

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique  
Université Alger2  
Faculté des Lettres et des Langues



**Thèse de Doctorat en didactique et socio didactique**

*Thème*

**L'impact du multimédia dans  
l'enseignement-apprentissage de la  
compréhension de l'oral.  
Cas des élèves de 2ème année moyenne.  
CEM Madi Mohamed Laarbi, Souk-Ahras.**

**Par : Mr Benzouai Abderrazak**

**Membres du jury :**

**Professeur Amokrane Saliha,  
Professeur Elbaki Hafida,  
Professeur Bouallili Ahmed,  
Docteur Djebli Mohand Oual,  
Docteur Aci Ouardia,**

**Université Alger 2,  
Université Alger 2,  
Université de Tizi – Ouzou,  
Université Alger 2,  
Université Blida 2,**

**Présidente  
Rapporteur  
Examineur  
Examineur  
Examinatrice**

*Année Universitaire : 2017/ 2018*

*« De l'oral à l'écrit,  
il y a un monde.*

*La différence est si grande que  
la description du français oral  
ressemble plus souvent à celle  
d'une langue exotique  
qu'à celle du français écrit.»*

*Morel & Danon-Boileau (1998)*

# *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail à :*

*L'âme de mon père Qbdelaziz*

*La personne la plus chère, mon Soleil, ma mère  
Oureida, à qui je dois tous les signes d'Amour, de  
Tendresse et de Respect*

*Ma femme, en signe d'Amour et de Gratitude de m'avoir  
Encouragé et surtout soutenu en permanence.*

*Mes chers enfants, la prunelle de mes yeux, qui m'ont  
porté bonheur : Mour, Nada et Mohamed Wassim*

*Mon frère et mes sœurs*

*Ma famille et mes amis*

*Tous ceux qui m'aiment.*

# Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de recherche, Madame **Elbaki Hafida**, professeur à l'Université d'Alger 2, que je lui témoigne ma gratitude pour son soutien, sa compréhension et surtout pour la qualité de son encadrement. Sans elle, je ne serais jamais arrivé au bout de ce travail.

Mes remerciements s'étendent également :

- Aux membres du jury qui ont accepté de lire et juger mon travail ;
- A l'enseignante et directrice de la formation doctorale Madame **Amoukrane Saliha** pour son aide, ses encouragements, ses orientations et pour les informations qu'elle fournissait à tous les doctorants ;
- A tous les professeurs enseignants d'Alger 2 qui ont encadré les doctorants de la promotion de Didactique et socio-didactique, 2012-2013, particulièrement Madame **Benhamla Zoubaida** et Madame **Amourouyache Safia** pour leur soutien dans les moments les plus difficiles. Je leur souhaite un prompt rétablissement. Je n'oublie aucunement Madame **Rahal Safia**, Madame **Ait Dehmane Karima**, Madame **Grine Nadia**, Monsieur **Djebli Mohamed**, et Madame **Belhouhou Nabila**. Je leur dois tous le respect et la reconnaissance.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à mon ami et petit frère Monsieur **Menaah mohcen**, Docteur à la faculté des Sciences de la Nature et de la Vie, de l'Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras, pour sa

disponibilité, son soutien et surtout pour ses conseils sur la partie analyse statistique des données de mon travail.

Mes remerciements les plus dévoués au directeur de l'établissement scolaire Madi Mohamed Laarbi (Souk-Ahras), Monsieur **Kouachi Boubakeur** qui a accepté mon projet d'expérimentation. Mes remerciements vont aussi à mes collègues, les enseignantes, Madame **Dahoui Donia**, Madame **Barkat Amel**, Madame **Khalfi Amel**, Madame **Touaibia Fella**, Mademoiselle **Maafa Hanène**, Mademoiselle **Dhwibet Saoussen** et Mademoiselle **Benasser Nadia** qui m'ont beaucoup aidé dans les évaluations des apprenants.

Merci beaucoup aux élèves de la classe 2AM2 et 2AM4 d'avoir participé à l'expérimentation que j'ai menée ; sans oublier l'adjoint de l'éducation Monsieur **Berrouk Fethi** de m'avoir beaucoup aidé dans le tirage des copies du pré-test, des tests et des questionnaires.

Un grand merci à tous les enseignants de français qui ont accepté de remplir les questionnaires et aussi à leurs chefs d'établissement qui m'ont accueilli à bras ouverts.

Je tiens aussi à remercier mon ami **Benalegue Yahia** qui n'a ménagé aucun effort pour me venir en aide.

J'adresse un dernier remerciement à ceux que j'ai oubliés par mégarde.

# Sommaire

Dédicaces

Remerciements

Sommaire ..... 01

Introduction générale..... 05

## Première partie : Cadre théorique

### Chapitre I. Evolution de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Introduction ..... 15

I.1- Conceptions traditionnelles et actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères ..... 16

I.2- Rapports de l'enseignement/apprentissage avec certains courants théoriques (behaviourisme, cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme) ..... 20

I.3- Les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage des langues étrangères... 23

I.4- Les différentes méthodologies, leurs fondements théoriques et leur impact dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères..... 30

I.5- L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie : quelle situation ? ... 56

Conclusion..... 59

### Chapitre II. Les nouvelles technologies : d'hier à aujourd'hui

Introduction ..... 61

II.1- Notions définitives et mise au point théorique..... 62

II.2- Les différents types de supports multimédias ..... 67

II.3- Repères historiques sur l'évolution de l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement/ apprentissage des langues .....	71
II.4- Modèles d'intégration des TICE .....	83
II.5- Le multimédia et les processus d'apprentissage.....	94
II.6- L'intégration du multimédia : Quelles conséquences ? .....	101
Conclusion.....	108

### **Chapitre III. La compréhension de l'oral dans l'acquisition d'une langue étrangère**

Introduction .....	109
III.1- Quelles sont les spécificités de l'oral par rapport à l'écrit ? .....	110
III.2- Quel oral à enseigner et quelles méthodologies faut-il appliquer en classe de langue ? .....	117
III.3- Le processus de compréhension.....	120
III.4- Les modèles de compréhension .....	130
III.5- Les stratégies d'écoute .....	137
III.6 - Les propositions de tâches et d'activités pour la compréhension orale .....	142
III.7- Qu'est ce qui peut influencer la compréhension ? .....	152
III.8- Quels apports des multimédias à la compréhension de l'oral ? .....	154
III.9- Recours aux documents authentiques dans l'enseignement de la compréhension	
III.10- Comment sélectionner un support en compréhension de l'oral ? .....	170
III.11- Comment évaluer la compréhension de l'oral ? .....	176
Conclusion.....	180

## **Deuxième partie : Cadre pratique**

### **Chapitre IV. Mise en place de l'expérimentation**

Introduction.....	182
IV.1 – Mise en place du projet de l'expérimentation .....	182

IV.2- Objectif de l'expérimentation .....	184
IV.3- Sélection de l'établissement scolaire et du public visé .....	184
IV. 4 – Objectifs du programme de français de la 2ème année moyenne .....	186
IV.5- Voir comment la compréhension de l'oral est abordée sur les documents	
IV.6- Analyse de manuel scolaire de français de la 2ème année moyenne .....	193
IV.7 – Organisation des séances de compréhension de l'oral, niveau 2ème année moyenne .....	194
IV.8- Exemple d'une activité didactique de compréhension de l'orale.....	196

### **Chapitre V. Mise en œuvre de l'expérimentation**

Introduction .....	216
V.1- L'observation de classe .....	216
V.2- Le pré-test .....	220
V.3- Les six tests d'évaluation .....	225
V.4- Deux questionnaires .....	258

### **Chapitre VI. L'évaluation, l'analyse et l'interprétation des résultats**

Introduction .....	260
VI.1- L'observation de classe.....	261
VI. 2- Analyses et interprétation de pré-test .....	272
VI. 3- Analyses et interprétation des six tests .....	276
VI.4- Analyse et interprétation des questionnaires .....	291
VI.5- Bilan prescriptif .....	304
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>307</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>311</b>



<b>Sitographie .....</b>	<b>320</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>321</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>322</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>323</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>331</b>

# Introduction générale

### Introduction générale

En qualité d'enseignant d'anglais<sup>1</sup> (et ce depuis de longues années), nous avons pu constater, du moins pour les apprenants que nous avons eu l'occasion d'encadrer au cycle moyen, que ces derniers maîtrisent mieux la langue anglaise que le français qui est introduit comme première langue étrangère « *obligatoire* » à partir de la troisième année primaire (en Algérie).

