toulouse, Poitiers et Dijon), pour lesquelles les taux d'utilisation pendant les inspections sont respectivement de 11%, 7% et 6,5%, dus sans doute aux actions particulières des corps d'inspection, des C.R.D.P. ou des collectivités locales, les treize académies pour lesquelles ces données chiffrées sont disponibles se situent toutes en dessous de 6%, sans différence significative entre les langues.

Il serait certes naïf de vouloir en tirer des conclusions définitives sur la fréquence de l'utilisation de la vidéo dans les cours de langue vivante. En effet, environ 18% des enseignants (sur 320 professeurs interviewés) déclarent utiliser la vidéo régulièrement dans leur enseignement et 45% de façon ponctuelle (de 4 à 5 fois par an) ; les stages de formation continue consacrés à cet outil sont très sollicités. Même si on peut s'étonner et s'inquiéter de la part importante (36%) des enseignants qui - d'après leurs propres dires - ne font appel à cet outil que très rarement (par exemple à la veille de congés scolaires) ou jamais, la vidéo n'est pas aussi étrangère aux cours de langue que pourrait le laisser penser la forte réticence à présenter une séance intégrant cet outil lors d'une inspection. Ces nombres sont néanmoins révélateurs. Ils montrent pour le moins le sentiment

d'insécurité ressenti par la plus grande partie des enseignants devant cette utilisation et la crainte de sortir - dans cette situation particulière - de démarches plus ou moins ritualisées, attitude analogue à celle que l'on peut hélas constater dans l'emploi d'autres technologies.

8. L'objet et les modalités de cette étude

Une première partie portera sur les aspects plus spécifiquement didactiques de l'utilisation de la vidéo grâce à une analyse des pratiques observées. Sans prétendre à une quelconque normalisation des usages, il semble en effet utile de tirer les enseignements des observations réalisées en classes, de faire connaître certains facteurs de réussite et de mettre en garde les utilisateurs de la vidéo contre certaines dérives mises à jour à cette occasion.

Ensuite, ce rapport fera le point sur l'équipement des salles et des lieux dans lesquels s'effectuent l'enseignement et l'apprentissage des langues ainsi que sur les documents vidéo disponibles.

- Tout au long de cette étude s'est posée la question plus générale de l'opportunité de développer par des politiques d'équipement, des initiatives éditoriales et la poursuite de la réflexion pédagogique la présence de la vidéo dans les salles de langue vivante à l'heure où le multimédia semble en mesure de prendre à son compte et même d'enrichir les fonctionnalités de cet outil.

- Comme pour tous les points mentionnés dans les lignes qui précèdent, le rapport ne se contentera pas de constats ou de rappels mais formulera des recommandations, y compris sur la question sensible de la place de la vidéo à l'heure du "tout numérique."

Comme pour toutes les images fixes ou animées, la fonction des documents vidéo est multiple : ils illustrent (facilitent l'entrée dans un thème, évoquent une

atmosphère, contribuent à la constitution de repères culturels et ancrent une étude dans un contexte spécifique), expliquent, informent, déclenchent la parole et permettent d'évaluer. Dans le second cycle particulièrement, cet outil facilite les rapports avec la littérature et privilégie les aspects culturels.

Documents authentiques, les documents vidéo permettent d'exposer les élèves à la réalité sonore de la langue et à des niveaux de langue différents, présentent des individus en interaction langagière, sont une source irremplaçable d'informations sur les réalités sociales, culturelles, artistiques et civilisationnelles des pays concernés. Éléments à part entière du patrimoine artistique de ces pays, ils sont des objets d'étude précieux. Par l'utilisation critique de ces documents, les professeurs de langue vivante participent à la mission collective d'éducation à l'image, qui doit être conduite dès l'école élémentaire et poursuivie dans le secondaire.

9. la Production écrite :

La rédaction est un processus complexe et l'installation d'une compétence en production écrite n'est certainement pas facile. Ecrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et suite de phrases bien construites, il est toutefois question d'un ensemble de procédures de résolution de problèmes à réaliser. Ce qui n'est pas évident pour des apprenants en FLE. La production écrite est une technique d'expression qui amène l'apprenant à formuler et à exprimer ses idées. Ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations pour communiquer à autrui, cette forme d'expression exige la mise en œuvre d'habilités et des stratégies que l'apprenant devra maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

En classe, les apprenants ont des difficultés à exprimer par écrit leurs opinions en les défendant par des arguments en FLE. Ils n'arrivent pas à organiser ou à structurer leurs productions écrites, selon J.M, ZAKHARTCHOUK, « *un développement de pratique d'écriture aide les apprenant à élaborer une pensée, à la structurer* », (J.M. ZAKHARTCHOUK, 2000, n°43) en se dotant des procédés méthodologiques et les procédés cognitifs, ils peuvent évoluer à l'écrit et deviennent des utilisateurs autonomes du FLE dans différentes situation de production.

