

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

L'audiovisuel dans la remédiation de la production écrite : cas des apprenants de 3^{ème} année moyenne.

Présenté par :

Tayebi Marwa

Sous la direction de :

Bouzekri Ali

Membres du jury :

Président : Ayed Amina

MAA

Université de Tiaret

Rapporteur : Bouzekri Ali

MCA

Université de Tiaret

Examineur : Kheir Abdelkader

MAA

Université de Tiaret

Année universitaire : 2022/2023

Remerciements

Nous aimerions tout d'abord remercier Dieu, ALLAH, qui m'a donné la volonté et le courage pour la réalisation de ce travail.

Je remercie mon encadrant, Monsieur BOUZEKRI ALI, de m'avoir guidée, conseillée et orientée durant cette année, ainsi que pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce mémoire.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance à tous les professeurs du département de la langue française pour leurs efforts déployés non seulement dans l'enseignement de la langue française, mais aussi dans notre apprentissage du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

Mes sincères remerciements s'adresse également à tous les membres du jury qui me font l'honneur d'examiner et d'évaluer ce travail, en consacrant leur temps à sa lecture et en me prodiguant leurs remarques et critiques.

Enfin, je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont encouragée et qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail :
A mes chers parents et à toute la
famille.*

A mon frère:Khaled.

*Mes soeurs : Khadra, Soumia, Fatima,
Hanane.*

*A mes amies, À toutes les autres
personnes qui m'ont soutenues et
encouragées durant ce travail.*

Liste des tableaux et figures

Liste des tableaux :

Tableau n°1 : la grille d'analyse.....	30
Tableau n°2 : les résultats de l'expérimentation « conjugaison ».....	33
Tableau n°3 : les résultats de l'expérimentation « orthographe ».....	33
Tableau n°4 : réponses à la question 4	36
Tableau n°5 : réponses à la question 5.....	37
Tableau n°6 : réponses à la question 6.....	38
Tableau n°7 : réponses à la question 8.....	39

Liste des figures :

Figure n°1 : résultats à la question4.....	36
Figure n°2 : résultats à la question 5.....	37
Figure n°3 : résultats à la question 6.....	38

Sommaire

Introduction générale.....	01
Chapitre I : La remédiation et la production écrite dans l'enseigne-men-apprentissage du FLE.....	03
1. l'enseignement/ apprentissage.....	04
2. La production écrite	06
3. Remédiation	17
Chapitre II : Méthodologique et pratique	25
1. Le volet méthodologique	26
2. Le volet expérimental	31
Synthèse	40
Conclusion générale	42

Bibliographie

Annexes

Table des matières

Résumé

Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement de la production écrite est un défi majeur dans le domaine de l'éducation. La maîtrise de cette compétence est essentielle pour le développement scolaire et la capacité des apprenants à communiquer efficacement par écrit. Cependant, de nombreux apprenants rencontrent des difficultés dans ce domaine, notamment en ce qui concerne l'orthographe, la conjugaison et la compréhension des consignes. Des constats dans le cadre d'une expérience scientifique nous ont conduit à nous interroger sur la question de la meilleure façon d'enseigner et d'améliorer les compétences de la production écrite chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne.

Cette étude se concentre sur la remédiation en tant que stratégie d'enseignement visant à améliorer les compétences en production écrite des apprenants de 3^{ème} AM. L'objectif principal est de déterminer si l'utilisation de l'audiovisuel comme outil de remédiation peut contribuer à une amélioration significative dans la compréhension des consignes et la qualité des productions écrites. Nos constats nous ont conduit à formuler la question suivante : quels apports de l'audiovisuel au profit de la remédiation en production écrite chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne ?

Nous formulons les hypothèses suivantes concernant l'utilisation de l'audiovisuel dans la remédiation de la production écrite chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne. Premièrement, nous supposons que l'intégration de l'audiovisuel peut stimuler la motivation et l'engagement des apprenants, les incitant ainsi à s'investir davantage dans l'apprentissage de l'écriture. Deuxièmement, nous présumons que l'audiovisuel facilite la compréhension des consignes et des modèles d'écriture, ce qui peut avoir un impact positif sur la qualité des productions écrites des apprenants. Enfin, nous envisageons que l'utilisation de l'audiovisuel offre des opportunités d'interaction et de rétroaction immédiate, ce qui permet aux apprenants de bénéficier d'un soutien personnalisé et de conseils spécifiques pour améliorer leurs compétences en production écrite.

Pour atteindre l'objectif de notre recherche, nous avons conçu deux groupes expérimentaux d'apprenants ainsi qu'un échantillon de 20 enseignants travaillant avec des apprenants de ce niveau scolaire. Ces choix visent à vérifier les hypothèses formulées précédemment.

Cette étude comporte plusieurs phases pratiques. Tout d'abord, nous examinons les difficultés que les apprenants rencontrent dans la production écrite à travers une expérimentation situation d'apprentissage lors de la séance de remédiation. Ensuite, nous recueillons des

Introduction générale

informations sur les caractéristiques de notre échantillon d'étude, telles que l'âge, le sexe et l'expérience professionnelle des enseignants.

La séance de remédiation est un élément clé de cette étude. Nous comparons l'efficacité de deux séances de remédiation, l'une utilisant l'audiovisuel comme activité novatrice et l'autre utilisant une méthode plus traditionnelle. Nous analysons les résultats obtenus, en mettant l'accent sur l'amélioration de la compréhension des consignes et la qualité des productions écrites dans chaque groupe.

Enfin, nous explorons les suggestions des enseignants pour améliorer la pratique de la remédiation dans l'enseignement de la production écrite pour les apprenants de 3^{ème} AM.

Cette étude vise à apporter de nouvelles connaissances sur l'efficacité de la remédiation dans l'enseignement de la production écrite. Les résultats obtenus pourraient contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques dans ce domaine et à la mise en place de stratégies plus efficaces pour soutenir les apprenants dans leur développement de compétences en production écrite. Notre mémoire est construit de deux chapitres : un chapitre théorique où nous exposons les notions et les concepts opératoires utilisés dans cette recherche, et d'un chapitre méthodologique et pratique où nous procédons à définir le cadre de notre intervention et tous les éléments de la recherche.

Chapitre I

**La remédiation et la production écrite dans
l'enseignement /apprentissage du FLE**

L'enseignement et l'apprentissage sont complémentaires et indissociables. Ainsi, nous pouvons définir l'enseignement comme un processus interpersonnel et intentionnel, utilisant principalement la communication et la situation pédagogique pour susciter, favoriser et réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire. L'apprentissage, quant à lui, est un processus d'acquisition et de changement. Bien que l'enseignement n'existe pas sans l'apprentissage, la primauté de l'un ou de l'autre modifie les pédagogies mises en œuvre. Nous définirons ainsi l'enseignement comme *un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par l'enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire. L'apprentissage est aussi lui même défini comme un processus d'acquisition, un processus de changement. Mais si sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas, si l'enseignement-apprentissage forme un couple « indissociable »* ((M.Altet, 2011 ; 8).

1. L'apprentissage

Le terme "apprentissage" est difficile à définir dans le domaine de l'éducation où la complexité est constante. Apprendre est souvent confondu avec comprendre, mais il peut être défini à partir du comportement visible de l'apprenant, comme de la pensée non visible qui sous-tend ce comportement. L'apprentissage peut également être défini à partir des performances observées ou des compétences mises en œuvre pour les atteindre.

1.2. L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE

Apprendre à écrire en FLE doit faire partie de l'acte communicatif, car il existe une corrélation entre la lecture et l'écriture de mots. L'écriture aide à la mémorisation et à l'orthographe. Les enseignants présentent des activités pour faciliter la maîtrise des règles d'écriture, telles que l'orthographe, le vocabulaire, la structure des phrases et la rédaction de paragraphes.

L'apprentissage est l'ensemble des dispositifs qui conduisent à l'acquisition d'un savoir-faire, d'un savoir ou d'un savoir tel qu'il est dans le dictionnaire didactique français: « *L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoirs faire...* » (Cuq, 2003;22)

Cette définition rejoint tous les sens jusqu'ici évoqués pour comprendre la notion d'apprentissage.

2. L'enseignement

Enseigner est l'art de transmettre un savoir ou un savoir-faire aux apprenants en respectant certaines règles. Les processus d'enseignement et d'apprentissage ont été conçus de manière différente en fonction des options pédagogiques retenues et des apports des sciences humaines.

2.1.L'enseignement de l'écrit en classe de FLE

L'enseignement de l'écriture en classe de Français Langue Étrangère (FLE) vise à développer les compétences des apprenants dans la production écrite. Cela implique la réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage qui permettent aux apprenants d'exprimer leurs idées, de consolider leurs connaissances grammaticales et lexicales, et d'améliorer leur compréhension des règles syntaxiques.

Dans le cadre de l'enseignement de l'écrit, les apprenants sont souvent amenés à rédiger des compositions qui sont ensuite évaluées par les enseignants. Ces activités offrent aux apprenants l'opportunité de mettre en pratique leurs compétences linguistiques et de démontrer leur compréhension et leur maîtrise de la langue écrite.

2.2. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit regroupent un ensemble de techniques et de méthodes utilisées par les enseignants pour faciliter l'apprentissage de l'écriture chez les apprenants.

2.2.1. Enseignement indirect

L'approche d'enseignement indirect met l'accent sur l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'apprentissage de l'écriture. Les apprenants sont encouragés à réutiliser leurs connaissances grammaticales, syntaxiques et lexicales pour produire de nouveaux écrits. Cette approche permet aux enseignants d'évaluer et de développer les compétences linguistiques et rédactionnelles des apprenants à travers des activités basées sur l'observation et la recherche.

2.2.2. Enseignement interactif

L'enseignement interactif favorise le partage et la discussion entre les apprenants. Il encourage le travail en groupe et l'interaction en classe, ce qui permet aux apprenants de construire collectivement leurs apprentissages. La rédaction d'un essai en groupe offre une opportunité d'échange et de collaboration entre les étudiants et les enseignants. En partageant leurs connaissances et leurs idées au sein d'un groupe, les apprenants sont en mesure de produire un travail plus réfléchi et organisé, favorisant ainsi une avancée conjointe dans les domaines culturels et linguistiques. Il est important que les enseignants organisent les séances d'écriture en définissant les sujets, la taille des groupes et la durée des discussions.

En intégrant ces stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit dans les pratiques pédagogiques, les enseignants peuvent favoriser le développement des compétences en production écrite des apprenants de FLE. Cela permet aux apprenants de progresser dans leur maîtrise de la langue écrite et de s'exprimer de manière claire et cohérente dans leurs écrits.

3. La production écrite

Selon Jean-Pierre Cuq, l'écrit est "une manifestation particulière du langage caractérisée sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue susceptible d'être lue" (Cuq, 2003;78). De même, Dubois et ses collaborateurs expliquent que "l'écriture est une présentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques (...) elle a pour support l'espace qui la conserve" (Dubois et al., 1999; 156). Robert affirme que "l'écriture, telle que nous la concevons ici, n'est ni médium, ni un code, c'est la rencontre de deux langages, un langage phonique et un langage de traces. Les relations des deux peuvent être extrêmement variables selon le degré de la soumission de l'un à l'autre" (Robert, 1993;17). En outre, J.P. Robert déclare que "l'écriture est un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée" (J.P. Robert, 2008;76). Les auteurs s'accordent sur le fait que l'écriture fait appel à deux systèmes de signes graphiques et oraux. L'écriture est une activité de matérialisation ou de transmission en signes matériels du langage oral. Cette matérialisation permet une préservation durable des sons et de la pensée, et permet également d'extérioriser et de mobiliser les connaissances antérieures et les savoirs de langue.

3.1.Définition de l'écrit

Par rapport à l'oral Selon Piolat, apprendre à écrire signifie "mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale" (Piolat, 1982;159). Ainsi, les différentes définitions de l'écriture mettent en évidence son opposition verbale.

3.2.Définition du texte

Dans le développement des méthodes d'enseignement des langues, la production écrite a été initialement traitée comme une méthode standard et le texte a été considéré comme un produit fini. Selon Cornaire et Raymond, l'objectif était de "former un bon traducteur de littérature et de texte" (Cornaire& Raymond, 1999;5). En revanche, dans la méthode de communication, l'écriture est une question de communication et il est important de tenir compte du destinataire. Les compétences en écriture sont donc encore plus importantes pour permettre aux adultes d'exprimer leurs idées de manière claire et structurée.