Par ailleurs, nous avons remarqué d'après une lecture que nous avons effectuée sur les manuels scolaires que la compréhension de l'oral est peu présente et très loin d'être suffisamment prise en charge comparativement aux autres compétences telles que la compréhension de l'écrit et la production écrite. Hors, il est reconnu ces dernières années qu'il s'agit d'une habileté indispensable à l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde. Son entraînement en salle de classe mérite plus de considération et d'attention. Nous avons également constaté que beaucoup de collègues (enseignant de français) évitent d'enseigner cette composante parce qu'ils ont l'impression que les apprenants en position d'écoute sont passifs et ne sont pas en mesure de comprendre oralement un énoncé oral venant d'un locuteur parlant une langue étrangère tel que le français; ils s'orientent donc vers la production orale, plus facile à observer et à maîtriser que la compréhension de l'oral qui est réputée pour ses processus cognitifs très complexes (Dolz et Schneuwly, 2009; Germain, Netten et Movassat, 2004; Lafontaine et Préfontaine, 2007). D'autres enseignants croient enseigner la compréhension de l'oral alors que ce qu'ils présentent en réalité n'est autre que de l'expression orale ou de la compréhension de l'écrit.

On parle beaucoup de l'enseignement de la compréhension de l'oral mais on n'en fait pas un objet d'apprentissage spécifique et actif comme celui de la Compréhension de l'écrit et de la production écrite (Chiss, 2002; Makdissi, Boisclair et Sirois, 2010). L'enseignement de l'oral n'est pas réellement circonscrit comme étant un objet autonome et rarement enseigné de manière explicite (Dumais, 2012; Lafontaine, 2001, 2007). On ne

---

<sup>1</sup> - La langue anglaise est considérée comme la deuxième langue étrangère en Algérie.

## **Introduction générale**

---

doit pas se servir de l'oral seulement comme un médium de transmission et développement des connaissances (Broi et Soussi, 1999; Lafontaine, 2001; Delabarre et Treignier, 2001; Dolz et Schneuwly, 2009;), mais aussi comme un objet d'enseignement spécifique (Broi et Soussi, 1999, Dolz et Schneuwly, 2009; Lafontaine, 2004).

La compréhension orale n'est, en fait, qu'à ses premières expérimentations et théorisations. Les propositions didactiques qui la considèrent (Daniel Gaonac'h, 1990; Poul Cyr et Claudette Germain, 1998; Wolfgang Klein, Cornaire et Germain, 1998; Daniel Martin et Anne Soussi, 1999; Salzer et Soudée, 2004; Lafontaine, 2011; Lafontaine et Dumais, 2012) tentent de lui relever un intérêt particulier.

En termes d'enseignement, peu d'exemples et de propositions didactiques concrètes et dynamiques impliquant la reconnaissance des stratégies d'écoute et de compréhension y sont proposés (Wallace et Loudon, 2003); Sénéchal et Chartrand, 2011). Les enseignants sont en quelque sorte livrés à eux-mêmes dans leur pratique de classe de la compréhension orale (Dumais, 2010).

D'autre part, il n'est plus à démontrer que les technologies, grâce à leur multiplicité de ressources ont réellement bouleversé notre quotidien, notre façon de vivre, de travailler, d'étudier. Elles deviennent un recours quasi récurrent dans le monde de l'éducation en général. Ainsi, L'école algérienne possède aujourd'hui la volonté de vouloir disposer et intégrer les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) dans son système éducatif et surtout développer et maîtriser leur usage. Elle est convaincue qu'il est fondamental de revoir et repenser aux méthodes d'enseignement/apprentissage. Là où la construction des savoirs doit impérativement passer par des processus actionnels, interculturels, interactifs, perméables à l'actualité et prêts à évoluer. Là où on a besoin d'information diverse et actualisée. Là où il devient urgent d'utiliser différents types de supports pédagogiques notamment de l'audiovisuel et du multimédia et de penser à de nouvelles stratégies diversifiant les pratiques d'enseignement/apprentissage. L'intégration des TICE dans le système éducatif algérien s'impose et devient une nécessité indéniable et irréversible parce que l'apprenant algérien comme tout autre apprenant du 21<sup>ème</sup> siècle n'est plus le même. En effet, il se

## **Introduction générale**

---

penche de plus en plus vers ces nouvelles technologies en devenant de plus en plus exigeant, plus autonome et plus responsable de son apprentissage. Il a besoin sans cesse de motivation qui pourrait s'accroître grâce aux TICE. De nombreuses recherches telles que celles de F.Demaizière (1986 :178) ou encore celles de L.Cuban (1998 :3) considèrent que ces technologies pourraient être un potentiel certain pour l'évolution des pratiques de l'enseignement d'une part, et l'amélioration de l'apprentissage d'autre part. Leur intégration aussi bien par les enseignants que par les apprenants doit être vue de près et mieux analysée.

### **Motivation du choix**

La compréhension de l'oral est non seulement importante mais aussi indispensable dans l'acquisition d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère, puisqu'on ne peut pas réagir ou répondre même au plus simple message sans l'avoir compris. Elle est désormais perçue comme un passage indispensable et joue un rôle central dans la scolarité de l'apprenant. Sans elle l'apprentissage reste incomplet et non équilibré. En revanche, elle est l'une des compétences les plus difficiles à acquérir, comme l'affirme Louis Porcher <sup>2</sup> : « La compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande 'insécurité linguistique' ». C'est en situation d'apprentissage que l'apprenant développe cette compétence de l'oral qui lui permet de comprendre et de parler selon la situation de communication dans laquelle il se trouve. Nous pensons que pour améliorer en général la qualité de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment le français, il est nécessaire de perfectionner en particulier celui de la compréhension de l'oral qui constitue le point de départ et la première compétence à formuler en début de chaque séquence ou chaque projet pédagogique.

---

<sup>2</sup> - Porcher, L., (1995), « Le Français langue étrangère », Hachette Education, CNDP/Ressources Formation, p.45.

### Problématique

Au nombre de difficultés que l'on rencontre dans l'acquisition d'une langue étrangère, celles qui touchent à la compréhension orale apparaissent aux yeux de bien de personnes, apprenants autant qu'enseignants, parmi les plus importantes : pour arriver à percevoir le sens d'un discours dans ses différents contextes, l'auditeur apprenant est amené à interpréter et organiser des sons, décoder et maîtriser une chaîne sonore (Burleson et Caplan, 2007), identifier et repérer des indices oraux (Gaonac'h, 1990), intégrer des connaissances antérieures (Rost 2002) et se disposer de connaissances culturelles (Gruca, 2006 ; Maurer, 2001), faire des liens avec l'objectif de son écoute (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Verschueren, 1999), etc. Mobiliser une telle ou telle compétence est donc une opération très complexe et qui représente une charge cognitive très lourde surtout pour les apprenants présentant des faiblesses au niveau de la compréhension de l'oral. Nous nous proposons donc de mettre l'outil multimédia à la disposition de nos apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne apprenant le FLE afin de résoudre de grandes difficultés en termes de compréhension orale.