9.1 Evolution de l'écrit :

Dans les représentations traditionnelles, l'écrit et la langue sont confondus, ou la grammaire est une grammaire de langue écrite, normative, perspective. Il est le seul mode d'expression admis, l'acquisition de la grammaire se fait par des exercices écrits de traduction, de transformation ou de transposition, le contact avec la langue étrangère se dresse par le canal de l'écrit. Cette pédagogie de transcription se base sur le respect de la norme syntaxique et orthographique.

Dans les méthodes audio-visuelles, l'écrit est relégué au second plan.

En effet, l'apprenant doit maîtriser la langue orale pour pouvoir apprendre à écrire

Enfin, une autre orientation marque l'évolution de l'écrit en ayant un statut linguistique propre d'où la genèse du langage écrit est autonome du langage oral.

9.2 Signification de l'écrit :

Ecrire est un processus complexe, avec des allers-retours, des révisions, des ajouts, et des suppressions qui requièrent du temps et de la concentration, c'est pourquoi l'apprenant est confronté à une tâche difficile.

Le mot "écriture" désigne le système de signes graphiques qui assure la génération du texte écrit (orthographe). Il correspond à l'acte graphique il désigne le texte écrit produit par l'action d'écriture.

10 L'apprentissage de écrit dans l'audiovisuel :

Passage à l'écrit : dans une méthode audio-visuelle ou audio-orale, introduction de la forme écrite, après une période-de durée variable- ou seule forme orale de la langue est enseignée. L'introduction de l'écrit pose des problèmes spécifiques. Qui sont d'autant plus délicats que l'écart est plus grand entre le système graphique et le système oral de la langue étudiée.

On distingue parfois entre « passage à l'écriture » (apprentissage du code second que constituent les graphèmes par rapport aux phonèmes : parfois apprentissage d'un autre alphabet) et « passage à l'expression écrite » (initiation aux caractéristiques des discours écrites, par opposition aux discours oraux connus de l'élève ; travail de l'organisation syntaxique et transphrastique, choix lexicaux, etc...).

Passage à l'écriture et passage à l'expression écrite sont bien entendu décalés dans le temps ; chacun comporte, au sens large de ces deux termes, une face lecture et une face écriture.

11. L'approche de genre dans la classe de l'expression écrite du français :

Pour enseigner la production utilisant l'approche de genre, nous avons besoin d'une méthode d'apprentissage interactif, dé constructif et re constructif. Dans le curriculum 2013, on est mentionné quatre étapes de l'apprentissage. La construction du contexte, modélisation, la construction conjoint de texte et la construction autonome d'un texte.

Cette méthode est idéal pour aider les apprenants activement de développer les connaissances, compétences et attitudes, c'est parce qu'il sont vivement encouragés à apprendre à connaître le contexte en établissant le contexte ; ils sont invités à déconstruire le texte avec la valeur et les caractéristiques de la diversité linguistique à travers des activités de déconstruction dans la phase de modélisation, ensuite l'enseignant demande les apprenants à reconstruire le texte avec des amis et l'aide d'enseignant à travers des activités reconstructive dans la phase de la construction conjoint d'un texte.

Enfin, l'enseignant donne aux apprenants de créer un texte avec le même genre mais en un sujet différent indépendamment. Les quatre étapes de l'apprentissage de la production écrite utilisant l'approche de genre peut être vu dans le plan de la leçon suivant ou les apprenants apprennent à écrire un texte d'exposition.