L'objectif de la production écrite L'objectif principal de la production écrite est d'amener l'apprenant à produire des textes clairs et détaillés tels qu'un essai, un rapport, une lettre, une expression d'opinion ou une transmission d'informations. Les différentes activités rédactionnelles, telles que le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, contribuent au développement des connaissances linguistiques de l'apprenant. De plus, les écrits des apprenants permettent d'identifier leurs problèmes d'écriture.

L'évaluation d'une production écrite, l'enseignant, quant à lui, a ses propres représentations de l'acte d'écriture, et ce sont ces représentations qui influencent les critères d'évaluation qu'il utilise. L'évaluation d'une production écrite doit prendre en compte les attentes de l'enseignant et/ou de l'institution scolaire, ainsi que les critères choisis pour évaluer la conformité à ces attentes. En plus des critères intra-phrastiques tels que l'orthographe, le vocabulaire et la grammaire, l'évaluation doit également considérer la structure, la morphologie des différents types de textes et les savoir-faire textuels. En évaluant les productions écrites des élèves en tenant compte de ces critères, on favorise leur développement dans la compétence scripturale, indépendamment de leur progression dans les cours spécifiques de grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire. Ainsi, l'évaluation des productions écrites permet de mesurer l'acquisition de la compétence scripturale chez les élèves.

3.3. Les types de textes

Il existe différents types de textes : "Texte narratif", "Texte descriptif", "Texte prescriptif", "Texte injonctif", "Texte informatif" et "Texte explicatif". Le programme de la classe de troisième année moyenne se concentre sur le texte narratif. Le texte narratif consiste à raconter un événement ou des éléments réels, comme une journée marquante, un récit d'événement réel ou la présentation d'un témoignage. Pour réussir un texte narratif, il est nécessaire d'établir un plan ou un schéma narratif qui comprend l'action ou l'événement, les personnages et le lieu. La structure d'un texte narratif se compose de la situation initiale, qui introduit le lieu, les personnages, le temps et les circonstances de l'action, du déroulement des événements, qui comprend l'ensemble des événements dans la vie des personnages, et de la situation finale, qui met fin à l'action et résout le problème.

3.4. La typologie des textes

La typologie des textes consiste à classer les textes selon leurs caractéristiques. Selon l'auteur, cette classification "permet de mettre en lumière des régularités organisationnelles dans la formation des textes qui permettent de guider aussi bien la lecture que l'écriture". Un type de texte peut être défini comme un regroupement d'indices. La typologie des textes peut être basée sur des critères linguistiques formels du code ou sur des critères pragmatiques, selon les définitions données par différents auteurs.

3.5. La place de la production écrite à travers les méthodologies

Dans le domaine des langues écrites, diverses questions ont suscité des débats sur des méthodes d'enseignement plus pratiques et efficaces dans les cours de langue afin d'aider les apprenants à faire face à des situations problématiques.

3.5.1. Méthodologie traditionnelle

Selon Puren, la méthode traditionnelle, également appelée méthode grammaire-traduction, était utilisée pour enseigner les langues classiques comme le latin et le grec. Elle a commencé à être appliquée à l'étude des langues vivantes à la fin du XVIIe siècle. Cette méthode partait de l'idée qu'il existe une structure universelle pour toutes les langues et que ce sont les mots, c'est-à-dire le vocabulaire, qui sont principalement responsables des différences entre elles.

L'activité d'écriture était considérée comme la capacité d'établir des traductions entre une langue maternelle et une langue étrangère. Cette approche était basée sur des exercices de traduction (thème et version) de textes essentiellement littéraires. (Puren, 1988 ; 28)

3.5.2. Méthodologie SGAV

Les fondements théoriques de cette méthode ont été proposés par Gubérina de l'institut phonétique de l'université de Zagreb. Une fois de plus, dans cette méthode, l'écrit est sacrifié au profit de la langue parlée. L'échange oral est considéré comme l'élément essentiel de l'enseignement d'une langue, tandis que l'écrit demeure un aspect peu utile et sans grande importance (Cuq et Gruca, 2005 ; 262). Dans cette perspective, la dictée des mots reste l'exercice traditionnel de production écrite. Selon (J.M Defays, 2003 ; 229), bien que la méthode SGAV soit critiquée de la même manière que ses prédécesseurs, elle apporte néanmoins des améliorations et annonce, par certains aspects, les méthodes communicatives.

3.5.3. Approche communicative

Cette approche repose sur le principe que la langue est un moyen de communication et surtout d'interaction sociale. Par conséquent, les besoins de communication de l'apprenant guideront les choix des pratiques pédagogiques (Cuq et Gruca, 2003 ; 268). Cette diversité des besoins conduit à une réhabilitation de l'écrit et en particulier de l'écriture. Désormais, l'acte d'écrire s'inscrit dans un processus de communication où le scripteur produit du sens. Les mêmes auteurs soulignent que "enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique" (Cuq et Gruca, 1994 ; 12). Les connaissances sur la structure de la langue sont certes une condition nécessaire, mais elles ne suffisent pas encore pour communiquer efficacement.

3.5.4. Approche par compétence

L'approche par compétences est considérée comme une conséquence de l'approche communicative. Selon J. Cuq et Gruca, elle est "l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative de l'enseignement des langues étrangères" (Ibid ; 250).

Dans cette, l'acquisition de la compétence d'écriture en langue étrangère est aussi importante que celle de l'oral, compte tenu de la place des écrits dans la vie sociale. Pour développer la compétence de production de textes chez les élèves, il ne suffit pas d'apprendre les connaissances (lettres, vocabulaire...), les savoir-faire (accorder un verbe, mettre un mot au pluriel...) et les savoir-être (vérifier ce qu'on a écrit...). Il est également nécessaire de leur apprendre à s'exprimer et à produire des textes liés à la vie quotidienne (remplir un formulaire, donner des indications par écrit, donner son avis...). Pour cela, on adopte une démarche de résolution de problèmes (Roegiers, 2006 ; 23).

3.6. Stratégies d'écriture

Le terme "stratégie" fait référence à un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifiées par l'apprenant dans le but de favoriser l'atteinte des objectifs dans une situation d'apprentissage (Cyr, 1998 ; 4).

Les stratégies d'apprentissage visent à développer la compétence de communication en langue.

3.6.1. Compréhension du sujet et de la consigne

L'apprenant doit d'abord lire attentivement le sujet et la consigne afin de comprendre le thème. Ensuite, il doit faire une deuxième lecture en identifiant les mots clés et en essayant de trouver le sens des mots inconnus.

3.6.2. Planification

En fonction de l'objectif d'écriture, l'apprenant mobilise ses connaissances antérieures et produit des idées qu'il organise sous forme de plan pour établir les grandes lignes de son écrit. Il s'agit donc d'une étape primordiale.

3.6.3. Brouillon

Le brouillon est un outil indispensable pour les apprenants, leur permettant de noter leurs idées et leurs notes, afin de les utiliser pour élaborer le plan de leur écrit.

Pour une rédaction plus claire, l'apprenant doit rédiger un premier jet en se concentrant d'abord sur la forme. Il relit ensuite son texte et peut le partager avec ses camarades pour échanger des idées. Ensuite, il modifie son écrit en prenant en compte les remarques et les commentaires de l'enseignant et du reste de la classe. Enfin, l'apprenant effectue une dernière correction de son écrit en se basant sur l'orthographe, la ponctuation et la grammaire.

3.6.4. Révision

Selon la majorité des apprenants, leur écrit est considéré comme terminé, sans nécessité de relecture, correction ou modification. Cependant, il est important de pouvoir revenir sur le texte et de procéder à sa réécriture. L'apprenant est encouragé à se relire, vérifier et modifier son texte si nécessaire. Différentes opérations telles que la rature, le déplacement et/ou l'ajout permettent de réajuster le texte.

4. Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit

4.1. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle crucial dans l'enseignement de l'écriture et doit créer un environnement propice à l'apprentissage. Selon Zétili, l'enseignant a pour tâche essentielle de dédramatiser l'écriture en intervenant au bon moment et en expliquant aux apprenants que l'acte d'écrire s'apprend par la pratique (Zétili, 2006 ; 48). Il est donc responsable de fournir des exercices adaptés qui facilitent l'écriture, ainsi que de créer des situations de communication stimulantes. L'enseignant doit identifier les sujets à aborder, les destinataires de l'écrit et les problèmes potentiels, ce qui permet aux apprenants de planifier et d'organiser leur écriture en fonction de leurs propres objectifs. Cette approche favorise l'efficacité des tâches d'écriture et conduit à de meilleurs résultats.

4.2. Le rôle de l'apprenant

L'apprenant joue également un rôle essentiel dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Il doit être motivé et avoir le désir d'écrire. L'enseignant doit encourager les apprenants à partager leurs opinions et suggestions, ainsi qu'à soutenir leurs efforts. L'apprenant doit prendre une part active dans sa propre progression en développant des compétences d'auto-évaluation et en cherchant à améliorer sa propre écriture. En prenant conscience de ses forces et faiblesses, l'apprenant peut travailler de manière autonome pour surmonter les difficultés rencontrées lors de la production écrite.

En somme, le rôle de l'enseignant est de créer un environnement d'apprentissage favorable, de fournir des exercices adaptés et de guider les apprenants dans leur démarche d'écriture. De leur côté, les apprenants doivent être motivés et engagés, cherchant à améliorer leurs compétences et à développer une capacité d'auto-évaluation. En combinant ces efforts, l'enseignant et l'apprenant peuvent collaborer pour améliorer l'enseignement-apprentissage de l'écriture et favoriser une progression efficace dans cette compétence clé.

5. Les difficultés d'écriture chez les apprenants de FLE

La production écrite est une compétence complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs composantes et connaissances. Cependant, de nombreux apprenants font face à des difficultés et des obstacles lors de la rédaction, ce qui entrave leur capacité à produire un texte de qualité. Dans cette section, nous examinerons les différentes difficultés qui entourent l'enseignement et l'apprentissage de l'activité d'écriture en FLE.

5.1. Les difficultés d'ordre linguistique

Selon Jean Pierre Cuq (cuq, 2003 ; 155), le savoir linguistique joue un rôle crucial dans la qualité des textes écrits et dans la compréhension de leur contenu. Les difficultés linguistiques peuvent être classées en plusieurs catégories, notamment :

5.1.1. Le lexique

Le lexique désigne l'ensemble des mots et expressions utilisés dans une langue. Les apprenants doivent acquérir un vocabulaire riche pour améliorer la qualité de leurs textes.

5.1.2. La morphologie

La morphologie étudie les formes des mots dans une langue, y compris les changements morphologiques pour exprimer les relations avec d'autres mots. Comprendre et utiliser correctement les formes morphologiques est essentiel pour produire un texte bien structuré.

5.1.3. La syntaxe

La syntaxe est une partie de la grammaire qui examine les structures des phrases. Les apprenants doivent maîtriser les règles syntaxiques pour construire des phrases correctes et cohérentes.

5.1.4. La morphosyntaxe

La morphosyntaxe concerne les règles qui régissent l'ordre des mots dans une phrase, les flexions régulières et irrégulières, ainsi que l'agencement des signes syntaxiques. Une bonne compréhension de la morphosyntaxe est essentielle pour la clarté et la compréhension d'un texte.

5.1.5. L'orthographe

L'orthographe comprend les règles qui régissent l'écriture correcte d'une langue. Une orthographe précise facilite la compréhension mutuelle à travers les écrits.

5.1.6. La conjugaison

La conjugaison concerne les variations des verbes en fonction des personnes, des modes et des temps. Maîtriser la conjugaison permet aux apprenants de produire des phrases grammaticalement correctes.

5.1.7. La ponctuation

La ponctuation est utilisée pour marquer les divisions du texte et clarifier le sens. Une ponctuation appropriée est essentielle pour la compréhension et la cohérence d'un texte.

5.2. Les difficultés d'ordre cognitif

Dans cette section intitulée "Les difficultés d'ordre cognitif", l'auteur C soutient que lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, l'apprenant fera inévitablement des erreurs car il s'engage dans une activité cognitive qui implique la formulation et la vérification d'hypothèses sur la structure de la langue cible (C, 1980 ; 94). Lorsqu'ils sont engagés dans une activité d'écriture en français langue étrangère (FLE), les apprenants font face à des difficultés profondes liées à la mémorisation, à la réflexion, à la planification et à l'organisation, ce qui entraîne des problèmes de hiérarchisation et de confusion. Par conséquent, il leur est difficile de comprendre le sens des mots, de mémoriser les règles linguistiques, de stocker des informations et des connaissances, de formuler et d'élaborer des idées en phrases, etc.