En introduisant ce nouveau dispositif, nous nous posons la question suivante : **« En quoi l'intégration de l'outil multimédia peut-elle améliorer l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale? »**. En d'autres termes **« Quel est l'impact du multimédia dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral ? Qu'apporte –t-il à l'entraînement de cette compétence langagière ? »**

### Emission d'hypothèses

Le souci de pouvoir répondre à cette problématique nous emmène à postuler ce qui suit :

L'usage de l'outil multimédia dans l'activité de compréhension de l'oral **peut améliorer l'enseignement de cette compétence langagière en encourageant l'autonomisation de l'apprentissage** ; comme par exemple :

## **Introduction générale**

---

- Il aide l'enseignant autant que l'apprenant à s'inscrire dans le réel et l'authenticité,
- Il peut jouer un rôle motivant dans l'appropriation des savoirs, et offre aux apprenants l'occasion de mieux comprendre,
- Il développe et facilite l'accessibilité de l'information. Ainsi, l'opération enseignement- apprentissage devinent plus facile,
- Il favorise l'interaction des apprenants et les aide à gagner beaucoup de temps,
- Il libère leur imaginaire en associant l'image au mot, donc le message devient plus clair et plus explicite,
- Il améliore l'implication et la concentration des élèves, les rendant plus actifs,
- Il permet aux apprenants d'écouter d'autres voies que celle de leur enseignant.

L'apprenant auditeur devient, à cet égard, un acteur cognitivement actif assumant pleinement son rôle interactif (Krashen, 1982).

## **Objectif de la recherche**

Afin d'améliorer l'enseignement et apprentissage de cette compétence communicative longtemps minorée en Algérie et résoudre de grandes difficultés en termes de compréhension orale chez les apprenants de deuxième année moyenne autant qu'enseignants du FLE , nous proposons, dans un souci de modernisation et d'efficacité, de penser à de nouvelles stratégies diversifiant les pratiques de cette composante en adoptant différents types de supports pédagogiques notamment de l'audiovisuel et du multimédia qui pourraient être un facteur de motivation pour l'élève qui apprend le FLE (Français Langue Etrangère). Notre objectif est de vérifier si l'enseignement-apprentissage intégrant l'outil multimédia et adoptant les démarches méthodologiques (en matière d'étapes, de stratégies et de tâches d'écoute et de compréhension) que nous allons proposer dans notre travail de recherche peut aider les apprenants de la deuxième année moyenne à développer leur compétence de compréhension de l'oral en FLE.

## Introduction générale

---

Notre présente recherche ne vise pas seulement à comparer l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale en FLE avec ou sans le recours aux moyens technologiques médiatisés, stade aujourd'hui dépassé, mais elle tente aussi d'analyser leur impact et leur contribution potentielle qu'ils peuvent apporter à la réflexion didactique et pédagogique sur la compréhension de l'oral du FLE.

Nous visons également « *transformer les comportements, améliorer les relations sociales, ou encore modifier les règles institutionnelles d'une organisation. Pourquoi ? Pour assurer une meilleure adaptation ou intégration des individus à leur environnement, et plus de cohésion, d'efficacité, ou de lucidité aux institutions dans la poursuite de leurs objectifs.* »<sup>3</sup>

Enfin, nous tentons de dégager des pistes pour un nouveau savoir-faire didactique et pédagogique qui nous permet de résoudre des problèmes existant en classe de langue étrangère.

## Contexte de la recherche

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique des langues étrangères et des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Cette étude s'inscrit dans une recherche empirique où nous allons effectuer une expérimentation en situation réelle de classe qui nous permettra de faire une étude sur le rôle que jouent les TICE en général et le multimédia en particulier dans l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral. Le terrain d'observation sera celui de notre expérimentation où nous allons recueillir des données issues d'analyses qualitatives et quantitatives.

---

<sup>3</sup> - Robert, F., (1981), cité par Goyette, G., Lessard-Hébert, M., (1987), *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements, et son instrumentation*, p. 5.



## **Introduction générale**

---

Les résultats obtenus vont nous renseigner sur l'impact et l'importance du support multimédia dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale du français langue étrangère dans le cycle moyen.

### **Délimitation du sujet**

Notre présente étude porte, d'une part, sur l'enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'oral dans l'acquisition du FLE (français langue étrangère) au cycle moyen en Algérie et d'autre part sur l'intégration des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Mais comme cet enseignement/apprentissage concerne différents niveaux scolaires et plusieurs types de supports, nous nous sommes limité à la compréhension de l'oral dans les classes de deuxième année moyenne proposant l'intégration de l'outil multimédia dans ce processus.

Nous avons choisi la classe de 2<sup>ème</sup> année moyenne parce que l'apprenant, à ce stade, est amené à écouter et comprendre des récits fictifs, notamment le conte, la fable et la légende qui relèvent de l'imagination et qui n'appartiennent pas à son monde réel.

Nous visons également former progressivement des auditeurs plus sur d'eux, plus autonomes et plus responsable de leur apprentissage.

### **Sélection de l'établissement scolaire et du public visé**

Pour satisfaire les exigences de notre recherche, nous avons décidé d'effectuer notre expérimentation dans le CEM Madi Mohamed Laarbi, l'un des plus grands établissements scolaires de la ville de Souk-Ahras (Algérie). Nous avons choisi deux groupes d'apprenants : expérimental et témoin. Nous allons doter le groupe expérimental (2AM4) d'un support multimédia. Par contre le groupe témoin (2AM2) ne bénéficiera pas de ce dispositif. Il est à noter que l'âge des apprenants varie entre 12 et 15 ans.

### Méthodologie suivie

Afin de déterminer le rôle du multimédia dans l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral, nous avons envisagé pour la réalisation de notre recherche deux parties : une partie théorique et une partie pratique :

**La partie théorique**, qui constitue le champ de notre recherche, est constituée de trois chapitres équilibrés. Dans le premier chapitre, qui s'intitule «*Evolution de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères* », nous proposons d'introduire les conceptions traditionnelles et actuelles de l'enseignement, de l'apprentissage et de leur rapport avec certains courants théoriques. Nous cherchons connaître l'influence de ces fondements théoriques sur les pratiques pédagogiques. Nous proposons également de parler des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage des langues étrangères et de leur impact dans le développement des compétences langagières de l'apprenant. Nous étudions aussi l'évolution des différentes méthodologies et leur influence dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous discuterons, enfin, la situation linguistique en Algérie, les réformes et instructions officielles sur l'enseignement du FLE pour mieux comprendre les orientations méthodologiques et pédagogiques mises en œuvre dans le milieu éducatif algérien.

Le deuxième chapitre qui porte comme titre «*Les nouvelles technologies d'hier à aujourd'hui* » sera une opportunité pour montrer comment les moyens technologiques se sont multipliés et se sont impliqués dans le développement de la didactique des langues étrangères, particulièrement le FLE. C'est pourquoi nous présentons dans cette partie de travail des notions définitives de certains dispositifs technologiques, un regard historique sur leur évolution, certains modèles d'intégration des TICE (plus précisément le multimédia), leur impact et les conséquences de leur intégration sur l'enseignement des langues étrangères.

Enfin, le troisième et dernier chapitre sera une nouvelle étape dans laquelle nous introduisons quelques orientations méthodologiques et pragmatiques de la compréhension de l'oral dans l'acquisition d'une langue étrangère, plus particulièrement le FLE, où nous expliquerons aussi, certains aspects psycholinguistiques et cognitifs de

## **Introduction générale**

---

compréhension. Nous discutons, en dernier lieu, la pédagogie de l'audiovisuel et du multimédia en classe de FLE.

**La partie pratique** est nourrie d'une préoccupation méthodologique de vouloir confirmer ou infirmer les hypothèses émises et nous semble être la partie la plus importante de notre recherche. C'est à ce niveau que nous allons vérifier si l'enseignement- apprentissage intégrant l'outil multimédia et adoptant les démarches méthodologiques proposées dans la partie théorique peut aider les apprenants de la deuxième année moyenne à développer leur compétence de compréhension de l'oral en FLE (l'objectif que nous nous sommes fixé tout au long de notre travail de recherche).