12. La production écrite et le multimédia :

Est un acte de communication. On écrit toujours à ou pour quelqu'un. Il est important de tenir compte de cette dimension de sens et de finalité. Les processus d'écriture en L1 et en L2 se ressemblent fortement au niveau des structures de base. Pour cette raison, un apprenant ayant des difficultés à écrire en L1 retrouvera probablement les mêmes difficultés à écrire en L2. Afin d'aider au mieux les apprenants dans ce type d'activité, il convient de planifier, d'organiser avec eux un plan de rédaction et ceci plus spécialement pour ce qui concerne les publics débutants. L'organisation des idées se réalise généralement en L1, puis progressivement les apprenants parviennent à traduire le plan du texte. Le multimédia est intéressant à cet égard, car l'apprenant peut, après avoir organisé

son texte, sur papier ou hors connexion, revenir sans cesse sur son travail, le corriger, le modifier à sa guise.²

Afin de produire de l'écrit, les dictionnaires en ligne (bilingues / monolingues – antonymes / synonymes) peuvent s'avérer utiles pour les apprenants d'une langue étrangère, à condition de faire une recherche sur les sites adaptés. Les sites consacrés aux outils grammaticaux (en langue maternelle ou cible) peuvent également favoriser l'écriture en répondant aux doutes de certains apprenants, qu'il s'agisse de la structure de la phrase ou de problèmes plus précis, tels que les prépositions ou la conjugaison de verbes. Sur le web, de nombreux objets textes peuvent donner lieu à une production écrite : des articles de journaux, des revues, des biographies, des chansons, des recettes de cuisine, des résumés, des comptes-rendus etc. En les lisant et en étudiant leur structure et leur genre, les apprenants peuvent être amenés à s'en inspirer afin d'en créer de nouveaux.

Par ailleurs, les supports visuels, tels que les illustrations, photographies, tableaux, images que l'on trouve sur le web peuvent également servir à exercer la production écrite par le biais d'une description plus ou moins détaillée selon le niveau des apprenants. Les cartes de géographie sont également intéressantes pour travailler la production écrite car elles peuvent permettre de retranscrire des itinéraires. Mentionnons également les supports audio et audiovisuels, tels que la musique, la télévision ainsi que les films qui peuvent donner lieu à différents types de production écrite (chansons, dialogues etc.)

² Ces remarques préliminaires sont tirées du cours MSLAC31 de Mme Wokusch.

Cadre Pratique

Chapitre II

l'expérimentation

Ce chapitre est consacré au travail pratique, mise en œuvre d'un dispositif didactique conçu à partir d'observation, de prise de notes et suivi continuél durant toute l'année scolaire de classe cible.

Notre travail a été réalisé au sein d'un établissement moyen : MOUFDI ZAKARIA qui se trouve au centre de la commune de BENAMMAR de la wilaya de NAAMA.

Nous avons choisi ce moyen, d'abord, ce moyen est très connu dans la région par sa réputation et le taux de réussite des apprenants .et d'une autre parce que nous y sommes enseignante depuis déjà une année.

Le public cible que nous avons choisi comme étant l'échantillon avec lequel nous avons entamé notre expérience, est un public de la 3ème année moyenne qui devrait avoir acquis des savoirs langagières qui lui permet de s'exprimer d'une manière personnelle.

Cette classe se compose de 30 apprenants ,17filles et le reste 13 des garçons, leur niveau selon leurs résultats, et la majorité passable et il paraît qu'il n'y a pas un écart important entre en ce qui concerne le français.

Cette classe est de niveau hétérogène, qu'il y a quelques apprenants que nous pouvons juger comme intéressants mais la plupart ont un niveau assez moyen par rapport aux savoirs et savoir-faire linguistiques étudié.

1 Présentation de l'expérimentation :

A Le public visé :

Notre choix s'est porté sur les apprenants de la troisième année moyenne, qui sont à leur sixième année d'apprentissage de FLE dont l'âge varie entre 12-13 ans.

- Effectivement, nous avons fait appel à deux groupes de classe de la troisième année moyenne de CEM : MOUFDI ZAKARIA à la commune de BENAMMAR wilaya de NAAMA, chaque groupe contient 15 apprenants.

- **A un groupe expérimental :**

Soumis à la variable indépendante, c'est-à-dire ses sujets ont assisté à un enseignement consolidé par la présence de l'audiovisuel (un faits divers d'un accident par vidéo).

- **B un groupe contrôle ou témoin :**

Qui n'a pas été soumis à cette variable indépendante .donc ses sujets n'ont pas bénéficié de la présence de l'audiovisuel comme support de la production écrite : un fait divers d'un accident par le manuel scolaire.

- En effet, la comparaison des résultats obtenus chez chaque groupe, serait très intéressante dans la mesure où elle nous permettra de vérifier l'impact que peut avoir l'audiovisuel sur les résultats du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle.
- **Méthode d'analyse :**

Dans notre recherche nous avons opté pour la méthode expérimentale dans le but d'avoir des résultats qui reflètent la réalité et pour identifier les difficultés rencontrées lors des séances de la production de l'écrit et y apporter les suggestions adéquates, et d'autres méthodes sous forme de questions directes pour vérifier les résultats des expériences faites auparavant.