5.3. Les difficultés d'ordre socio-culturel

Sous le titre "Les difficultés d'ordre socio-culturel", l'auteur souligne que la maîtrise des règles linguistiques ne suffit pas à garantir des compétences en communication orale et écrite. Il est également nécessaire d'avoir des connaissances socio-culturelles qui englobent un ensemble de savoirs, de compétences et de qualités personnelles permettant la communication entre les individus dans une langue étrangère, conformément aux normes linguistiques et aux traditions culturelles des locuteurs natifs. Les difficultés socio-culturelles auxquelles sont confrontés les apprenants résultent du manque de connaissances et de compétences sociales et culturelles propres à chaque langue-culture, qui imposent leurs normes.

5.4. Les difficultés d'ordre motivationnel

Dans la section intitulée "Les difficultés d'ordre motivationnel", l'auteur Baronnier affirme que tous les élèves n'ont pas le même état d'esprit en entrant en classe, certains percevant l'intérêt de savoir et d'apprendre et en éprouvant le désir, tandis que d'autres arrivent complètement démotivés (Baronnier, 2003 ; 3). L'apprenant qui manque de motivation n'apprend pas facilement. La motivation joue un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle détermine la volonté, la capacité et la persévérance de l'apprenant à accomplir ses tâches, à acquérir de nouvelles connaissances et à progresser dans son parcours éducatif. Comme le soutient Reuter, sa présence et son développement favorisent les apprentissages, tandis que son absence ou son déclin les entravent (Reuter, 1996 ; 51).

6. Définition de l'erreur

Selon le dictionnaire Larousse, "L'erreur est un acte de se tromper, d'adopter ou d'exposer une opinion non conforme à la vérité." Le livre de la didactique générale indique que "l'erreur est logiquement considérée comme inhérente au processus d'apprentissage" et qu'elle est un moyen de progresser. Il est nécessaire de découvrir les erreurs et de partir de celles-ci pour trouver la meilleure solution. En effet, l'erreur n'est plus considérée comme une simple manifestation de non-connaissance à ignorer ou corriger immédiatement, mais comme une connaissance insuffisante sur laquelle la connaissance correcte peut être construite. Les étudiants ont donc le droit de commettre des erreurs, qui doivent être reconnues et justifiées. Le traitement des erreurs crée un climat de confiance où les erreurs deviennent un matériau collectif pour la construction des connaissances.

6.1. Les différents types d'erreurs en production écrite

6.1.1. Erreurs de forme

Les erreurs de forme concernent les aspects linguistiques, syntaxiques, lexicaux, morphologiques et orthographiques, tels que l'utilisation incorrecte des temps verbaux, les fautes d'orthographe, la ponctuation, le non-respect de l'ordre des mots, le manque de vocabulaire, etc. Dans cette étude, nous nous concentrerons particulièrement sur les erreurs d'orthographe, de ponctuation, de pronoms personnels, de conjugaison et de vocabulaire. On affirme qu'il est possible de classer les erreurs de forme à l'écrit en trois catégories : les erreurs du groupe nominal (erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants, les adjectifs, l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés), les erreurs logiques (conjugaison des verbes, temps, aspects, auxiliaires de modalité, passivation, etc.) et les erreurs de structure de la phrase (ordre des mots, pronoms relatifs, conjonctions, mots de liaison, ponctuation et orthographe). Il est important de noter que ce classement des erreurs à l'écrit met l'accent sur la cohérence et la cohésion textuelle, qui sont essentielles pour acquérir une compétence textuelle. Le grand nombre d'erreurs commises par les élèves peut décourager l'apprenant et entraîner une démotivation. De plus, ces erreurs nuisent à la qualité du texte produit par l'apprenant.

6.1.2. Erreurs de contenu

Selon le texte intitulé "Erreurs de contenu", il est crucial que l'apprenant comprenne clairement la consigne ou le sujet qui lui est donné. Si ce n'est pas le cas, son texte risquera d'être hors sujet, partiellement ou totalement. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit s'assurer de respecter les consignes spécifiques. Il est important de noter que l'apprenant ne doit pas écrire une histoire à la place d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre sous forme d'histoire. Une autre chose à garder à l'esprit lors de l'écriture est le type de texte qui doit être produit. Il est toujours recommandé d'écrire de manière cohérente et structurée.

De plus, pour une meilleure compréhension du texte, l'apprenant doit utiliser les mots-outils appropriés, également appelés articulateurs logiques, afin de garantir une clarté dans l'articulation du texte (Vecchi, Gerard, 2000). L'apprenant doit également faire attention au genre du texte. Le principal problème de ces erreurs de contenu est qu'elles sont souvent accompagnées d'erreurs de langage, qui sont des erreurs de forme.

6.2. L'erreur en didactique

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'erreur est définie comme un écart par rapport à la norme. Selon le texte cité intitulé "L'erreur en didactique", il s'agit d'un phénomène normal dans un processus complexe de résolution de problèmes, pouvant être le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif ou simplement une étape du processus de conceptualisation (Guide de l'enseignement AP, septembre 2016). Dans ce contexte, l'erreur est considérée comme synonyme de faute.

Cependant, elle s'avère être un outil précieux pour analyser les modèles d'enseignement. Dans le milieu scolaire, l'erreur est considérée comme faisant partie intégrante de l'apprentissage, voire comme une étape nécessaire à la construction de nouvelles connaissances, car elle est inévitable dans le processus normal d'apprentissage. Pour les enseignants, elle constitue un indicateur leur permettant d'évaluer les acquis des élèves.

Pour les chercheurs, l'erreur peut être une manière d'étudier les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage des langues. Quant à l'apprenant, l'erreur joue un rôle important dans son évaluation et sa progression dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Lozac'H Anthony,

2012). Par conséquent, il est essentiel pour l'apprenant de faire en sorte de ne pas reproduire les mêmes erreurs.

7. Remédiation

La remédiation pédagogique est une pratique qui vise à remédier aux lacunes et aux difficultés d'apprentissage des élèves, en leur offrant une aide et une orientation pour reconstruire leurs connaissances, leurs compétences et leur savoir-être. Selon Abbassi, elle consiste en une action de régulation permanente des apprentissages, basée sur l'observation et l'évaluation des apprenants. Son objectif est d'améliorer leurs performances et de contribuer à la réduction des décrochages scolaires, notamment en se concentrant sur les lacunes observées dans leurs productions écrites. (ABBASSI, 2013;9).

Dans le domaine de la psychologie, la remédiation cognitive est utilisée pour la rééducation des fonctions cognitives altérées. Ainsi, la remédiation peut prendre différentes formes en fonction du contexte et des besoins spécifiques des apprenants.

7.1. Différence entre remédiation, soutien scolaire et rattrapage

La remédiation se distingue du soutien scolaire et du rattrapage par sa nature corrective et ciblée sur les difficultés d'apprentissage. Alors que le soutien scolaire consiste à fournir une assistance générale aux élèves en difficulté, la remédiation se concentre spécifiquement sur les lacunes identifiées dans les apprentissages. Le soutien scolaire peut prendre la forme d'une aide ponctuelle ou régulière, visant à expliquer, corriger et encourager les élèves. Il a pour objectif de les aider à surmonter leurs difficultés sans nécessairement avoir de lacunes profondes.

En revanche, la remédiation offre une véritable situation de rattrapage en se concentrant sur des connaissances ou compétences spécifiques. Elle vise à combler les lacunes et à permettre aux élèves de progresser dans leur apprentissage. La remédiation peut être mise en œuvre à l'école, en fournissant des exercices adaptés au niveau de l'élève, ou en dehors de l'école, avec l'aide d'adultes qualifiés ou de camarades de classe.

En résumé, la remédiation pédagogique se distingue par sa spécificité et sa focalisation sur les difficultés d'apprentissage des élèves, offrant ainsi une approche ciblée pour les aider à

progresser. Le soutien scolaire, quant à lui, vise à fournir une assistance plus générale, tandis que le rattrapage consiste à combler des lacunes spécifiques dans les connaissances.

La pratique du rattrapage pédagogique, instaurée après la création d'une école de base dans les années 1980, repose sur le principe selon lequel les apprenants les plus faibles doivent rattraper leur retard pour se mettre au niveau des plus forts. Cette approche vise à remédier rapidement aux lacunes des apprenants.

En termes d'organisation, le rattrapage pédagogique consiste à regrouper un petit nombre d'apprenants présentant des besoins similaires. Les besoins de ces groupes sont identifiés suite à une évaluation rapide de leurs apprentissages. L'objectif est de permettre aux apprenants bénéficiaires de combler leurs lacunes et de suivre le rythme de l'enseignement dispensé.

Comme le souligne un article sur bienenseigner.com, cette approche de remédiation rapide présente l'inconvénient de se concentrer principalement sur le nivellement des apprenants, sans nécessairement s'attarder sur les causes profondes des difficultés rencontrées. Cela met en évidence la nécessité de repenser les méthodes de remédiation afin de prendre en compte les besoins individuels des apprenants et de leur offrir un soutien adapté.

7.2.L'objectif de la remédiation

Les objectifs de la remédiation pédagogique sont multiples. Ils visent à inciter les apprenants à prendre en charge leur apprentissage, à faire face à l'échec scolaire, à combler leurs lacunes, à éviter l'accumulation de difficultés et à surmonter les obstacles rencontrés dans le processus d'apprentissage. La remédiation vise également à renforcer les acquis des séquences déjà étudiées, à redonner confiance aux apprenants et à les aider à trouver des méthodes d'apprentissage adéquates.

7.3.La mise en place de mesures de remédiation efficaces

Avant de mettre en place des mesures de remédiation, il est essentiel d'identifier les problèmes spécifiques auxquels sont confrontés les élèves ou chaque apprenant. Cela permet à l'équipe pédagogique de fournir une assistance personnalisée et des solutions adaptées. Les activités de remédiation sont ensuite évaluées, et des exercices prolongés sont proposés pour consolider les apprentissages.

L'efficacité des mesures de remédiation dépend de la performance et de l'organisation mises en place. Afin d'assurer cette efficacité, les enseignants peuvent adopter différentes approches, telles que la préparation réfléchie des supports pédagogiques, l'utilisation d'activités plus motivantes que celles utilisées dans les cours traditionnels, des présentations et des leçons variées. Il est également important de faire participer activement les apprenants à leur propre apprentissage et à la recherche de solutions pour surmonter leurs difficultés. L'évaluation du travail des apprenants et la motivation constante sont des éléments clés pour maintenir leur engagement et leur progression.

En résumé, le rattrapage pédagogique et la remédiation sont des approches essentielles pour soutenir les apprenants en difficulté. Cependant, il est crucial de repenser ces pratiques en prenant en compte les besoins individuels des apprenants et en offrant un soutien adapté à leurs difficultés spécifiques.

7.4.Devrions-nous remédier toutes les difficultés ?

Il est important de noter que nous ne pouvons pas remédier à toutes les difficultés rencontrées par les étudiants, car cela serait trop long et lourd à gérer. Par conséquent, nous devons nous concentrer sur les difficultés les plus importantes et récurrentes auxquelles les étudiants sont confrontés. En identifiant ces difficultés clés, nous pouvons mieux orienter nos efforts de remédiation pour maximiser leur impact et favoriser la progression des apprenants.

7.5.Les différentes stratégies de remédiation

Selon Roegiers, il existe différentes stratégies de remédiation définies par De Ketele et Paquay (1991), qui peuvent être regroupées en quatre grandes catégories, allant des remédiations les plus simples aux plus complexes :

- **Les remédiations par feedback**

Il est essentiel que le feedback soit précis, ciblé et détaillé. Nous pouvons distinguer trois stratégies dans cette catégorie : la remédiation par hétéro correction, où les apprenants travaillent avec leurs pairs pour identifier et corriger leurs erreurs, la remédiation par autocorrection, où l'enseignant corrige les erreurs des apprenants ou leur fournit des outils d'auto-correction, et la remédiation par confrontation entre

autocorrection et hétéro correction, où les corrections de l'enseignant sont confrontées à celles des autres apprenants (évaluation commune).