Le cadre expérimentale de notre recherche s'organise en trois chapitres:

Dans le premier chapitre, nous allons, tout d'abord, présenter le projet d'expérimentation et sa mise en place en présentant les outils et les ressources multimédias choisis pour les étudiants des groupes expérimentaux, ainsi que l'organisation des cours. Ensuite, nous passerons à l'identification de la situation contextuelle de l'établissement scolaire (dans lequel nous allons effectuer notre expérimentation et confronter les données théoriques à la pratique), du public visé (groupe expérimental et témoin), des matériaux disponibles (où nous étudierons la situation d'équipements dans le CEM sélectionné et des supports utilisés dans les cours de FLE). Nous verrons, par la suite, comment la compréhension de l'oral est abordée sur les documents d'accompagnement et les textes officiels (où nous analyserons le programme de français de la deuxième année moyenne et plus particulièrement celui de la compréhension de l'oral, y compris la méthodologie suivie et les objectifs d'enseignement- apprentissage tracés). Enfin, nous proposerons un exemple de scénario pédagogique où nous confirmerons les démarches didactiques proposées dans la partie théorique. Ce qui constituera une valeur ajoutée pour le perfectionnement de notre étude.

Dans le deuxième chapitre, nous proposons de parler de la mise en œuvre de notre expérimentation où nous appliquerons les démarches méthodologiques (que nous avons proposées dans la partie théorique) intégrant l'utilisation de l'outil multimédia dans des cours de compréhension orale avec le groupe expérimental sélectionné. Quant au groupe

## **Introduction générale**

---

témoin, il sera entraîné avec les méthodes habituellement utilisées par leur enseignant. Nous présenterons et nous expliquerons chaque étape effectuée. Nous exposerons également les évaluations auxquelles tous les apprenants seront soumis.

Enfin, dans le troisième chapitre, nous passerons à l'évaluation, l'analyse et l'interprétation et la comparaison des résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe témoin concernés par l'expérimentation que nous avons réalisée. Nous cherchons à vérifier si les propositions méthodologiques intégrant l'outil multimédia dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension du français oral ont réellement contribué à l'objectif fixé. Nous clôturons notre étude par présenter un bilan prescriptif de notre travail et par dégager de nouvelles propositions et perspectives.

# Cadre théorique

# **Chapitre I**

## **L'oral dans l'enseignement- apprentissage des langues étrangères**

## Introduction

Nous commençons, d'abord, ce premier chapitre de notre travail de recherche par définir les mots clefs « *enseignement* » et « *apprentissage* » selon leurs conceptions traditionnelles et actuelles. Cela va nous permettre, d'une part, de maîtriser chaque notion qui est comprise sous plusieurs acceptations et d' autre part, de limiter le champ d'étude dans lequel nous nous situons. Nous proposons ensuite une synthèse sur les principaux fondements théoriques afin de connaître leur influence sur les pratiques pédagogiques. Nous présentons aussi les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, nous pourrions réfléchir sur leur impact dans le développement des compétences langagières de l'apprenant. Nous travaillons également les différentes méthodologies qui ont marqué l'enseignement et apprentissage des langues étrangères et qui se sont succédées, les unes en rupture, les autres en continuité, avec la méthodologie précédente. Nous visons beaucoup plus à étudier de plus près leur influence dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Enfin, nous clôturons ce chapitre par donner une vision globale sur la réforme du système éducatif algérien concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement le FLE (français langue étrangère), afin d'avoir un aperçu sur les orientations méthodologiques et pédagogiques mises en œuvre en Algérie.

Cette étude nous aidera, donc, à prendre des décisions lors de notre expérimentation sur les choix des démarches méthodologiques en fonction des objectifs tracés, des apprenants concernés, des outils disponibles, etc.

## I.1- Conceptions traditionnelles et actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères

A partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'enseignement était considéré comme action de transmission des savoirs et l'apprentissage comme acquisition d'un savoir préétabli, notamment dans la méthode traditionnelle où l'enseignant détenait le savoir qui le transportait verticalement aux apprenants. On étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature et sa culture. L'objectif était de former l'esprit des élèves.

Aujourd'hui, l'enseignement signifie non seulement la transmission de connaissances mais il désigne aussi la méthode de transmettre le savoir en éléments simples, cohérents et transmissibles, à partir duquel l'apprenant doit construire son propre savoir aux différents stades de sa progression.

Cuq et Gruca le définissent comme « ...une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier »<sup>1</sup>. L'accent doit être davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs.

Selon Wolfgang Klein, l'enseignement apparaît « comme un processus soumis à des lois précises, déterminé dans son développement, son rythme et son état final par différents facteurs, pouvant être influencé à un certain degré par une intervention méthodique : l'enseignant »<sup>2</sup>. Cela signifie qu'il n'existe pas d'enseignement sans adapter des méthodes spécifiques et justifie le recours à un enseignant qui choisit des orientations sur le contenu du programme et sur la manière d'enseigner ; qui s'intéresse aussi à préparer les conditions pour que l'apprentissage se réalise en fonction du profil de l'apprenant. L'enseignement en tant que transmission de connaissances est basé sur la perception, en particulier par le biais de l'oratoire et de l'écriture. Il est aussi considéré comme un ouvrant sur le développement des capacités et des compétences de l'apprenant

---

<sup>1</sup>Cuq, J-P., Gruca, I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection français langue étrangère. P.U.G, p. 123.

<sup>2</sup>Klein. W., (1989), « L'acquisition de la langue étrangère », Paris, Armand Colin.



qui nécessite un apprentissage permettant d'installer des compétences intellectuelles et de développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation des connaissances. Ce qui lui permet également de mobiliser des ressources qu'il développe lui-même en vue de faire face à des situation- problèmes scolaires et extrascolaires. Grâce aux progrès scientifiques, l'enseignement a pu intégrer les nouvelles technologies pour la transmission des connaissances, tels que la vidéo, le net, etc. Faut-il préciser que le temps d'enseignement place l'élève dans des conditions particulières d'étude d'une question donnée et mène à la co-construction du savoir enseigné par le professeur et le groupe de classe.

L'apprentissage, qui est défini selon le Dictionnaire de Psychologie, (1999) comme étant « *un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec le milieu. Il est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation* », désigne également le processus d'acquisition des connaissances (savoir savant), des habiletés (savoir-faire) ou des attitudes (savoir être) par un apprenant. Il se réalise par le biais de l'étude, la formation, l'enseignement, l'expérience, etc. Ce processus peut être analysé à partir de plusieurs perspectives d'où l'existence de plusieurs théories d'apprentissage, notamment le constructivisme, le cognitivisme, le behaviourisme, l'humanisme et le socioconstructivisme. La psychologie behaviouriste ou comportementaliste, par exemple, décrit l'apprentissage selon les changements pouvant être observés dans la conduite d'un individu. A son tour, la pédagogie établit plusieurs types d'apprentissage notamment l'apprentissage réceptif (la personne comprend, mais ne découvre rien), l'apprentissage par découverte (la personne n'apprend pas passivement, elle découvre aussi), l'apprentissage répétitif ( les contenus sont mémorisés sans les comprendre et sans les mettre en rapport avec des connaissances préalables) et l'apprentissage significatif (quand la personne met en rapport ses connaissances acquises au préalable avec les nouvelles (connaissances) et les pourvoit de cohérence par rapport à sa structure cognitive).

Selon le CECR, « *L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux,*

*développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences».*<sup>3</sup>

L'apprentissage se définit aussi par le fait que l'élève s'approprie le savoir. L'enseignant n'est plus le médiateur privilégié, celui par lequel le savoir passe obligatoirement. On attache beaucoup plus d'attention au processus d'appropriation du savoir mis en place par l'apprenant qu'à la présence de l'enseignant.

Concernant le temps d'apprentissage, il correspond au temps psychologique de reconstitution par l'élève de cette expérience partagée en classe. Placé dans des conditions particulières d'étude, l'élève utilise des techniques « outils » qui médiatisent son rapport à l'objet étudié. Il ne s'agit pas d'une réaction directe (comme avec le behaviourisme), mais d'un recul qui implique une réflexion sur l'action méditée par les techniques spécifiques à sa réalisation. Cette activité réflexive est conduite collectivement par l'enseignant de façon que chaque élève repère ce qu'il y'a à faire et comment s'y prendre. Dès lors, si l'enseignement engendre le développement de compétences, il ne peut pas prévoir ce que l'élève va apprendre et comment va apprendre, mais il pourra constater ce qu'il sait (en l'évaluant).