2 Déroulement de l'expérimentation :

• 2.1 Une phase de discussion et de finalisation :

Consistant à impliquer et à motiver les apprenants. Il est question dans cette phase de mettre les apprenants dans le bain en leur expliquant l'activité proposée, la démarche à suivre, les objectifs à atteindre et ce qu'on attend d'eux.

• 2.2 Une phase de réalisation :

Notre expérimentation sera clôturée par un audiovisuel visant l'évaluation de la compréhension des apprenants.

3 Activité destinée aux deux groupes :

- **Nature de l'activité :** activité de production écrite.
- **Projet 01 :** Tu vas réaliser avec tes camarades un recueil de faits divers pour le journal de l'école.
- **Séquence 01 :** Rapporter un fait, un événement relatant une catastrophe, un accident.
- **Titre :** une collision entre deux voitures.
- **Composantes de la compétence :** savoir lire, savoir comprendre, savoir produire.
- **Objectif d'apprentissage :** comprendre et produire un texte d'un genre narratif particulier : le fait divers.
- **Matériel :** texte support écrit, une vidéo d'un accident.

4 Déroulement de l'activité :

- **1** La projection du film visuel contenant l'accident (séquence prise de la télévision du canal Algérie)
- Les apprenant doivent observe attentivement puis ils développent une production écrite.
- **2** L'enseignante distribue un texte d'un fait divers aux apprenants.
- Les apprenants doivent lire attentivement puis ils développent une production écrite.

Analyse et interprétation des résultats :

5.1 Analyse et interprétation quantitative :

Groupe expérimental

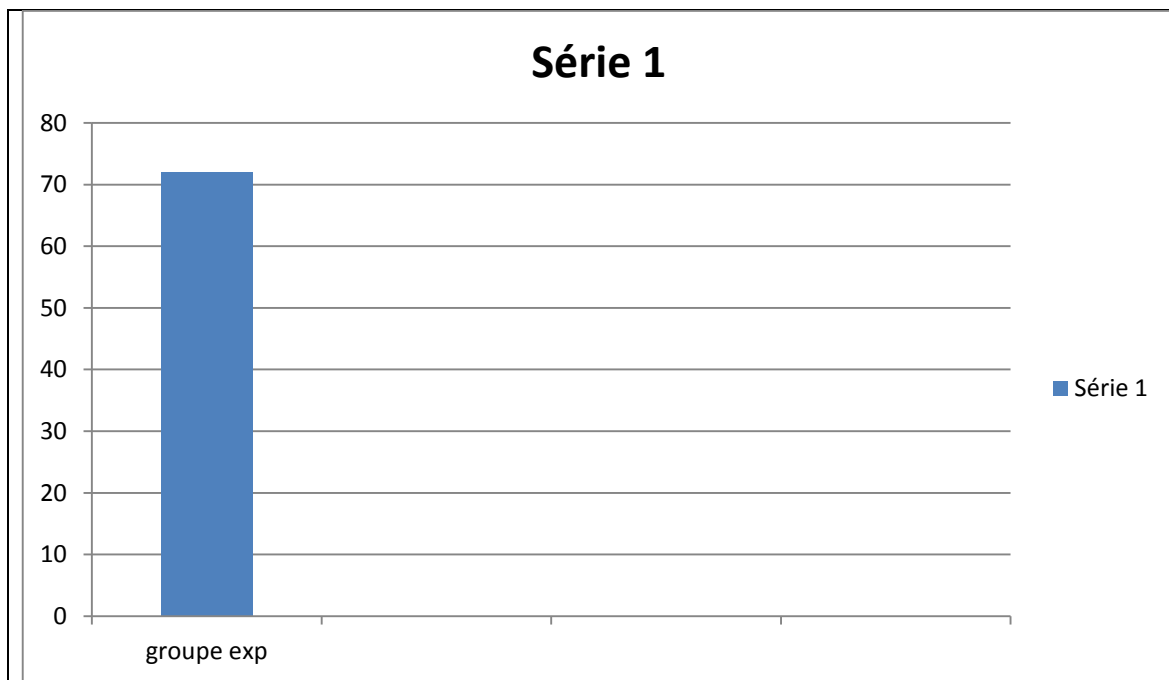


Figure : 01

Commentaire :

Nous avons obtenu une moyenne de 72% de réponses justes par le groupe expérimentale, au-dessus de la moyenne considéré comme résultats positives en déduit que notre expérience d'utilisation de l'audiovisuel était positive.