- **La remédiation par répétition ou par des travaux complémentaires**

Puisque la répétition est considérée comme l'un des piliers de l'apprentissage selon les neurosciences, elle est une stratégie couramment utilisée en remédiation. Deux exemples de stratégies dans cette catégorie sont la remédiation par révision, où les apprenants répètent la partie du contenu à remédier, et la remédiation par des exercices complémentaires.

- **La remédiation par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage**

Dans cette approche, l'enseignant choisit une méthode d'apprentissage différente de celle précédemment utilisée pour favoriser la régulation de l'apprentissage. Cela peut inclure l'adoption d'une nouvelle approche pour le même contenu ou l'adoption d'une nouvelle approche pour les pré requis non maîtrisés. Des activités d'entraînement et d'intégration peuvent être utilisées pour faciliter ce processus.

- **L'utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement/ apprentissage du FLE**

Selon Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française 2008, l'audiovisuel « *est la technique qui permet d'enregistrer l'image et le son sur un support magnétique ou numérique, et de les retransmettre sur un écran de visualisation* » (Robert, 2008 ; 490)

La vidéo occupe une place importante et fondamentale en didactique car elle facilite la compréhension, elle donne à l'apprenant la volonté d'apprendre avec d'autres fonctionnalités et d'autres manières, et l'ouverture à d'autres cultures et d'autres domaines. On la retrouve sous plusieurs formes, cinéma, télévision, aujourd'hui sur les écrans des ordinateurs, des téléphones portables et des tablettes numériques. Ce n'est que très récemment que de nouvelles pistes d'études se sont ouvertes pour mesurer les gains en termes d'apprentissages : on sait mieux comment réaliser une vidéo efficace, favorisant-sant la compréhension et la mémorisation.

7.6. Les types de remédiation

La remédiation pédagogique peut prendre trois formes différentes : l'anticipation, l'intervention immédiate et l'intervention différée.

7.6.1. La remédiation anticipée

visée à anticiper et à prévoir les lacunes identifiées lors de l'évaluation diagnostique, qui pourraient entraver l'apprentissage ultérieur. Cette approche consiste à solliciter les apprenants pendant le cours afin de favoriser leur engagement cognitif de haut niveau et de prévenir l'émergence de difficultés ou de blocages.

7.6.2. Remédiation intégrée (immédiate)

La remédiation immédiate, également connue sous le nom de remédiation intégrée, est une pratique pédagogique qui vise à répondre à l'hétérogénéité des classes et à guider les apprenants, quel que soit leur niveau. Elle est entièrement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et vise à apporter une aide directe aux difficultés rencontrées par les apprenants. Selon Alamargot et Chanquoy (2002 : 45), la remédiation intégrée est décrite comme "une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux". (Alamargot et Chanquoy, 2002, 45).

La remédiation intégrée fonctionne comme un processus de régulation, intervenant de manière proactive en début d'apprentissage, de manière interactive pendant la séquence et de manière rétroactive en fin de séquence. Elle permet ainsi de réguler et de remédier aux difficultés dès leur apparition.

7.6.3. Remédiation différée (classique)

La remédiation différée, également appelée remédiation classique, est un autre type de remédiation qui se réalise après une évaluation formative. L'enseignant repère les difficultés des apprenants et les regroupe en fonction de leurs besoins communs. La remédiation différée est un travail systématique et réfléchi qui se déroule en dehors de la séquence d'apprentissage. Des activités particulières, telles que des devoirs à domicile, sont proposées et organisées en

dehors de la séquence d'apprentissage. Selon la suggestion circulaire à la 45^e minute, la remédiation différée est définie comme suit : "Proposer des activités particulières organisées hors de la séquence d'apprentissage".

7.7.Remède dans le cycle moyen

Selon la référence (cycle N: 884 / hommes / SG 10/09/2009), les mesures de correction éducative impliquent le niveau d'éducation moyen de chaque professeur d'arabe, de français et de mathématiques. Les enseignants doivent rassembler tous les élèves qui nécessitent une remédiation lors de réunions éducatives. Comme indiqué dans le texte officiel cité dans le "Guide de remède sur l'éducation", les mesures de correction éducatives doivent être intégrées à l'emploi du temps de l'enseignant et à celui des élèves, car elles sont essentielles.

7.8.L'importance de la remédiation selon le ministère de l'Éducation de l'Algérie

Le remède est considéré comme un moyen d'améliorer l'apprentissage, contribuant ainsi à réduire l'abandon scolaire et l'échec. Il joue un rôle crucial dans l'acquisition de compétences en écriture, qui est une activité précieuse dans notre société. L'écriture est essentielle dans divers contextes, que ce soit sur le plan professionnel, scolaire ou académique. Elle favorise l'apprentissage, réduit les disparités sociales et culturelles, et favorise l'intégration des individus dans la société de la connaissance. Comme le soulignent Alamargot et Chanquoy (2002 : 45), la production écrite est "une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux". (Alamargot et Chanquoy, 2002, 45).

7.9.Astuces pour améliorer votre expression écrite en langue étrangère

- Écrire en langue étrangère présente des défis linguistiques et socioculturels. Pour améliorer votre expression écrite dans une langue étrangère, voici quelques astuces qui vous aideront.
- Communiquez avec les locuteurs natifs grâce à des sites d'échanges linguistiques pour vous entraîner à écrire et obtenir des corrections. Échanger des SMS et organiser des appels pour des conversations rapides peut également être bénéfique. Utilisez un correcteur orthographique pour vous corriger et progresser rapidement.

- La lecture dans une langue étrangère est une excellente façon d'améliorer votre compréhension et votre expression écrite. En lisant, vous découvrirez le vocabulaire, la grammaire, les conjugaisons et la structure des phrases dans un contexte. C'est une méthode agréable et efficace pour apprendre. Lire autant que possible vous aidera à mieux écrire et à développer votre expression écrite.
- Il est recommandé d'adapter votre lecture à votre niveau et à vos objectifs. Commencez par lire des textes courts sur les réseaux sociaux, tels que l'Instagram, si votre objectif est principalement d'améliorer vos conversations. Ensuite, vous pouvez progresser vers la lecture d'actualités, de bandes dessinées, de nouvelles ou de magazines si vous visez des objectifs plus académiques ou si vous vous sentez prêt.

8. Auto-évaluation

Selon une définition, l'auto-évaluation est un acte descriptif et évaluatif effectué par l'élève concernant son propre travail et ses capacités académiques. Il englobe une variété de mécanismes et de techniques permettant aux élèves de décrire et évaluer leurs propres processus et produits d'apprentissage, en attribuant éventuellement du mérite ou de la valeur à leurs qualités. Il s'agit d'une auto-surveillance continue à chaque instant. Ces définitions englobent l'auto-évaluation des capacités, des processus et des produits, où chaque objet d'évaluation est influencé par la perception de soi.

8.1. Le but de l'auto-évaluation

L'auto-évaluation vise à générer une rétroaction qui facilite l'apprentissage et améliore la performance. Les objectifs d'auto-évaluation axés sur l'apprentissage comprennent la participation des étudiants à l'évaluation en introduisant l'auto-évaluation dans les cours, ce qui facilite l'évaluation de l'apprentissage. L'auto-évaluation permet de comprendre réellement le niveau de compréhension des élèves et d'identifier leurs lacunes. Elle encourage également les élèves à évaluer leur niveau d'apprentissage et de compréhension, ce qui peut servir de signal d'alarme pour identifier les domaines nécessitant une amélioration. Cette approche favorise un apprentissage centré sur l'étudiant, où les étudiants définissent leurs propres objectifs et les étapes nécessaires pour les atteindre.

8.2. La grille d'auto-évaluation

Un outil d'aide au développement des compétences d'auto-évaluation est la grille d'auto-évaluation proposée dans le manuel scolaire français. Il s'agit d'un formulaire d'évaluation simple permettant aux apprenants d'évaluer positivement ou négativement leur travail écrit.

Chapitre II

Méthodologique et pratique

Chapitre II : Méthodologique et pratique

1. Le volet méthodologique

L'objectif de la partie pratique de cette recherche est de mettre en œuvre des activités de remédiation après l'évaluation de la production écrite. Cette étape cruciale vise à identifier les lacunes des apprenants et à fournir des stratégies et des ressources pédagogiques adaptées pour les aider à progresser. Dans cette section, nous examinerons spécifiquement l'efficacité des activités du manuel scolaire ainsi que l'utilisation d'une vidéo comme outil de remédiation.

1.1. Objectifs de la recherche

L'objectif principal de cette partie pratique de la recherche est de vérifier si l'utilisation de supports audiovisuels, tels que les vidéos, est pertinente et efficace en tant qu'activité de remédiation. Nous nous concentrerons sur l'évaluation de l'impact de l'audiovisuel en tant qu'outil pédagogique pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés et à améliorer leurs compétences. En étudiant attentivement cette approche, nous pourrions déterminer si l'audiovisuel peut jouer un rôle significatif dans la phase de remédiation, offrant ainsi des perspectives d'apprentissage plus dynamiques et interactives.

1.2. Description de l'expérimentation

Après la séance de production écrite et le recensement des erreurs fréquentes, la séance de remédiation se présente comme une opportunité d'expérimenter une approche novatrice en utilisant l'audiovisuel comme activité principale. Dans cette expérience, les apprenants seront exposés à des supports audiovisuels soigneusement sélectionnés, tels que des vidéos éducatives, des enregistrements de dialogues ou des clips thématiques. L'objectif de cette séance est de fournir aux apprenants une immersion visuelle et auditive dans le contenu ciblé afin de renforcer leur compréhension, d'améliorer leurs compétences linguistiques et de remédier aux erreurs identifiées précédemment. Cette approche vise à stimuler l'engagement actif des apprenants, à favoriser leur apprentissage autonome et à offrir une expérience d'apprentissage plus interactive et dynamique.

1.3. L'établissement

1.3.1. L'enseignante

C'est une enseignante âgée de 42 ans, son expérience dans l'enseignement dépasse 14 ans.

1.3.2. Le lieu de l'enquête

« CEM NouaouriaTayeb » Le collège est situé dans la willaya de Tiaret. Il a été inauguré en 04 septembre 2007. On n'y trouve 14 salles, 02 ateliers de physique et 02 laboratoires de sciences naturelles. Le nombre d'apprenants inscrits est de 500 élèves. L'enseignement est assuré par 24 professeurs dont quatre enseignantes de français, deux d'entre eux sont licenciés en langue française, les deux autres sont titulaires du diplôme de l'institut technologique de formation des enseignants.

1.4. Le public visé

Notre public s'agit des apprenants de 3^{ème} année moyenne de l'année scolaire 2022/2023, notre échantillon se compose de 30 apprenants (15 garçons et 15 filles), dont leurs âges se varient entre 13 et 14 ans. Ainsi de deux enseignantes exerçant dans cet établissement. Nous avons opté pour ce niveau scolaire pour des raisons purement pratiques liées au fait d'avoir été chargée de remplacer une enseignante durant un congé de maternité. Nous avons largement le temps de voir que c'est un terrain fertile à une expérience pareille surtout avec les observations faites au sujet des difficultés de la production écrite chez les apprenants de ce niveau. Les deux classes sont scindées de façon aléatoire et équilibrée afin de composer deux groupes pour notre expérience : un groupe témoin et un groupe expérimental.

1.5. La période

Nous avons recueilli nos données pendant le deuxième trimestre de l'année scolaire en cours 2022/2023, au mois de février, le moment où les apprenants sont sur le point de terminer le deuxième projet, dans une période de deux semaines.

1.6. Le programme

Durant ce trimestre, les apprenants ont abordé le texte narratif, dont le deuxième projet est intitulé «sous le titre histoire et patrimoine, réaliser un prospectus de récits historiques, portant sur un moment de l'histoire nationale et sur l'histoire d'un patrimoine pour les faire connaître », et la deuxième séquence sous-titre : «décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit. »

1.7. Les outils d'investigation

1.7.1. Le manuel scolaire

Notre enquête est consacrée à l'analyse quelques activités de remédiation proposées dans le manuel scolaire de français de 3^{ème} année moyenne, dans la mesure où le manuel scolaire est envisagé comme un ouvrage didactique qui représente une source de connaissance pour les apprenants en vue d'accomplir leurs apprentissages.