On doit aussi prendre compte de nombreux facteurs notamment les aspects particuliers du milieu, la motivation, les conditions cognitives, les potentiels intellectuels, etc. Ce que confirme J. Houssaye<sup>4</sup> dans son « triangle didactique » que les processus sont au nombre de trois : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur- savoir, « apprendre » qui privilégie le professeur-élève et « comprendre » qui privilégie l'axe

---

<sup>3</sup>- CECR, p. 15

<sup>4</sup>- Houssaye, J., (1992), « Le Triangle Pédagogique », Peter Lang (Ed), Berne Frankfurt. Saint Main, New-York, 276 pages

élève- savoir, sachant qu'on ne peut pas tenir les axes équivalement. Il faut en tenir un et redéfinir deux autres en fonction de lui. Ainsi, l'apprenant devient le centre du processus de la construction de sa personnalité à travers ses activités d'apprentissage.

Cuq ajoute que : « *L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion d'enseignement-apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus* »<sup>5</sup>. C'est pourquoi, aujourd'hui, les deux processus sont essentiellement liés aux choix méthodologiques, pédagogiques et à la formation des enseignants. Dans la mouvance de la centration sur l'apprenant et de son autonomisation, les recherches récentes en didactique des langues étrangères s'intéressent au moins autant à ce qui dépendrait en principe de l'apprentissage. Les rapports entre enseignement et apprentissage sont traités différemment selon les courants de pensée qui se sont développés au cours du 20ème siècle en Sciences de l'Education. Chacun les envisage d'un point de vue sensiblement différent. Pour certains entre eux, il existe des rapports étroits entre l'enseignement et apprentissage, tandis que pour d'autre, les deux processus peuvent être considérés de manière quasi indépendante. Les conséquences que ces différentes façons de concevoir l'apprentissage sur les pratiques d'enseignement sont évidemment très importantes.

---

<sup>5</sup>- Cuq, J.-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. Clé International, p. 85).

## I.2- Rapports de l'enseignement/apprentissage avec certains courants théoriques (behaviourisme, cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme)

Dans cette partie du travail, nous ne comptons pas développer et décrire l'évolution chronologique des courants théoriques, mais nous désirons plutôt faire leur lien avec les pratiques pédagogiques en les reliant aux conceptions de l'acte d' « enseigner » et d' « apprendre » qui leur correspondent.

Pour rendre compte des différents modèles d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons pensé faire appel au résumé schématique des quatre principaux courants théoriques proposé par Anastassis Kozanitis<sup>6</sup>.

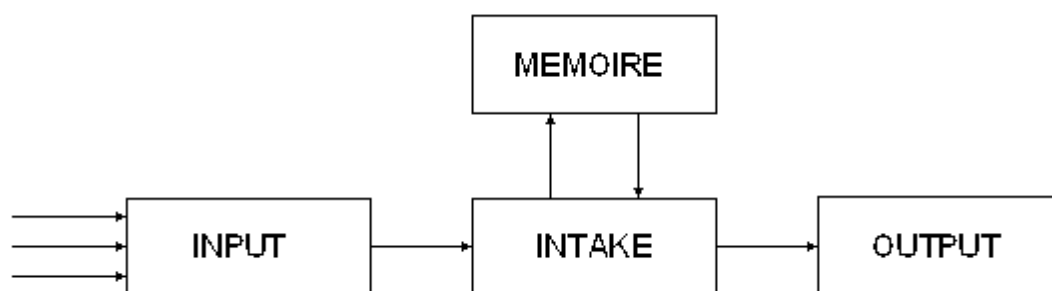
**Tableau 1:** Représentation schématique des principaux courants théoriques

Socioconstructiviste	Constructiviste	Cognitiviste	Béavioriste
Enseigner c'est...			
Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.
Apprendre c'est...			
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.	Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.
Méthodes pédagogiques appropriées			
Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Programme d'autoformation assistée par ordinateur.

<sup>6</sup> - Cozanitis, A. (2005), “ Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique”. Montréal : Bureau d'appui pédagogique de l'École Polytechnique de Montréal.

**I.2.1- Le behaviourisme** (ou comportementalisme) est l'un des premiers courants qui s'est développé entre les années 1910 et 1950. Il considère l'apprentissage comme « *une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier* ». Dans cette forme d'apprentissage, l'individu doit apprendre à adapter ses comportements et ses modes de pensée à son environnement qui change. L'enseignement doit fournir aux apprenants des situations stimulantes, des renforcements adaptés, des rétroactions sous forme d'évaluation formative (C'est une évaluation qui se fait avant, pendant et après l'apprentissage). Cette dernière consiste à mettre en place un programme d'entraînement qui assure l'atteinte des objectifs prescrits qui se succèdent à une répétition et au renforcement des comportements considérés comme adaptés, à une correction immédiate des erreurs (C'est un système d'éducation presque sans erreur) et des comportements non conformes, et à un découpage précis du contenu enseigné avec des exercices répétitifs pour que les élèves développent leurs capacités d'adaptation. On peut appliquer ce genre de programme pour s'entraîner à la prononciation d'une langue étrangère.

**I.2.2- Le cognitivisme** (un autre courant qui s'est développé à partir des années 1950) tient compte des activités mentales de l'élève et plus particulièrement, des facultés de mémorisation, d'organisation et de mobilisation d'informations et de modification des structures mentales. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est négligé tandis que celui de l'élève se trouve mis au centre du système « *enseignement/apprentissage* » comme l'explique bien le schéma de Gaonac'h (1990)<sup>7</sup> :



**Figure 1:** Schéma de Gaonac'h (1990)

<sup>7</sup>- Gaonac'h, D., (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, p. 109

Lors de l'apprentissage, l'enseignant va évaluer et faire progresser les représentations mentales des apprenants en tentant de rendre compte de leurs difficultés dans la lecture d'énoncés, la compréhension de consignes, le traitement de l'information (la sélectionner et l'organiser dans la mémoire pour ensuite la restituer sous différentes formes), etc. Ces difficultés sont à l'origine d'erreurs ou d'obstacles à l'apprentissage, mais ne sont pas considérés comme des éléments constitutifs du processus d'enseignement ou apprentissage. Afin de surmonter ces difficultés et soutenir les élèves dans leur apprentissage, il peut proposer par exemple des techniques de mémorisation ou de prise de notes, l'utilisation de cartes conceptuelles, une évaluation des connaissances préalables qui permet de lier les nouvelles informations avec celles qui sont déjà en mémoire, des activités de résolution de problème, etc. Le « *feed-back* » est une autre stratégie qui permet de corriger continuellement les informations non comprises ou mal mémorisées. L'enseignant peut également mettre en œuvre des « *advanced organisers* », une autre technique d'enseignement qui consiste à introduire un sujet par le biais de questions ou de courtes activités de réflexion qui peuvent susciter l'intérêt des apprenants en stimulant leurs structures de connaissances préalables et les aider à mémoriser les nouvelles informations.

**I.2.3- Le constructivisme** (développé à partir des années 1970) considère l'apprentissage comme « *un processus d'acquisition des connaissances qui se réalise dans l'interaction entre le sujet pensant et l'environnement dans lequel il évolue* ». Pour construire ses connaissances, l'individu, en donnant du sens à ses expériences, utilise les connaissances antérieures qui jouent le rôle d'assimilation des connaissances nouvelles. En d'autres termes, ce qu'un individu va apprendre, dépend de ce qu'il sait déjà. Le rôle de l'enseignant dans cette approche consiste à proposer un environnement structuré et riche pour que l'élève découvre par lui-même les constructions qu'il est prêt à affronter en invitant de nouvelles structures intellectuelles. En ce sens, l'enseignant forme un soutien à cette construction où il peut proposer des activités de réflexion à propos des représentations préalables, des visites de terrain, etc.