Groupe témoin

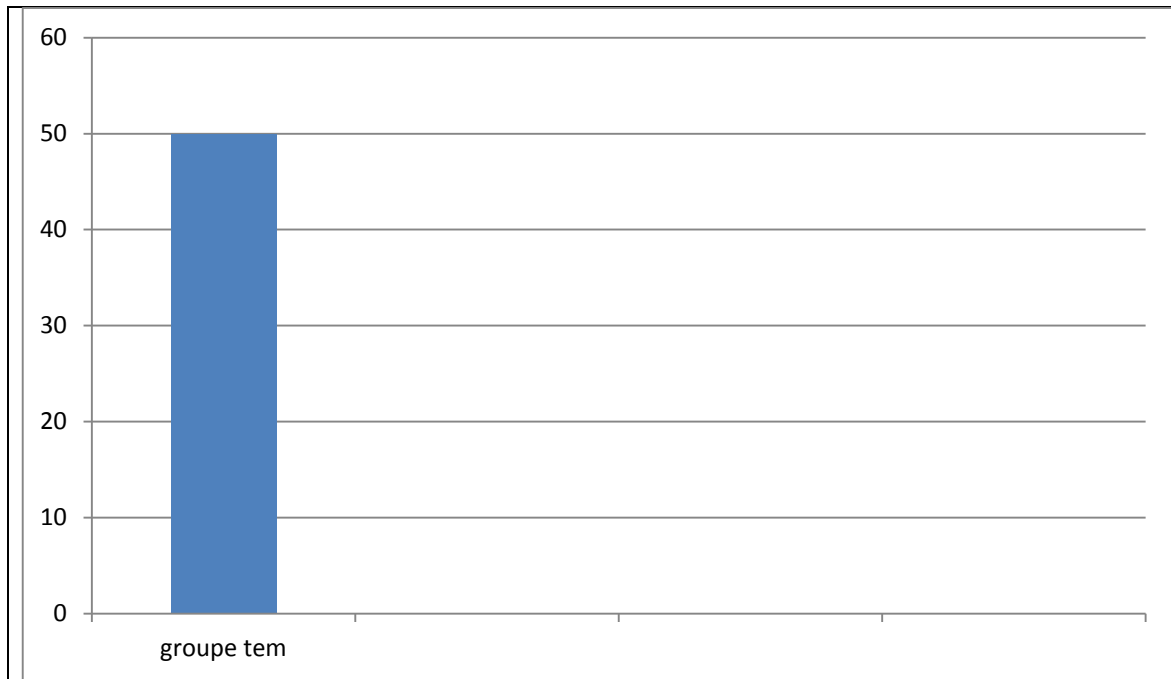


Figure : 02

Commentaire :

On remarque que le groupe témoin a eu une moyen de 50% c'est une moyen ordinaire pour une méthode classique.

Comparaison entre les deux groupes :