Chapitre II : Méthodologique et pratique

Notre enquête exploite en partie le manuel scolaire et elle vise à vérifier des activités de remédiation de l'écrit proposés dans le manuel et qui sont exploitées essentiellement et précisément la remédiation de la suite de la production écrite.

1.7.2. Les copies des apprenants

Pour bien cerner la nature des lacunes que rencontrent les apprenants de 3^{ème} année moyenne en rédigeant, nous avons choisi d'analyser leurs copies en production écrite que nous avons pris le 12/02/2023.

Nous avons opté pour une trentaine de copies concernant le deuxième trimestre des deux classes, les copies de la 1^{ère} classe dans le but de repérer leurs niveaux de la production écrite ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent et les erreurs commises. Cela nous montre le degré de la réussite de leur apprentissage dans les différentes activités de l'écrit. Cette étape est cruciale, car elle nous permet de concevoir la séance de remédiation pour les deux groupes soumis à l'étude.

1.7.3. Le questionnaire

Afin d'étayer l'objectif de notre recherche, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire visant à consulter un groupe d'enseignants de FLE du cycle moyen autour des activités de remédiation.

Nous avons dressé un questionnaire anonyme qui a été transmis à vingt enseignants de FLE de 3 A.M. Les enseignants consultés exercent dans des établissements situés dans la wilaya de Tiaret.

Ce questionnaire comprend un total de 09 questions, comprenant 06 questions fermées et 02 ouvertes, axées sur la remédiation et la production écrite. L'objectif principal est de collecter des informations précises sur le niveau des apprenants en production écrite, les difficultés auxquelles ils sont confrontés, ainsi que les méthodes utilisées par les lors de la remédiation. La première partie du questionnaire est consacrée aux profils des enseignants interrogés, tandis que la deuxième partie porte sur la remédiation et la production écrite. Dans le but de répondre à nos objectifs, les questions visent à évaluer le niveau des apprenants en production écrite, à identifier les difficultés rencontrées lors de cette tâche, à recueillir les opinions des enseignants sur les facteurs pouvant expliquer ces lacunes, ainsi qu'à déterminer les techniques qu'ils utilisent pour aider leurs apprenants à développer leurs compétences en production écrite lors de la remédiation. L'objectif final est d'aider les apprenants à surmonter ces difficultés et à améliorer leur réussite dans la production écrite.

2. Le volet expérimental

2.1. La partie pré-expérimentale

2.1.1. La séance de production écrite

Ce moment de la production écrite nous permet de préparer la séance de remédiation où nous allons procéder à deux manières différentes de la conduire. L'objectif de cette activité est de permettre aux apprenants de produire un récit dans lequel ils inséreront un passage descriptif mettant en valeur un aspect de notre patrimoine. Plus précisément, ils seront invités à écrire une description détaillée d'un élément du patrimoine culturel, historique ou naturel, et à l'intégrer de manière cohérente dans un récit narratif.

L'activité vise ainsi à développer les compétences d'écriture des apprenants en les incitant à maîtriser la description d'un patrimoine tout en l'intégrant de manière créative dans une structure narrative. Cela leur permettra non seulement d'explorer et de valoriser notre patrimoine, mais aussi de développer leur capacité à construire un récit cohérent et captivant.

2.1.1.1. La consigne de l'activité de la production écrite

Support : manuel scolaire page 108

Voici le début d'un récit extrait du Méthodique le français au BEM l'auteure parle de la maison de ses grands-parents qui se trouve dans un vieux quartier d'Alger, la Casbah insère un passage descriptif pour faire découvrir ce lieu à l'architecture particulière.

- Décris ce lieu en employant le vocabulaire de la description.
- Dis quels sentiments tu éprouves en décrivant ce lieu.
- Pose le problème de la nécessité de sauvegarder ce patrimoine cher au peuple algérien.

2.1.2. Aperçu du compte rendu de la production écrite

Lors de l'analyse des copies des apprenants, nous avons observé un grand nombre d'erreurs de divers types, qu'il s'agisse d'orthographe, de conjugaison, de morphosyntaxe ou de lexique. Les erreurs orthographiques détectées sont particulièrement nombreuses, ce qui peut s'expliquer par la complexité et la diversité de la langue française.

Nous avons noté que les apprenants rencontrent des difficultés pour orthographier certains mots. Par exemple, dans la copie numéro 1, le mot "ancine" a été écrit au lieu de "ancienne". Dans la copie numéro 2, "Algé" a été utilisé au lieu de "Alger". Et dans la copie numéro 5, nous avons relevé l'utilisation du mot "counue" au lieu de "connue". Ces erreurs peuvent être

Chapitre II : Méthodologique et pratique

attribuées au manque de familiarité des apprenants avec l'écriture et la production écrite en général.

En outre, nous avons remarqué qu'un bon nombre d'apprenants n'ont pas réalisé un travail personnel approfondi. Cela peut expliquer en partie les erreurs fréquentes et l'absence de précision dans leurs productions écrites. Il est possible que les apprenants aient besoin d'être encouragés et guidés dans leur démarche d'apprentissage, afin de développer des compétences solides en production écrite.

2.2. La phase expérimentale

Nous avons conçu deux groupes. Nous avons soumis au premier groupe des activités habituelles souvent conçus à la base des erreurs commises lors de la production des apprenants. Nous demandons à la fin de cette séance de produire en faisant attention aux erreurs commises en reposant dans sa rédaction sur les activités travaillées.

Le deuxième groupe expérimente une seconde manière de réalisation de cette séance de remédiation. Nous procédons à commencer par des activités habituelles pour passer par la suite à une projection vidéo abordant la consigne de notre séance de production écrite.

Le recours à une grille d'analyse pour mesurer les variables dans les deux groupes est nécessaire. Pour ce faire, nous avons conçu une grille d'analyse en nous référant aux travaux de Danièle Manesse (2021) et Jean-Pierre Cuq. Cette grille est appliquée au deux groupes reposent sur les éléments définis dans le tableau :

	Aucune amélioration	Amélioration modérée	Amélioration modérée
Motivation des apprenants			
Grammaire			
Vocabulaire			
Compréhension des consignes			
Interaction en groupe			
Amélioration globale			

Chapitre II : Méthodologique et pratique

La séance d'amélioration se présente comme définie dans la fiche présentée ci-après :

2.2.1. La 1^{ère} séance de remédiation(groupe 1)

Cette séance est destinée aux apprenants du premier groupe. Elle est composée de trois activités écrites. Les deux premières activités visent la grammaire et la conjugaison alors que la dernière activité est une tentative d'amélioration commune de la production écrite.

2.2.1.1. Activités de remédiation

Grammaire : remplace chaque groupe nominal complément du nom par un adjectif qualificatif

- Une journée (de printemps) **printanière**
- Un ciel (avec des nuages) **nuageux**
- Les rayons (du soleil) **solaires**
- L'air (de la mer) **marin.**

Conjugaison : parmi ces verbes au futur, il y a un intrus. Barre-le.

- Je ramasserai – je saurai – ~~j'assurai~~.
- Tu nieras – ~~tu illustras~~ – tu graviras.
- ~~Vous exagérez~~ – vous serrerez – vous verrez

2.2.1.2. Amélioration d'une production moyenne

1- Production à améliorer

La casabah

- La casabah d'Alger est un patrimoine archéologique.
- La casabah c'est un ancine maison cest le patio intérieurecarée vaste et le ventaille grand et long couloire
- La casabah est un patrimoine ancien

2- Production améliorée

La casbah d'Alger

Chaque fois que je leur rends visite, je suis émerveillé par l'architecture de cette grande demeure. Ce qui me plaît surtout, c'est la cour intérieure carrée avec, au centre, un petit bassin décoré de céramiques bleues, ce patio est entouré de galeries sur les quelles s'ouvrent des pièces larges et peu profondes. Deux d'entre elles sont occupées par mes grands-parents. Il y a

Chapitre II : Méthodologique et pratique

aussi la terrasse ou je ne manque jamais me rendre pour admirer la baie d'Alger. Je l'aime beaucoup car elle est pleine de souvenirs.

3- Lecture contrôle puis distribution des copies :

- Lecture du texte amélioré pour déceler et corriger les erreurs d'inattention.
- Les élèves recopieront le paragraphe sur leurs cahiers

2.2.1.3. Remise des copies et auto correction

- Distribuer les copies aux apprenants leur demander de corriger leurs erreurs.
- A l'aide d'un crayon les élèves évaluent leurs productions et corrigent leurs erreurs.

4- Auto évaluation à l'usage de l'apprenant

-Evalue ton travail en mettant une croix dans la colonne

2.2.2. La 2^{ème} séance de remédiation(groupe2 expérimental)

Ce groupe expérimental bénéficie, en plus des activités ordinaires dédiées à cette séance à savoir des activités de grammaire et de conjugaisons de la fiche ci-dessus, une projection vidéo visant à familiariser davantage les apprenants avec le sujet de la remédiation de la production. La vidéo projetée est disponible sur youtube « Casbah : gardienne de la mémoire d'Alger » (voir le lien en annexes).

Chapitre II : Méthodologique et pratique

2.3. Recueils des données et analyse

2.3.1. Les résultats de l'expérimentation

2.3.1.1. Motivation des apprenants

En utilisant la vidéo comme outil de remédiation, les apprenants ont pu noter des exemples de structures linguistiques et des stratégies efficaces pour améliorer leur production écrite. Cela a eu un impact positif sur leur capacité à s'approprier les compétences nécessaires et à les appliquer de manière pertinente dans leurs propres productions.

L'utilisation de la vidéo comme outil de remédiation a permis aux apprenants de noter des exemples pratiques et concrets de structures linguistiques et de stratégies efficaces pour améliorer leur production écrite. Cette approche active a renforcé leur compréhension des attentes en matière de production écrite et a facilité l'application pertinente de ces compétences dans leurs propres travaux écrits, entraînant ainsi une amélioration globale de la qualité de leurs productions.

2.3.1.2. Conjugaison

	Aucune amélioration	Amélioration modérée	Amélioration importante
1^{er} groupe		x	
2^{ème} groupe			x

Le premier groupe a montré une amélioration modérée (Dans la réussite de la correction des activités.), tandis que le deuxième groupe a connu une amélioration significative, notamment dans l'activité de conjugaison. Cette différence d'amélioration entre les deux groupes peut s'expliquer par divers facteurs, tels que le niveau de familiarité préalable avec le contenu abordé, l'engagement et l'implication des apprenants pendant la séance de remédiation, ainsi que leur motivation et leur attitude envers l'apprentissage.

2.3.1.3. Orthographe

	Aucune amélioration	Amélioration modérée	Amélioration importante
1^{er} groupe	x		
2^{ème} groupe		x	

Chapitre II : Méthodologique et pratique

Suite à la première séance de remédiation, aucune amélioration significative en termes d'orthographe n'a été observée dans le premier groupe d'apprenants. Cependant, des signes d'amélioration modérée ont été remarqués dans le deuxième groupe. Dans le deuxième groupe, une amélioration modérée a été observée. Cela suggère que les activités de remédiation mises en place ont eu un impact positif sur la prise de conscience des erreurs et l'application de règles orthographiques. Les apprenants de ce groupe ont montré une certaine progression.

2.3.1.4. Compréhension des consignes

Dans la deuxième séance de remédiation, l'utilisation de l'audiovisuel comme outil pédagogique a apporté une clarté supplémentaire à la compréhension des consignes pour les apprenants. Lorsque les apprenants ont été exposés à des supports visuels et auditifs tels que des vidéos ou des présentations multimédias, les consignes ont été présentées de manière plus concrète et tangible.

La combinaison de l'audio et de la visualisation a permis aux apprenants de mieux appréhender les informations, les exemples et les détails des consignes. Les éléments visuels ont fourni des illustrations concrètes, des schémas, des diagrammes ou des animations qui ont clarifié les attentes et les étapes à suivre.

La clarté de la consigne dans la séance deux a également favorisé une exécution plus précise de la tâche. Les apprenants étaient en mesure de suivre les étapes et les directives avec plus d'assurance, ce qui a conduit à des résultats plus précis et conformes aux attentes. Ils étaient mieux équipés pour appliquer les bonnes stratégies et les bonnes méthodes, ce qui a renforcé leur confiance et leur efficacité dans la réalisation de la tâche.