**I.2.4- Le socioconstructivisme** (développé à partir des années 1980) conçoit l'apprentissage comme un phénomène lié au contexte sociale et « *une participation active à des activités en situation réelle et en interagissant avec d'autres* ». Les représentations et les savoirs quotidiens jouent un rôle fondamental dans les apprentissages scolaires. Ce courant vise alors le développement des compétences professionnelles en créant des situations d'apprentissage, notamment des travaux de groupe, des stages de terrain, des rencontres avec des experts, des discussions de groupes, des collaborations à distance en invitant les étudiants à agir, coopérer, créer collectivement, etc. Dans cette perspective, on peut avoir recours à l'usage de technologies, des simulations, etc.

Ces différentes approches de l'apprentissage conçoivent l'enseignement différemment. Il n'y a bien sûr pas de conception qui pourrait s'imposer par rapport aux autres mais nous voyons que pour un enseignement donné, il peut être important de varier les méthodes d'enseignement en fonction des différents objectifs d'apprentissage et de notre conception personnelle de l'enseignement.

### **I.3- Les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage des langues étrangères**

Qu'elles soient d'enseignement ou d'apprentissage, les stratégies suscitent un grand intérêt aussi bien chez les enseignants qui y voient une façon privilégiée d'aider les élèves à apprendre qu'à ces derniers qui cherchent à réaliser un apprentissage efficace en s'inscrivant dans un processus raisonné et réfléchi.

#### **I.3.1- Les stratégies d'enseignement**

Le choix d'une stratégie d'enseignement consiste à planifier un ensemble de démarches et de ressources pédagogiques que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice de ses compétences (Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 2006) et qui doivent être adaptées aux contextes, aux niveaux des apprenants, aux objectifs visés, aux moyens exploités et

conformément à un modèle d'enseignement. Raison pour laquelle, il peut être judicieux de recourir à différents types de stratégies.

Selon Chartier (1989), un enseignant professionnel « *est un spécialiste capable de choisir, parmi une série de possibilités, la plus adaptée à une situation éducative déterminée* »<sup>8</sup>. Il doit donc être en mesure d'analyser la situation dans laquelle s'inscrit son action (Gagnon, 2000 ; Lasnier, 2000 ; Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 2006).

L'enseignant doit, donc, aider l'élève à mettre en place des stratégies d'apprentissage appropriées, à en faire usage, à construire ses connaissances par la découverte en lui donnant des problèmes à résoudre (ici, l'intervention de l'enseignant est minimale) ou par la découverte guidée (intervention plus accentuée). Dans cette perspective, l'enseignant doit non seulement aider l'élève dans le traitement de l'information, lui enseigner des stratégies d'apprentissage, mais doit également lui apprendre à évaluer l'usage de ces stratégies en lui donnant des moyens pour réajuster son utilisation. L'enseignant doit donc lui montrer quelle stratégie choisir (quoi, comment, quand et pourquoi) et l'utiliser pour satisfaire ses besoins. Pour ces raisons, il est important d'expliquer à l'apprenant en quoi consiste cette stratégie et en quoi elle est utile. Il faut aussi interagir avec l'élève et le guider vers la maîtrise de la stratégie en lui donnant des indices ou des rappels jusqu'à l'amener à expliquer lui-même la stratégie qu'il a utilisé. Ainsi, l'enseignant devient un guide, un conseiller, un facilitateur, un co-apprenant jusqu'à développer l'autonomie dans son apprentissage.

---

<sup>8</sup>- Chartier, É. (1989), *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. De Boeck-Wesmael. 154 p.



### I.3.2- Les stratégies d'apprentissage

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, « *on s'entend pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information.* »<sup>9</sup>

Nous avons trouvé dans les écrits de recherche une multitude de classifications des stratégies<sup>10</sup> d'apprentissage avec des dénominations assez différentes et qui présentent de grandes différences entre elles, notamment celle de Weinstein et Mayer (1986), ou encore celle de McKeachie, Pintrich, Lin et Palmer (1987), etc. mais elles nous ont paru peu précises et contiennent des stratégies qui se caractérisent par des niveaux de complexité très variables. Pour ces raisons, nous avons choisi la classification de Boulet et ses collaborateurs (1996) qui présentent une catégorisation des stratégies relativement élaborée et qui s'appliquent à tout type d'apprentissage. Ils les classent séparément selon les différents domaines cognitifs, métacognitifs, affectifs et de gestion des ressources, opérant une subdivision de chaque catégorie en fonction du rôle des stratégies ou des objectifs visés par leur utilisation.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup>- Cornaire C., (1998), *La compréhension orale*. Paris : CLE International, p. 58.

<sup>10</sup>- Il est à noter qu'on ne doit pas confondre la conception de stratégies avec celle de styles d'apprentissage. Les stratégies renvoient à « *tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre* » et qui sont constituées de tous les « *moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne* » (Béguin 2008 : 48-49) afin de se « *faciliter les tâches d'acquisition* » (McIntyre 1994 : 90). Par contre la notion de styles d'apprentissage renvoie aux manières que les apprenants préfèrent utiliser pour apprendre une langue étrangère ; comme, par exemple, par l'expérience concrète, en s'impliquant dans de nouvelles expériences, ou encore par formulation d'hypothèses en progressant par essais-erreurs avec l'élaboration de nouvelles hypothèses (Chevrier *et al.* 2000).

<sup>11</sup>- Nous avons été intéressé aussi par la classification des stratégies d'apprentissage proposée par O'Malley et al. qui, selon Paul Cyr (1998 :4), sont les suivantes:

« *Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation.*

### I.3.2.1 - Stratégies cognitives

Appelées aussi techniques de mémorisation, ces stratégies consistent à répéter, regrouper, déduire, évoquer, sélectionner l'information et construire un sens. Ces stratégies se réfèrent aux différentes activités mentales liées au traitement des informations, leur mise en relation et leur intégration en mémoire (Martineau, 1998 ; Matlin, 2001). Les processus mentaux sont les activités mentales déclenchées automatiquement ou mises en action pour traiter les informations. Ils sont à la base des modèles qui décrivent le fonctionnement de la mémoire, parce qu'ils sont considérés comme responsables des modifications et du traitement de l'information, des récepteurs sensoriels jusqu'à la transformation des représentations des connaissances en mémoire, en passant par la résolution de problème, la compréhension et la production du langage (Matlin, 2001). Elles s'appliquent à tous les types de contenus (mathématiques, français, etc.) et peuvent être utilisées dans tous les types de tâches (écriture, lecture, etc.). Elles ne constituent pas des automatismes, qui seraient de simples habitudes de fonctionnement, mais plutôt des moyens pour faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances ou

---

*(l'anticipation ou la planification, l'attention générale et sélective, l'autogestion, l'autorégulation et l'auto-évaluation, l'identification d'un problème).*

*Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. (la répétition, l'utilisation de ressources, le classement ou le regroupement, la prise de notes, la déduction ou l'induction, la substitution, l'élaboration, le résumé, la traduction, le transfert des connaissances, l'inférence).*

*Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. (la clarification ou vérification, la coopération, le contrôle des émotions, l'auto-renforcement).»*

l'utilisation de connaissances déjà acquises (Lasnier, 2000 ; Peters et Viola, 2003 ; Weinstein et Hume, 2001).

L'apprentissage est conçu comme un changement ou une transformation du contenu ou de la structure interne de la mémoire à partir du traitement de l'information ou du travail sur les connaissances elles-mêmes (Carbonneau et Legendre, 2002 ; Reisberg, 2001). La description habituelle des stratégies cognitives tient compte, de façon presque exclusive, des situations où l'apprenant doit traiter les informations dans le but de les apprendre. Bien que les situations scolaires requièrent effectivement une part importante d'apprentissage, cette orientation semble restrictive par rapport aux réalités scolaires et au fonctionnement cognitif.