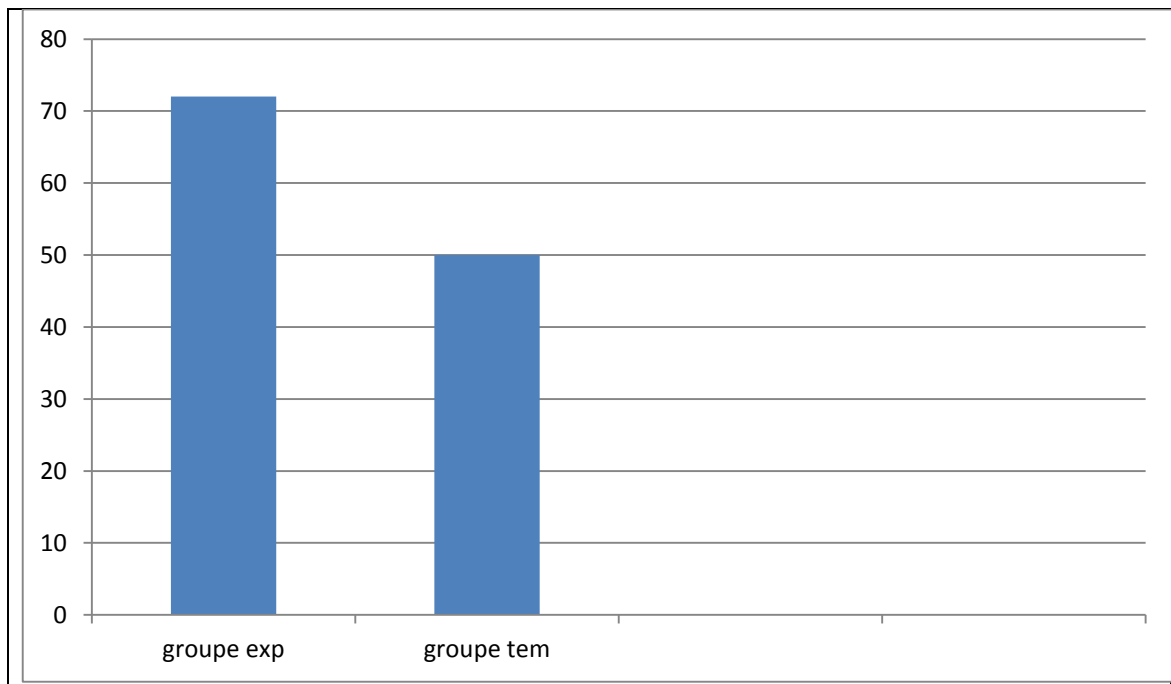


Figure : 03

Commentaire :

Vue les résultats de deux groupes on considère que le groupe expérimentale a obtenu des meilleurs résultats par rapport au deuxième groupe.

2 analyses qualitatives :

Nous avons compte le nombre de repenses justes, les élèves ont enrichi leurs repenses justes.

Méthode : nous avons comptabilisés les propositions ajoutées dans chaque repense juste.

Groupe expérimental

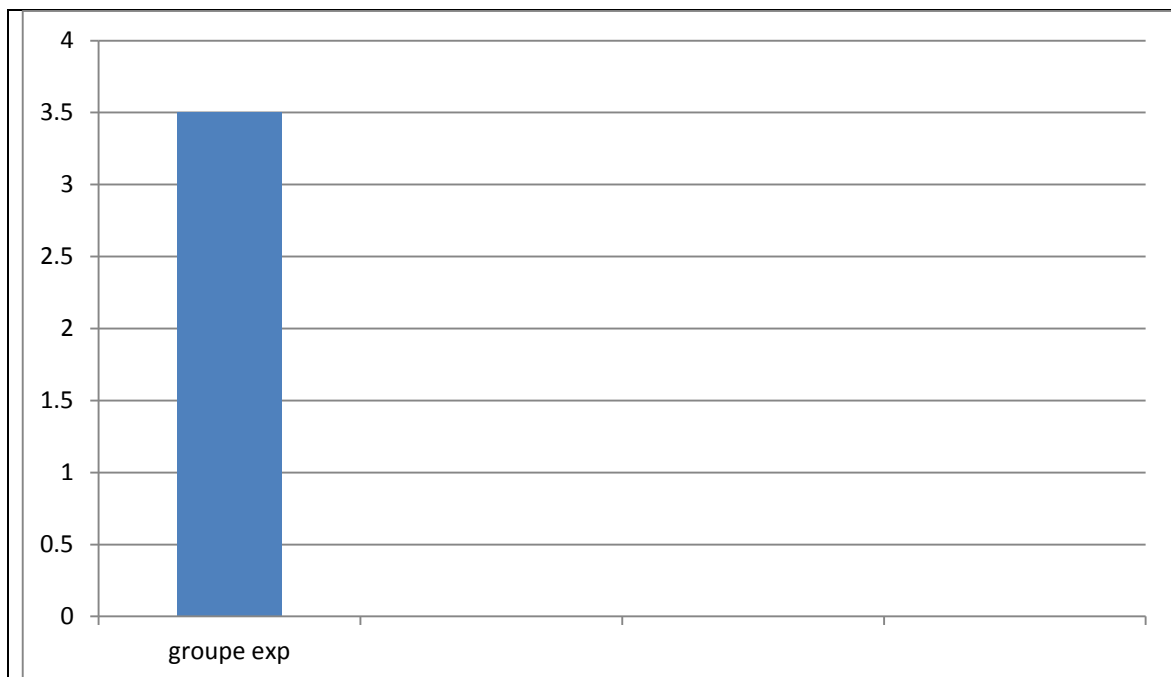


Figure : 04

Commentaire : Nous avons obtenu une moyenne de 3.5 sur 15 par le groupe expérimentale de propositions ajoutées.