2.3.1.5. Interaction en groupe

Les observations montrent que les apprenants des deux groupes ont une interaction différente. La nature interactive de la vidéo a favorisé l'engagement actif des apprenants, les encourageant à participer activement, à poser des questions et à interagir avec le contenu présenté lors de sa projection. Cette dynamique a créé un environnement propice à l'apprentissage collaboratif et à l'échange d'idées, contribuant ainsi à une amélioration globale de la qualité de la production commune des apprenants.

2.3.1.6. Amélioration globale

Lors de notre analyse comparative des séances de remédiation, nous avons pu observer une nette amélioration dans la séance où une vidéo a été projetée par rapport à celle qui utilisait d'autres méthodes d'enseignement. Cette amélioration s'est manifestée à différents niveaux de la production, ce qui confirme l'efficacité de l'utilisation de l'audiovisuel dans le processus d'apprentissage.

La projection de la vidéo a suscité un intérêt et une motivation accrus chez les apprenants. L'environnement visuel et auditif stimulant dans lequel ils ont été immergés a captivé leur attention et favorisé leur engagement actif dans la séance de remédiation. Les éléments visuels et sonores de la vidéo ont permis aux apprenants de se connecter plus facilement au contenu et de le comprendre de manière plus approfondie.

En étant exposés à des scènes réelles, des exemples concrets et des interactions authentiques, les apprenants ont pu saisir les nuances et les subtilités de la production écrite de manière plus efficace. La vidéo leur a offert des modèles de bonne pratique, des structures linguistiques appropriées et des stratégies utiles pour améliorer leurs compétences en production écrite.

De plus, la dynamique interactive de la vidéo a créé un contexte propice à la participation active des apprenants. Ils étaient encouragés à poser des questions, à réagir aux informations présentées et à interagir avec leurs pairs. Cette dimension collaborative a favorisé des échanges d'idées et une réflexion collective, renforçant ainsi l'apprentissage et la progression des apprenants.

2.3.2. Recueil des données du questionnaire

2.3.2.1. Les questions 1, 2 et 3

L'objectif de cette première catégorie de questions est de recueillir des informations sur les caractéristiques de notre échantillon d'étude en termes d'âge, de sexe et d'expérience professionnelle. Les 20 enseignants participants sont partagés comme suit : 8 sont âgés de 23 à 30 ans, 10 ont entre 31 et 40 ans, et 2 ont plus de 40 ans. Concernant le sexe des enseignants, sur les 20 participants, 16 sont de sexe féminin et 4 sont de sexe masculin. En ce qui concerne les années d'expérience, 5 enseignants ont moins de 5 ans d'expérience, 12 ont entre 5 et 10 ans, et 4 ont plus de 10 ans d'expérience. Ces données fournissent un aperçu des caractéristiques démographiques et professionnelles de notre échantillon d'étude.

2.3.2.2. Question 4

Vos apprenants, trouvent-ils des difficultés dans la production écrite ?

Question n°4	Nombre
Oui	20
Non	00

Tableau 1: réponses à la question 4

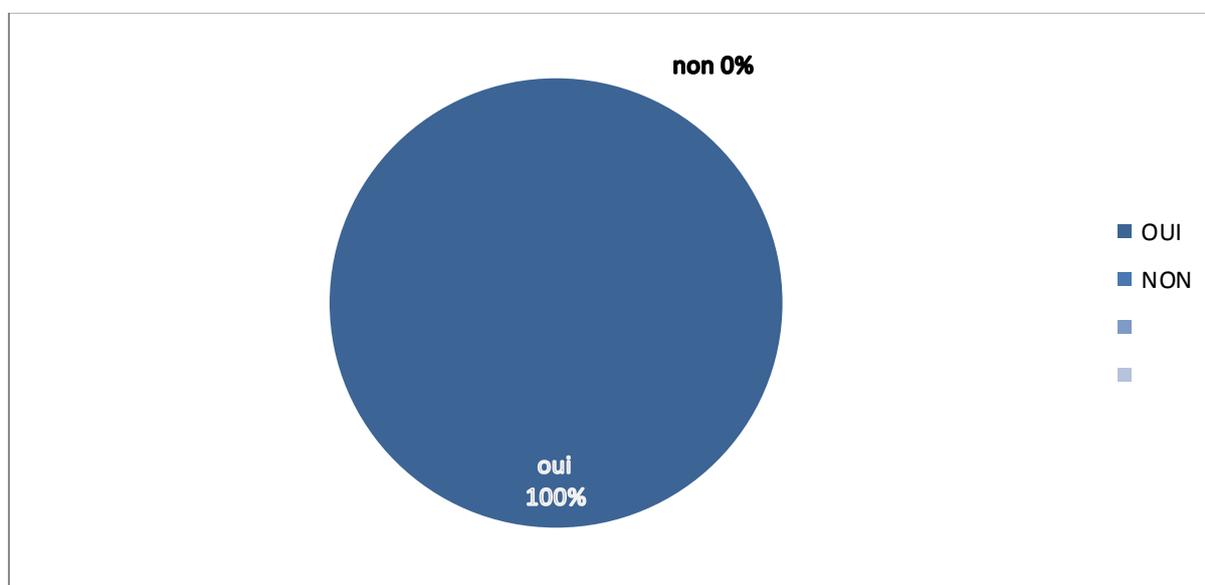


Figure 1 : Résultats à la question4.

Dans la question 4, tous les l'enseignants déclarent que leurs apprenants trouvent des difficultés dans la production écrite. Cette réponse unanime est la preuve que l'exercice de la

Chapitre II : Méthodologique et pratique

production écrite est un exercice qui pose de réels problèmes aux apprenants même si c'est l'une des étapes essentielles de chaque projet.

2.3.2.3. Question 5

Quels types d'erreurs vos apprenants commettent-ils dans la production écrite ?

Les types d'erreurs	Nombre
D'orthographe	20
conjugaison	14
Grammaire	06
La compréhension de la consigne	13

Tableau 2: réponses à la question 5

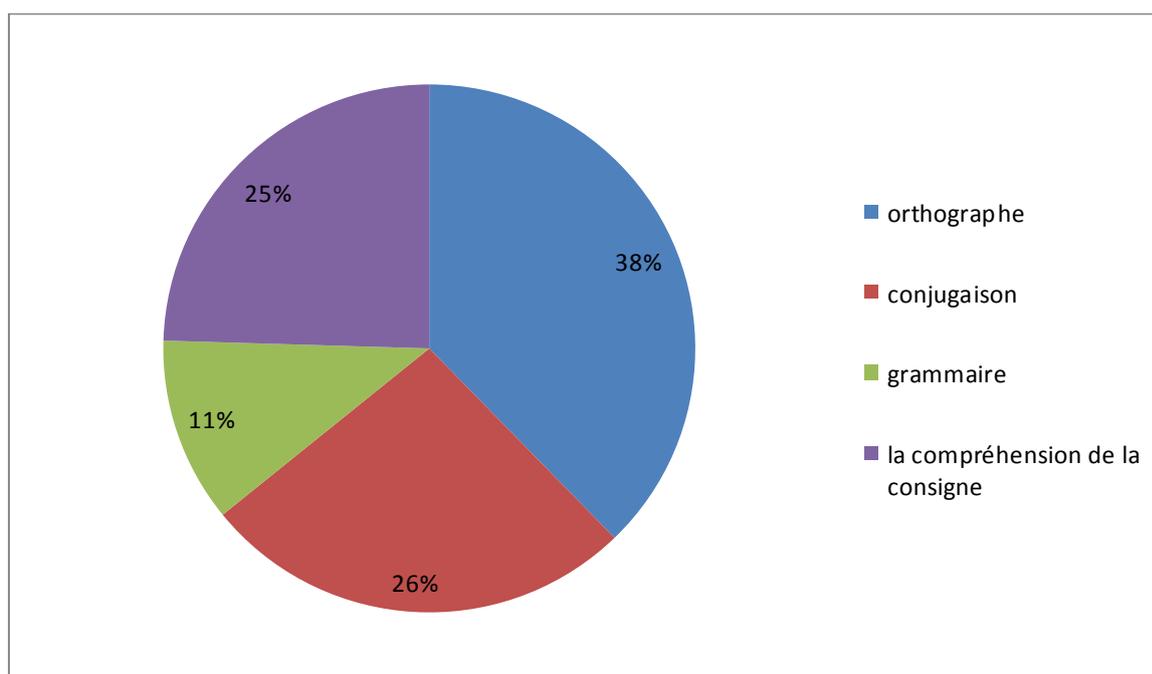


Figure 2 : Résultat à la question 5

Les réponses recueillies lors de notre question confirment que les apprenants commettent fréquemment des erreurs en orthographe, parfois en conjugaison et en grammaire. Ces résultats soulignent l'importance de travailler sur ces domaines spécifiques lors des séances de remédiation.

2.3.2.4. Question 6

Quels types d'erreurs dominent dans les écrits de vos apprenants ?

- L'orthographe
- Le non-respect de la consigne
- La mise en page et la ponctuation

Question	Nombre
L'orthographe	07
Le non-respect de la consigne	13
La mise en page et la ponctuation	00

Tableau 3 : réponses à la question 6

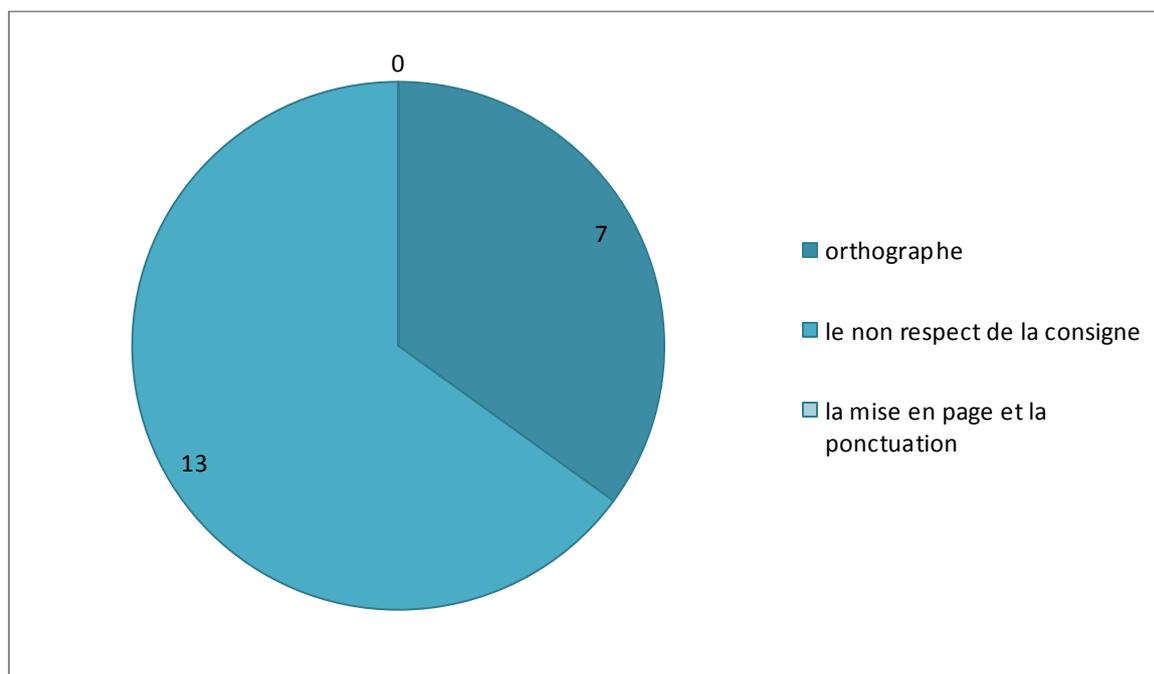


Figure 3 : résultats à la question 6

Les enseignants interrogés, confirmant que les apprenants commettent des erreurs en orthographe. De plus, 13 enseignants soulignent le non-respect des consignes par leurs apprenants, tandis qu'aucun enseignant n'identifie des problèmes liés à la mise en page et à la ponctuation.

Chapitre II : Méthodologique et pratique

2.3.2.5. Question 7

Que signifie pour vous le concept de remédiation ?

Chaque enseignant a donné sa propre perception et ses propres réponses. Voici un aperçu des principales réponses exprimées par les enseignants :

- C'est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes.
- C'est un traitement des erreurs.
- C'est une remise à niveau et un remède des lacunes diagnostiquées.
- Séance de rattrapage, correction et de renforcement.