### **I.3.2.2- Stratégies métacognitives**

Ce sont des stratégies qui servent à organiser, prévoir, s'évaluer (c'est l'auto évaluation), traiter l'information et l'intégrer à la connaissance antérieure, vérifier et corriger le comportement afin d'augmenter la performance. Elles s'intéressent à la connaissance ou à la conscience que possède la personne de son propre fonctionnement (Lafortune et St-Pierre, 1994 ; Martineau, 1998 ; Peters et Viola, 2003) pour améliorer la capacité des apprenants à faire face aux situations scolaires (Hagen et Weinstein, 1995 ; Pintrich, 1995 ; Weinstein et Van Mater Stone, 1993 ; Zimmerman et Paulsen, 1995). La stratégie métacognitive trouve son existence dans le fait qu'il est nécessaire d'avoir un certain regard sur son propre fonctionnement cognitif afin de l'ajuster aux situations (Matlin, 2001 ; Peters et Viola, 2003). Elles sont de deux ordres : la connaissance de soi en tant que personne apprenante, et la connaissance des activités mentales utilisées dans les situations d'apprentissage (Lafortune et St-Pierre, 1994 ; Norton et Crowley, 1995 ; Peters et Viola, 2003). La connaissance de soi en tant que personne apprenante fait référence à la connaissance que l'apprenant a développée de ses propres caractéristiques, de ses rapports et de ses comparaisons aux autres personnes qui apprennent et des connaissances générales concernant l'apprentissage qu'il a pu acquérir (Lafortune et St-Pierre, 1994).

La connaissance des activités mentales fait référence à la connaissance des processus cognitifs et des stratégies utilisées, et concerne donc directement l'activité mentale de l'apprenant en situation d'apprentissage ainsi que les résultats auxquels il arrive.

### **I.3.2.3- Stratégies affectives et de gestion de ressources**

Ces stratégies permettent d'adapter l'environnement ou de s'adapter à lui. L'apprenant devient, alors, responsable de son apprentissage, assiste mieux étant donné qu'il agit, construit ses propres stratégies, connaît les procédures selon lesquelles il travaille et s'évalue au fur et à mesure de son apprentissage, ses motivations. Par conséquent, ses motivations personnelles deviennent plus fortes.

Selon Donald McIntyre (1994), bien que les stratégies d'apprentissage puissent être appréhendées selon plusieurs modèles, elles doivent respecter quatre conditions lors de leur mise en place :

- doivent être mise en place d'une manière consciente et appropriée au contexte rencontré,
- doivent résulter d'une volonté comme facteur déclencheur,
- ne doivent pas rencontrer des empêchements, donc pertinentes,
- doivent faire preuve de leur efficacité pour les renouveler.

McIntyre (1994) souligne que l'élaboration des stratégies d'apprentissage est certainement liée à l'apprenant et à ses caractéristiques mais aussi à des facteurs externes, à savoir le matériel disponible, les tâches qu'on lui propose ou celles qu'il se fixe. Le modèle ci-dessous, proposé par d'Atlan (2000), illustre si bien le rapport entre l'apprenant et la diversité des dynamiques des facteurs extérieurs participant dans l'élaboration des stratégies d'apprentissage et, donc, dans la réussite de l'apprentissage lui-même.

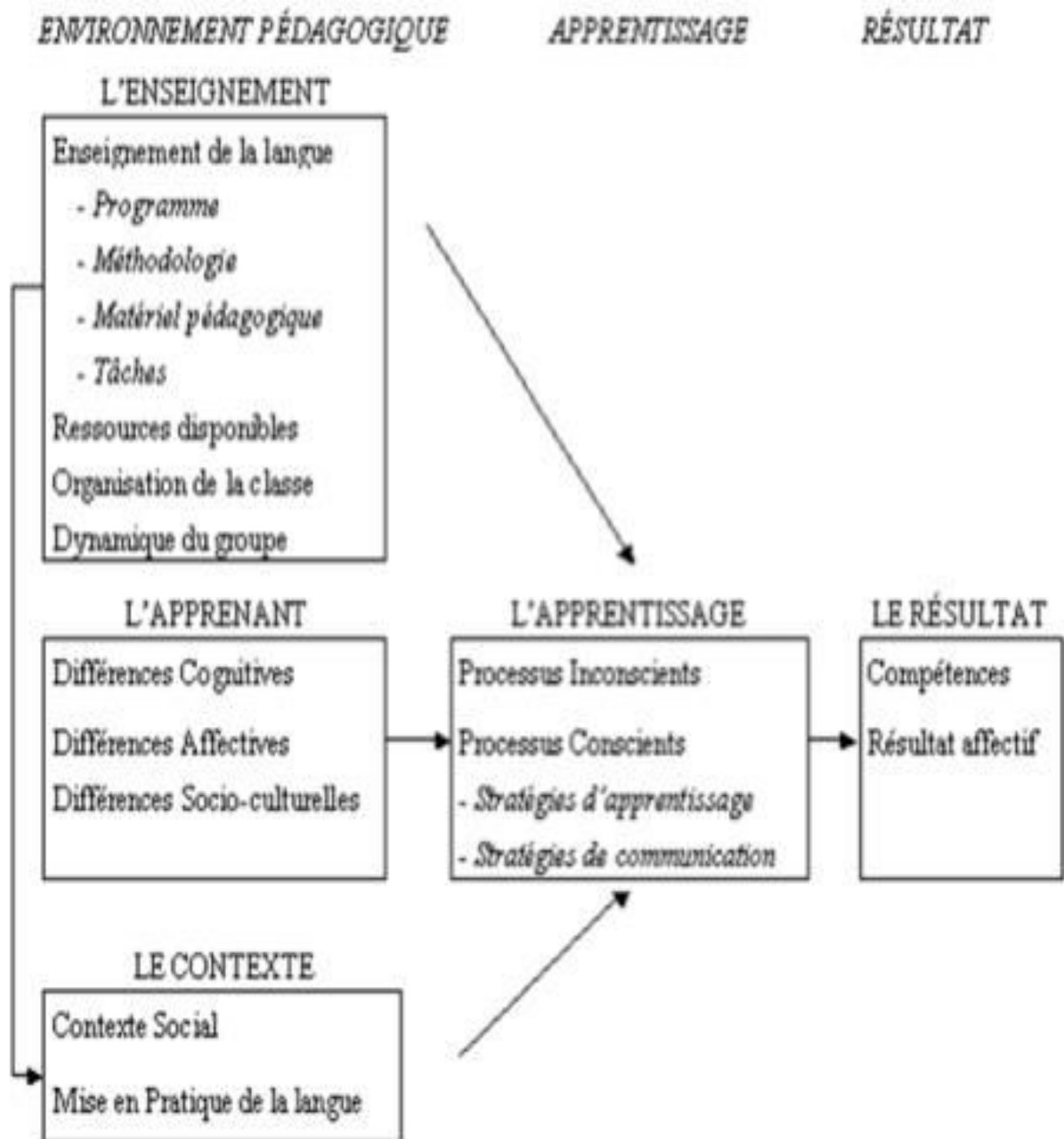


Figure 2: Le rapport entre l'apprenant les stratégies d'apprentissage selon d'Atlan (2000)

## **I.4- Les différentes méthodologies, leurs fondements théoriques et leur impact dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères**

Dans toute l'histoire de l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, l'oral n'a jamais pris une place aussi importante qu'aujourd'hui. La raison pour laquelle nous désirons avoir un aperçu sur ce parcours et connaître la place et le rôle de l'oral dans l'acquisition d'une langue étrangère.

### **I.4.1- La méthodologie traditionnelle**

Elle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée, au départ, en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec, mais plus tard, devient une méthode d'apprentissage des langues modernes. Elle était adoptée dans le 18<sup>ème</sup> et la moitié du 19<sup>ème</sup> siècle donnant lieu à des variations méthodologiques et contribuant au développement de la pensée méthodologique. Elle se basait sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue française, ce qui plaçait l'oral au second plan. Elles ne recouraient à l'oralité que pendant les séquences de lecture à haute voix et quelques exercices grammaticaux, comme le précise Rosier (2002) lorsqu'il dit que « *l'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut* »<sup>12</sup>. L'oral serait ainsi considéré comme une source de chahut; ce qui signifie une source de désordre par rapport à l'écrit qui est vu comme normatif, où s'inscrit un ordre.