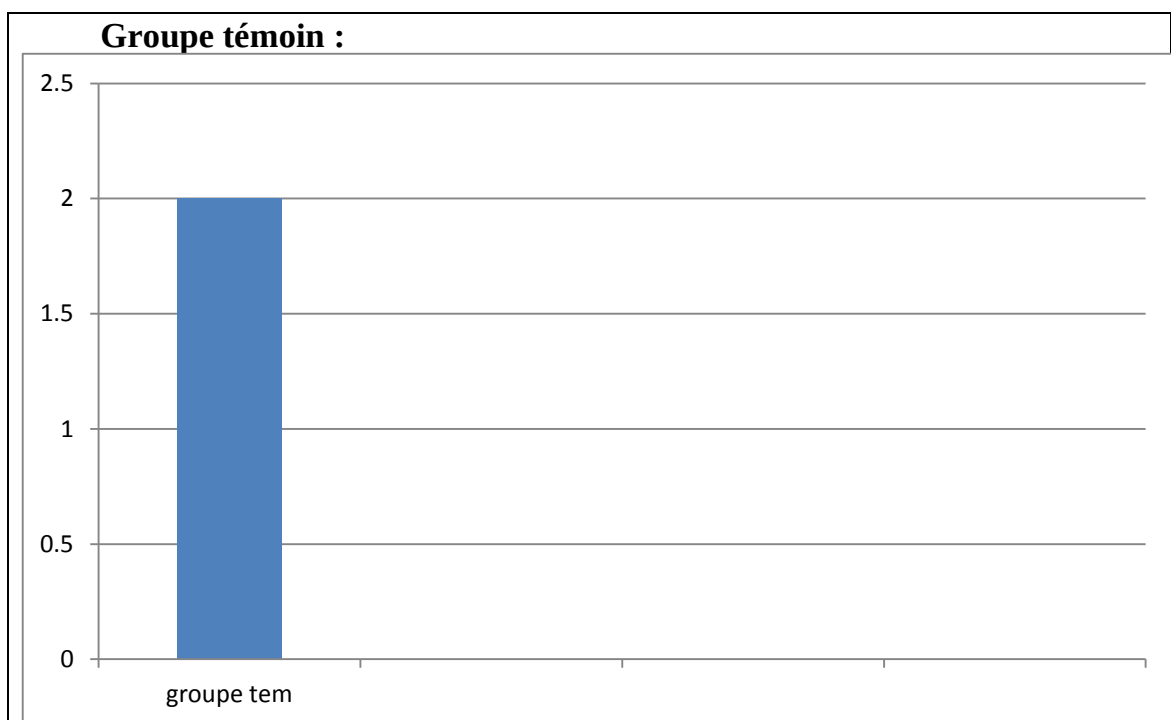


Figure :05

Commentaire :

On remarque qu'une moyenne de 2 sur 15 on ajoute des propositions.

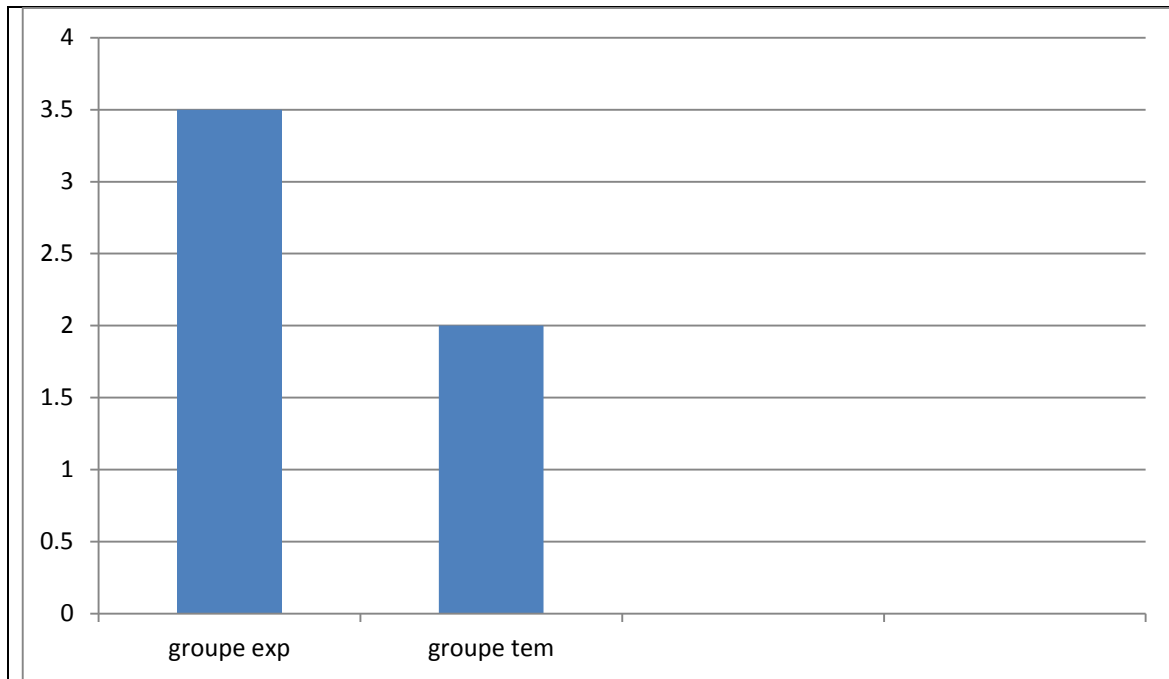
Comparaison entre les deux groupes :