2.3.2.6. Question 8

Les apprenants sont-ils capables de réaliser des productions satisfaisantes après un travail de remédiation ?

Question n°15	Nombre
Oui	17
Non	03

Tableau 4 réponses à la question 8

Les résultats obtenus mettent en évidence que la majorité des enseignants observent des progrès satisfaisants chez leurs apprenants suite à un travail de remédiation. Cela témoigne de l'efficacité de ces séances de correction et de renforcement.

2.3.2.7. Question 9

Quelles sont vos propositions pour améliorer la pratique de la remédiation ?

En réponse à cette question, les enseignants ont formulé plusieurs suggestions visant à améliorer la pratique de remédiation pour les apprenants de 3^{ème} AM :

- S'exprimer seulement en français, corriger et encourager en classe.
- Les activités ludiques.
- En tant que futurs enseignants, nous proposons les solutions suivantes :

Chapitre II : Méthodologique et pratique

- bien expliquer la consigne dans les activités écrites puis vérifier la compréhension des apprenants.
- Renforcer et encourager le travail de groupe lors des activités écrites car cela aide à motiver les apprenants.
- Proposer des activités proches de leur expérience.
- Consacrer plus de temps à la production écrite.
- Proposer des exercices de rattrapage pour chaque type d'erreur afin de réussir l'écriture du texte.

Synthèse

Notre étude met en évidence l'apport positif de l'introduction de la vidéo dans la remédiation de la production écrite, par rapport aux activités de correction ordinaires des exercices. Les différentes approches de remédiation, telles que la remédiation intégrée et la remédiation à l'aide de l'audiovisuel, offrent des solutions pour faire face aux difficultés des apprenants.

Dans le contexte étudié au niveau du cycle moyen, les mesures de correction de la production sont essentielles pour améliorer l'apprentissage, réduire l'abandon scolaire et favoriser la réussite des apprenants. Le remède, tel que promu par le ministère de l'Éducation en Algérie, est une démarche visant à répondre aux besoins spécifiques des élèves.

L'introduction de la vidéo dans la remédiation de la production écrite présente plusieurs avantages. Elle offre un support visuel et interactif qui peut faciliter la compréhension, l'expression et l'engagement des apprenants. En utilisant des vidéos, les enseignants peuvent illustrer des concepts difficiles, proposer des modèles de production écrite et encourager les apprenants à s'exprimer de manière plus fluide et créative. De plus, les vidéos permettent aux apprenants de s'auto-évaluer en observant et en analysant leurs propres performances, ce qui favorise leur autonomie et leur réflexion et par la suite la réussite de la production.

Les hypothèses formulées en relation avec l'apport positif de l'introduction de la vidéo dans la remédiation de la production écrite peuvent inclure l'amélioration de la motivation et de l'engagement des apprenants, la facilitation de l'apprentissage par la multi-modalité et la stimulation de la créativité dans l'expression écrite.

En résumé, l'utilisation de la vidéo dans la remédiation de la production écrite offre de nouvelles perspectives pour soutenir les apprenants et améliorer leurs compétences en

Chapitre II : Méthodologique et pratique

écriture. Cette approche permet d'intégrer des supports visuels et interactifs, favorisant ainsi l'engagement, la compréhension et l'expression des apprenants. Les différentes approches de remédiation, telles que la remédiation intégrée et différée, contribuent à répondre aux besoins spécifiques des apprenants et à favoriser leur réussite scolaire.

Conclusion générale

Conclusion générale

Cette étude visait à évaluer l'efficacité de l'audiovisuel dans la remédiation de la production écrite pour les apprenants de 3 AM. À travers l'analyse des résultats de l'expérimentation et des données recueillies auprès d'un échantillon d'enseignants, nous avons pu observer des résultats significatifs et tirer des conclusions importantes.

Tout d'abord, nos résultats ont confirmé que de nombreux apprenants rencontrent des difficultés dans la production écrite, notamment en ce qui concerne l'orthographe, la conjugaison et la compréhension des consignes. Ces lacunes peuvent limiter leur capacité à communiquer efficacement par écrit et entraver leur progression académique.

En utilisant l'audiovisuel comme outil de remédiation, nous avons constaté une amélioration notable dans la compréhension des consignes et une exécution plus précise de la tâche proposée. L'emploi de supports visuels et auditifs a permis aux apprenants de mieux appréhender les consignes et de les mettre en pratique de manière plus efficace. Cela souligne l'importance de l'utilisation d'approches pédagogiques novatrices pour favoriser l'apprentissage de la production écrite.

En outre, notre étude a révélé que les types d'erreurs les plus fréquemment commises par les apprenants incluent l'orthographe, la conjugaison, la grammaire et la compréhension des consignes. Ces résultats fournissent des indications précieuses sur les domaines spécifiques sur lesquels les enseignants devraient se concentrer lors des séances de remédiation.

Nos résultats confirment les hypothèses formulées concernant l'utilisation de l'audiovisuel dans la remédiation de la production écrite chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne. Nous avons constaté que l'intégration de l'audiovisuel a un effet positif sur la motivation et l'engagement des apprenants, les incitant à s'investir davantage dans l'apprentissage de l'écriture. De plus, l'audiovisuel s'est révélé être un outil efficace pour faciliter la compréhension des consignes et des modèles d'écriture, contribuant ainsi à améliorer la qualité des productions écrites des apprenants. Enfin, l'utilisation de l'audiovisuel a permis aux apprenants de bénéficier d'une interaction et d'une rétroaction immédiate, favorisant ainsi un soutien personnalisé et des conseils spécifiques pour renforcer leurs compétences en production écrite. Ces résultats viennent confirmer l'importance de l'audiovisuel comme ressource pédagogique précieuse dans la remédiation de la production écrite et ouvrent des

Conclusion générale

perspectives prometteuses pour l'amélioration de l'apprentissage de l'écriture chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne.

Les suggestions formulées et les recommandations des enseignants incluent des approches telles que l'expression uniquement en français, l'utilisation d'activités ludiques, l'explication claire des consignes et le renforcement du travail de groupe. Ces suggestions fournissent des pistes intéressantes pour améliorer les méthodes d'enseignement de la production écrite et créer un environnement propice à l'apprentissage.

Cette étude met en évidence l'importance de l'audiovisuel dans la remédiation de la production écrite. L'utilisation de l'audiovisuel comme outil de remédiation a démontré son efficacité en améliorant la compréhension des consignes et la qualité des productions écrites. En intégrant les résultats et les recommandations de cette étude dans les pratiques pédagogiques, il est possible de renforcer les compétences en production écrite des apprenants de 3 AM, de favoriser leur réussite et de les préparer à une communication écrite efficace dans leur parcours éducatif. En perspective, nous pensons devoir essayer de nouvelles techniques visant à nous assurer de la meilleure façon de développer les compétences de la production écrite chez les apprenants.

Table des matières

Introduction générale.....	01
Chapitre I : La remédiation et la production écrite dans l'enseignement-apprentissage du FLE.....	03
1.L'apprentissage	04
1.1. L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE.....	04
2. L'enseignement	05
2.1.L'enseignement de l'écrit en classe de FLE	05
2.2.Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit	05
2.2.1. Enseignement indirect	05
2.2.2. Enseignement interactif	06
3. La production écrite	06
3.1.Définition de l'écrit	07
3.2.Définition du texte	07
3.3.Les types de textes	08
3.4.La typologie des textes	08
3.5.La place de la production écrite à travers les méthodologies	08
3.5.1. Méthodologie traditionnelle	08
3.5.2. Méthodologie SGAV	09
3.5.3. Approche communicative	09
3.5.4. Approche par compétence	10
3.6.Stratégies d'écriture	10
3.6.1. Compréhension du sujet et de la consigne	10
3.6.2. Planification	10
3.6.3. Brouillon	11
3.6.4. Révision	11
4. Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit	11
4.1. Le rôle de l'enseignant	11
4.2.Le rôle de l'apprenant	12
5. Les difficultés d'écriture chez les apprenants de FLE	12
5.1.Les difficultés d'ordre linguistique	12

5.1.1. Le lexique	12
5.1.2. La morphologie	13
5.1.3. La syntaxe	13
5.1.4. La morphosyntaxe	13
5.1.5. L'orthographe	13
5.1.6. La conjugaison	13
5.1.7. La ponctuation	13
5.2. Les difficultés d'ordre cognitif	14
5.3. Les difficultés d'ordre socio-culturel	14
5.4. Les difficultés d'ordre motivationnel	14
6. Définition de l'erreur.....	15
6.1. Les différents types d'erreurs en production écrite	15
6.1.1. Erreurs de forme	15
6.1.2. Erreurs de contenu	16
6.2. L'erreur en didactique	16
7. Remédiation	17
7.1. Différence entre remédiation, soutien scolaire et rattrapage	17
7.2. L'objectif de la remédiation	18
7.3. La mise en place de mesures de remédiation efficaces	18
7.4. Devrions-nous remédier toutes les difficultés ?	19
7.5. Les différentes stratégies de remédiation	19
7.6. Les types de remédiation	21
7.6.1. La remédiation anticipée	21
7.6.2. Remédiation intégrée (immédiate)	21
7.6.3. Remédiation différée (classique)	21
7.7. Remède dans le cycle moyen	22
7.8. L'importance de la remédiation selon le ministère de l'Éducation de l'Algérie	22
7.9. Astuces pour améliorer votre expression écrite en langue étrangère	22
8. Auto-évaluation	23
8.1. Le but de l'auto-évaluation	23
8.2. La grille d'auto-évaluation.....	24

Chapitre II : méthodologique et pratique..... ..25

1. Le volet méthodologique	26
1.1.Objectifs de la recherche	26
1.2.Description de l'expérimentation	26
1.3.L'établissement	26
1.3.1. L'enseignante	26
1.3.2. Le lieu de l'enquête	27
1.4. Le public visé	27
1.5. La période	27
1.6. Le programme	27
1.7. Les outils d'investigation.....	27
1.7.1. Le manuel scolaire	27
1.7.2. Les copies des apprenants.....	28
1.7.3. Le questionnaire	28
2. Le volet expérimental	29
2.1. La partie pré-expérimentale	29
2.1.1. La séance de production écrite	29
2.1.1.1. La consigne de l'activité de la production écrite	29
2.1.2. Aperçu du compte rendu de la production écrite	29
2.2. La phase expérimentale	30
2.2.1. La 1 ^{ère} séance de remédiation(groupe 1)	31
2.2.1.1. Activités de remédiation	31
2.2.1.2. Amélioration d'une production moyenne	31
2.2.1.3. Remise des copies et auto correction	32
2.2.2. La 2 ^{ème} séance de remédiation(groupe2 expérimental)	32
2.3.Recueils des données et analyse	33
2.3.3. Les résultats de l'expérimentation	33
2.3.3.1. Motivation des apprenants	33
2.3.3.2. Conjugaison	33
2.3.3.3. Orthographe	33
2.3.3.4. Compréhension des consignes	34
2.3.3.5. Interaction en groupe	34

2.3.3.6.	Amélioration globale	35
2.3.4.	Recueil des données du questionnaire	36
2.3.4.1.	Les questions 1, 2 et 3	36
2.3.4.2.	Question 4	36
2.3.4.3.	Question 5	37
2.3.4.4.	Question 6	38
2.3.4.5.	Question 7	39
2.3.4.6.	Question 8	39
2.3.4.7.	Question 9	39
	Synthèse	40
	Conclusion.....	42

Bibliographie

Annexes

Table des matières

Résumé

Bibliographie

Ouvrages

Altet, M, (1993), *les pédagogies de l'apprentissage*, Paris.

Alamargot, D, &Chanquoy, L. (2002), *Les modèles de rédaction de textes*. In M. Fayol (Ed.), *Production du langage: traité des sciences cognitives* .Paris: Hermes.

Cornaire, C., Raymond, P, (1999), *La production écrite*, Paris, Clé international.

Cyr. (1998), *les stratégies d'apprentissage*. Paris, Clé International.

Jean-Pierre, C et Isabelle G. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.

Jean-Marc, D. (2003), *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*, Editions Mardaga.

Lozac'H A, Vanssay S de, Lozac'h Anthony (coordination). (janvier 2012), *L'erreur pour apprendre*, Cahiers pédagogiques, n° 494.

Piolat, A. (1982), *l'écrit et l'oral comme système de production verbale, thèse du troisième cycle de province* ; Aix en province.

Puren, c. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, clé International.