Figure : 06

Commentaire :

Vue les résultats obtenu on déduit que l'intégration de l'audiovisuel a permis aux élèves de groupe cobaye (expérimentale) d'avoir développé des inférences donc des propositions nouvelles. Contrairement au groupe témoin.

Alors vue notre expérience en conclue que l'audiovisuel stimule l'élève et il lui permet de développer, d'imaginer, et de construire des images mentales malgré que celles-ci n'étaient pas apprises dans son cursus éducative.

Conclusion partielle : A partir de notre expérience avec les deux groupes d'un même niveau, on constate que la même activité pédagogique (production de l'écrit) s'est passée d'une manière différente d'un groupe à l'autre.

On a constaté que les apprenants du premier groupe ont bien saisi le thème de l'activité grâce à l'exploitation de l'audiovisuel, ce qui est reflété d'une façon assez claire dans leur réaction et leur participation durant le déroulement de l'activité.

L'enseignant n'était qu'un guide dans ce processus d'apprentissage, alors on voit que l'audiovisuel joue le rôle d'un facteur motivant et d'un facilitateur dans tout apprentissage. Par contre que les apprenants du 2ème groupe ont trouvé des difficultés pour comprendre le thème de l'activité, le texte était ambigu devant eux, non motivant et manque d'une ambiance qui leur pousse à s'intégrer dans cette activité.

Après avoir analysé quelques activités en classe, nous pouvons dire que l'audiovisuel comme outil peut s'avérer intéressant dans le cadre d'enseignement / apprentissage du FLE.

Conclusion

Ayant confirmé les hypothèses qui sous-tendent cette étude empirique, nous sommes parvenus à une conclusion que l'audiovisuel est non seulement une source supplémentaire de motivation pour un apprenant de langue étrangère. Mais aussi un outil capable de faciliter son apprentissage. Spécifiquement pour un apprenant du F.O.S.

Le facteur motivationnel de l'usage de l'audiovisuel est pertinent. Il est à noter que le recours à l'apprentissage du français par cet apprenant n'est pas obligatoire. Ce recours n'est qu'idéal. Alors il a besoin d'être intrinsèquement motivé pour qu'il puisse réussir dans son apprentissage.

D'après ce que cette recherche a montré. Il va de soi que l'usage de l'audiovisuel peut accorder cette motivation. Dans l'apprentissage des langues en outre, on parle toujours de l'importance du concept d'authenticité « documents authentiques, situations authentiques, environnements authentiques.. »

Finalement, bien que cette recherche ne cherche pas à comparer les potentialités didactiques de l'audiovisuel et des livres dans le cadre de l'apprentissage des langues, nous terminons ce travail en postulant que l'usage de l'audiovisuel est plus efficace que l'usage traditionnel

Bibliographies

- ✓ Cité par LAROSE, GRENON et LAFRANCE (2002).
- ✓ Cités par LEBRUN, 2001.
- ✓ Cité par LINARD, 2001
- ✓ Lien avec la théorie de LIONTIER sur la hiérarchie entre : activité, actions et opérations.
- ✓ Cédérom d'accompagnement de la méthode tempo, éditions Didier.

- ✓ S : (Projet
Gouvernemental, <http://www.scerem.fr/école/langues/pdf/video-igen99.pdf>).
- ✓ J.M. ZAKHARTCHOUK, « Ecrire pour penser, écrire pour apprendre »
In le français dans tous ses états, 2000, N° :43.
- ✓ Ces remarques préliminaires sont tirées du cours MSLAC31 de Mme Wokusch.