Robert. (1993), *l'écrit de la communication. collection « Que Sais- je »*. Presse, Universitaire de France.

Robert. (2008), *Le nouveau petit dictionnaire de français*, France.

Reuter, Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, E.S.F.

Vecchi, G. (2000), *Aider les élèves à apprendre*, Paris : Hachette Éducation.

Dictionnaires

Jean-Pierre, C et Isabelle G. (2003), *Dictionnaire du français langue étrangère et langue seconde*. , Ed, C.C.E, paris.

Dubois et al. (1999), *dictionnaire linguistique et sciences du langage*. BORDAS ATR.

Robert, J.P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* .Paris : EDITION Orphys.

Jean Pierre, C. (2003), *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Les guides

Abassi, B. et al. (2003), Guide de remédiation pédagogique du F.L.E au cycle primaire, Craponne, Edition CEPEC.

Guide de l'enseignement AP, septembre 2016.

Guide de remédiation pédagogique pour l'enseignement du français au cycle primaire.

Site web

Bienenseigner. (2023), Remédiation pédagogique : définition, types, exemples et stratégies, (<https://www.bienenseigner.com/remediation-pedagogique/>)

Manesse, D. (2021). Les grands écarts de l'écriture inclusive. Entre l'amour de la langue et l'amour de moi, moi, moi. Cités, 86, 71-86. <https://doi.org/10.3917/cite.086.0071>

Mémoires et thèses consultées

Chetouane L, Kerbouche L. (2021), Les difficultés de la production écrite rencontrées par les apprenants de la 5ème AP en classe de FLE. Cas des apprenants de 4 écoles de la commune de Tikobain, Université Moulou Mammeri, Tizi-Ouzou.

Harizi S. (2022), Le statut de l'erreur dans la production écrite cas des élèves de la 5ème année primaire, Mémoire master en didactique, Université Mohamed Boudiaf , M'sila.

Sab C et Chalah M. (2020), La remédiation pédagogique dans l'enseignement/apprentissage de tamazight au cycle primaire, Mémoire Master en didactique, Université, Université Moulou Mammeri, Tizi-Ouzou.

ZETILI A., (2006), Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie. Thèse de Doctorat D'État en didactique, Université Mentouri, Constantine.

Annexes

Casbah : gardienne de la mémoire d'Alger :

<https://www.youtube.com/watch?v=suRGVnSPkjQ&pp=ygUVY2FzYmFoIGFsZ2VyIGhpc3RvaXJl>

Département de français

Questionnaire destiné aux professeurs de français dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de fin d'études (Master en français) Ce questionnaire vise à comprendre les difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture en classe de FLE en vue de l'améliorer. Vos réponses à toutes les questions nous aideront à mieux comprendre ces difficultés liées à votre expérience en classe, nous vous demandons donc de répondre objectivement à ce questionnaire.

1. Quel est votre âge ?

- a) 23-30 ans b) 31-40 ans c) Plus de 40 ans

2. Quel est votre sexe ?

- a) Féminin b) Masculin

3. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement ?

- a) Moins de 5 ans b) Entre 5 et 10 ans c) Plus de 10 ans

4. Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés dans la production écrite ?

- a) Oui b) Non

5. Quels types d'erreurs vos apprenants commettent-ils dans la production écrite ?

(Veuillez sélectionner toutes les réponses pertinentes)

- a) Orthographe
b) Conjugaison
c) Grammaire
d) Compréhension de la consigne

6. Quels types d'erreurs dominant dans les écrits de vos apprenants ?

(Veuillez sélectionner une réponse)

- a) Orthographe
b) Non-respect de la consigne
c) Mise en page et ponctuation

7. Que signifie pour vous le concept de remédiation ?

.....
.....

8. Les apprenants sont-ils capables de réaliser des productions satisfaisantes après un travail de remédiation ?

a) Oui b) Non

9. Quelles sont vos propositions pour améliorer la pratique de la remédiation ?

.....
.....
.....

Merci pour votre collaboration

Département de français

Questionnaire destiné aux professeurs de français dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de fin d'études (Master en français) Ce questionnaire vise à comprendre les difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture en classe de FLE en vue de l'améliorer. Vos réponses à toutes les questions nous aideront à mieux comprendre ces difficultés liées à votre expérience en classe, nous vous demandons donc de répondre objectivement à ce questionnaire.

1. Quel est votre âge ?

- a) 23-30 ans b) 31-40 ans c) Plus de 40 ans

2. Quel est votre sexe ?

- a) Féminin b) Masculin

3. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement ?

- a) Moins de 5 ans b) Entre 5 et 10 ans c) Plus de 10 ans

4. Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés dans la production écrite ?

- a) Oui b) Non

5. Quels types d'erreurs vos apprenants commettent-ils dans la production écrite ?

(Veuillez sélectionner toutes les réponses pertinentes)

- a) Orthographe
b) Conjugaison
c) Grammaire
d) Compréhension de la consigne

6. Quels types d'erreurs dominent dans les écrits de vos apprenants ?

(Veuillez sélectionner une réponse)

- a) Orthographe
b) Non-respect de la consigne
c) Mise en page et ponctuation

7. Que signifie pour vous le concept de remédiation ?

*Des activités pour rattrapper les lacunes
des élèves*

8. Les apprenants sont-ils capables de réaliser des productions satisfaisantes après un travail de remédiation ?

a) Oui

b) Non

9. Quelles sont vos propositions pour améliorer la pratique de la remédiation ?

Des nouvelles types d'activité, des illustrations

Merci pour votre collaboration

Département de français

Questionnaire destiné aux professeurs de français dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de fin d'études (Master en français) Ce questionnaire vise à comprendre les difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture en classe de FLE en vue de l'améliorer. Vos réponses à toutes les questions nous aideront à mieux comprendre ces difficultés liées à votre expérience en classe, nous vous demandons donc de répondre objectivement à ce questionnaire.

1. Quel est votre âge ?

- a) 23-30 ans b) 31-40 ans c) Plus de 40 ans

2. Quel est votre sexe ?

- a) Féminin b) Masculin

3. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement ?

- a) Moins de 5 ans b) Entre 5 et 10 ans c) Plus de 10 ans

4. Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés dans la production écrite ?

- a) Oui b) Non

5. Quels types d'erreurs vos apprenants commettent-ils dans la production écrite ?

(Veuillez sélectionner toutes les réponses pertinentes)

- a) Orthographe
b) Conjugaison
c) Grammaire
d) Compréhension de la consigne

6. Quels types d'erreurs dominent dans les écrits de vos apprenants ?

(Veuillez sélectionner une réponse)

- a) Orthographe
b) Non-respect de la consigne
c) Mise en page et ponctuation

7. Que signifie pour vous le concept de remédiation ?

..... Séance de rattrapage

8. Les apprenants sont-ils capables de réaliser des productions satisfaisantes après un travail de remédiation ?

a) Oui

b) Non

9. Quelles sont vos propositions pour améliorer la pratique de la remédiation ?

..... Proposer des activités proches de leurs
..... expériences

Merci pour votre collaboration

Département de français

Questionnaire destiné aux professeurs de français dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de fin d'études (Master en français) Ce questionnaire vise à comprendre les difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture en classe de FLE en vue de l'améliorer. Vos réponses à toutes les questions nous aideront à mieux comprendre ces difficultés liées à votre expérience en classe, nous vous demandons donc de répondre objectivement à ce questionnaire.

1. Quel est votre âge ?

- a) 23-30 ans b) 31-40 ans c) Plus de 40 ans

2. Quel est votre sexe ?

- a) Féminin b) Masculin

3. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement ?

- a) Moins de 5 ans b) Entre 5 et 10 ans c) Plus de 10 ans

4. Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés dans la production écrite ?

- a) Oui b) Non

5. Quels types d'erreurs vos apprenants commettent-ils dans la production écrite ?

(Veuillez sélectionner toutes les réponses pertinentes)

- a) Orthographe
b) Conjugaison
c) Grammaire
d) Compréhension de la consigne

6. Quels types d'erreurs dominent dans les écrits de vos apprenants ?

(Veuillez sélectionner une réponse)

- a) Orthographe
b) Non-respect de la consigne
c) Mise en page et ponctuation

7. Que signifie pour vous le concept de remédiation ?

...c'est une remise à niveau et un remède des lacunes diagnostiques...

8. Les apprenants sont-ils capables de réaliser des productions satisfaisantes après un travail de remédiation ?

a) Oui

b) Non

9. Quelles sont vos propositions pour améliorer la pratique de la remédiation ?

...des activités ludiques...

Merci pour votre collaboration

Département de français

Questionnaire destiné aux professeurs de français dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de fin d'études (Master en français) Ce questionnaire vise à comprendre les difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture en classe de FLE en vue de l'améliorer. Vos réponses à toutes les questions nous aideront à mieux comprendre ces difficultés liées à votre expérience en classe, nous vous demandons donc de répondre objectivement à ce questionnaire.

1. Quel est votre âge ?

- a) 23-30 ans b) 31-40 ans c) Plus de 40 ans

2. Quel est votre sexe ?

- a) Féminin b) Masculin

3. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement ?

- a) Moins de 5 ans b) Entre 5 et 10 ans c) Plus de 10 ans

4. Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés dans la production écrite ?

- a) Oui b) Non

5. Quels types d'erreurs vos apprenants commettent-ils dans la production écrite ?

(Veuillez sélectionner toutes les réponses pertinentes)

- a) Orthographe
b) Conjugaison
c) Grammaire
d) Compréhension de la consigne

6. Quels types d'erreurs dominent dans les écrits de vos apprenants ?

(Veuillez sélectionner une réponse)

- a) Orthographe
b) Non-respect de la consigne
c) Mise en page et ponctuation

7. Que signifie pour vous le concept de remédiation ?

des activités sur la dictée / la lecture
traitements des erreurs

8. Les apprenants sont-ils capables de réaliser des productions satisfaisantes après un travail de remédiation ?

a) Oui

b) Non

9. Quelles sont vos propositions pour améliorer la pratique de la remédiation ?

e s'exprimer seulement en français, corriger
et encourager en classe

Merci pour votre collaboration

Grammaire se place chaque groupe nominal complément du verbe par un adjectif.

- Une journée festive
- Un ciel nuageux
- Les rayons de lune
- L'air frais

Conjugaison - Parmi ces verbes futur, il y a un intrinsèque dans les:

- Je réussirai - Je saurai - Je pourrai
- Tu mourras - Tu gaspilleras - Tu détesteras
- Vous serez - Vous serez - Vous serez

Résumé

Ce mémoire examine l'efficacité de l'utilisation de l'audiovisuel comme outil de remédiation dans l'enseignement de la production écrite chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne. les résultats de l'étude confirment que l'audiovisuel stimule la motivation, facilite la compréhension des consignes et améliore la qualité des productions écrites. les enseignants ont formulé des recommandations telles que l'expression en français, l'utilisation d'activités ludiques et la clarification des consignes. L'intégration de l'audiovisuel dans les compétences en production écrite et préparer les apprenants à une communication écrite efficace.

Mots clés : la remédiation, l'audiovisuel, la production écrite, enseignement.

Abstract

This graduation note examines the effectiveness of the use of audiovisual as a remedial tool in the teaching of written production to learners of the 3rd middle year. the results of the study confirm that audiovisual stimulates motivation, facilitates the understanding of instructions and improves the quality of written productions. the teachers made recommendations such as expression in French, the use of fun activities and clarification of instructions. integrating audiovisual into writing production skills and preparing learners for effective written communication.

Key words: remedial, audiovisual, written production, the teaching.

ملخص

هذه المذكرة تختبر فعالية استخدام الوسائل السمعية البصرية كأداة علاجية في تدريس الإنتاج الكتابي بين المتعلمين في السنة الثالثة المتوسطة. تؤكد نتائج الدراسة أن الوسائل السمعية والبصرية تحفز التحفيز وتسهل فهم التعليمات وتحسن جودة الإنتاج المكتوب ، وقدم المعلمون توصيات مثل التعبير باللغة الفرنسية واستخدام الأنشطة الترفيهية وتوضيح الشحانات. دمج الوسائل السمعية والبصرية في كتابة مهارات الإنتاج وإعداد المتعلمين للتواصل الكتابي الفعال.

الكلمات المفتاحية : المعالجة ، السمعي البصري ، الإنتاج الكتابي ، التدريس.