On accordait plus d'importance à la langue soutenue des auteurs littéraires (considérée comme langue « normée » et de qualité) qu'à la langue orale de tous les jours.

---

<sup>12</sup>- Rosier, J.-M., (2002), *La didactique du français*, Que sais-je ?, n°2656, PUF, Paris. p. 87.

On donnait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. La culture était considérée comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Au 18<sup>ème</sup> siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait comme technique d'apprentissage de la langue, la mémorisation de phrases et comme exercices de traduction, le thème. On présentait la grammaire sous forme de règles, puis on les appliquait à des cas particuliers selon des phrases et des exercices répétitifs (L'enseignement de la grammaire était présenté d'une manière déductive).

C'est à cette époque qu'un métalangage grammatical dont l'héritage persiste encore aujourd'hui s'est répandu dans l'enseignement des langues.

Au 19<sup>ème</sup> siècle, une évolution au niveau méthodologique et plus précisément au niveau de la grammaire apparaît : ses pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et à le traduire dans la langue maternelle. Cette façon de traduire était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire. On abordait, par conséquent, les points de grammaire selon leur apparition dans les textes de base.

L'instruction de l'Education Nationale du 18 septembre 1840 donne plus de précision concernant l'application de cette méthodologie en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque:

*« La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application de ses dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux cités. (...) Dans la seconde année, (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais,*

*en allemand et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire.»<sup>13</sup>*

Cette méthodologie présentait un faible niveau d'intégration didactique. L'enseignant dominait entièrement sa classe : il pouvait lui-même choisir ses textes en fonction de leur valeur littéraire sans, pour autant, prendre en considération leurs difficultés grammaticales et lexicales ; il ne se servait même pas du manuel ; il préparait les exercices, posait des questions et en donnait les réponses. Dans ces conditions, c'était lui l'unique responsable, le détenteur du savoir et l'autorité. L'interaction en classe avait comme outil la langue maternelle et ne se faisait que dans un sens unique (de l'enseignant vers les apprenants). Il n'y avait pas droit à l'erreur. « Le maître » la corrigeait systématiquement. Le vocabulaire était présenté sous forme de listes de mots hors contexte que l'élève devrait apprendre par cœur accompagnées de leur traduction en langue maternelle. Nous pouvons constater que cette méthodologie voulait imposer un modèle d'enseignement imitatif où l'élève n'avait pas droit à la parole, ni à la réactivité.

Vu la rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il a obtenu, la méthodologie traditionnelle est finie par disparaître permettant naissance à d'autres méthodologies.

Beaucoup de didacticiens ont fait couler beaucoup d'encre sur cette méthodologie, notamment Henri Besse qui la considère comme un système inefficace qui a toujours limité la compétence grammaticale des apprenants et proposé à l'apprentissage des phrases artificielles.

Cette méthodologie, malgré remise en cause, elle a pu coexister avec la méthodologie directe jusqu'à la fin d'une incontournable polémique opposant les partisans de la réforme directe aux traditionnalistes.

---

<sup>13</sup>Skinner, B.F., (1968), *La révolution scientifique de l'enseignement*, p. 47.



En 1902, une instruction officielle a imposé l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren nomme « le coup d'état pédagogique de 1902 »<sup>14</sup>

#### I.4.2- La méthode naturelle

Bien qu'elle ait coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, la méthode naturelle a présenté une conception de l'apprentissage radicalement opposée. C'est de l'observation de F. Gouin<sup>15</sup> de ses problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle et aussi de l'observation du processus d'apprentissage d'une langue maternelle de son neveu qui ont donné naissance à cette méthodologie. Pour en tirer des conclusions pédagogiques, il était le premier à s'interroger sur ce qu'est une langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue.

Selon F. Gouin, le besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir les barrières culturelles nécessite l'apprentissage des langues. Raison pour laquelle il est nécessaire d'enseigner l'oral au même titre que l'écrit même si l'oral doit précéder l'écrit dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

A partir des méthodes de F. Gouin, les méthodologies didactiques vont s'appuyer sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, linguistiques, sociologiques...etc.) en accordant de l'importance à l'oral.

D'après F. Gouin, si on prétend que l'apprentissage d'une langue étrangère ressemble à celui de la langue maternelle de l'enfant, il doit donc se faire à partir de la langue usuelle de tous les jours. Selon lui, L'enfant apprend sa langue maternelle par un

---

<sup>14</sup>- Puren, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE. Page 44

<sup>15</sup>- François Gouin: professeur de latin en France pendant le XIX<sup>e</sup> siècle

principe « d'ordre » : d'abord, en se faisant des représentations mentales des faits réels et sensibles; ensuite, en les ordonnant chronologiquement et enfin, en les transformant en connaissances et en les répétant dans le même ordre. Ce qui signifie que l'enfant n'apprend pas des mots sans rapport. Puisque la langue est essentiellement orale, l'oreille est l'organe réceptif du langage, c'est pour cette raison que l'enfant doit être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

Malgré l'importance accordée à l'oral, la mise en application de cette méthodologie a fait appel à des conditions qui ne peuvent pas être réalisées dans un milieu institutionnel éloigné de la langue cible. Ce que Besse affirme:

*« La méthode naturelle n'est une méthode que quand elle s'inscrit dans une relation d'enseignement, c'est-à-dire entre un « professionnel », généralement natif de L2, et un ou plusieurs étudiants ayant le désir ou l'obligation d'apprendre cette langue ».*

En dépit des difficultés de sa mise en place dans le système scolaire et des critiques qui lui ont été faites, la méthodologie naturelle de F. Guin a joué un rôle incontournable dans l'évolution des méthodologies des langues étrangères et a provoqué une certaine révolution en s'opposant à la méthodologie traditionnelle.

### **I.4.3- La méthodologie directe**

Elle est apparue en Allemagne et en France vers la fin du 18<sup>ème</sup> et le début du 19<sup>ème</sup> siècle. C'est le fruit de la cohabitation des méthodes traditionnelle et naturelle. Selon C. Puren, elle est considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle la société qui désirait s'ouvrir sur l'étranger, ne voulait pas une langue exclusivement littéraire mais plutôt d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristique. Le besoin d'apprendre ces langues vivantes et étrangères a provoqué la naissance d'un autre objectif appelé « pratique » qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthodologie directe est considérée comme une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Les différents principes qui la définissent sont :

- Pour que l'apprenant, pendant son apprentissage, pense le plus possible en langue étrangère, on lui enseigne des mots étrangers sans passer par leurs équivalents en langue maternelle. Le professeur explique le vocabulaire à partir d'objets et d'images mais ne traduit jamais par la traduction en langue maternelle.

- Comme on accordait une importance particulière à la prononciation, on utilisait de la langue orale sans passer par sa forme écrite qu'on considérait comme une langue orale « scripturée ».

- L'ensemble des procédés et des stratégies utilisés en classe visait la pratique orale de la langue.

- Pour préparer la pratique orale après la sortie du système scolaire, la production orale des apprenants constituait une réaction aux questions du professeur qui interdisait le recours à la langue maternelle. Ce qui empêchait la conceptualisation de la forme des langues.

-l'enseignement de la grammaire doit se faire d'une manière inductive. On accordait plus d'importance aux exercices conversationnels et les questions/réponses guidée par l'enseignant.

La méthodologie directe est basée sur trois méthodes : directe, orale et active.

On désignait par la méthode directe, l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle. La divergence des opinions des méthodologues, entre partisans (souhaitant une interdiction totale de la langue maternelle) et opposants (à une telle intransigeance) a créé un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères

On désignait par la méthode orale l'ensemble des procédés et des techniques visant la pratique orale de la langue étrangère en classe. L'enseignant se base sur les productions orales des apprenants dans le but de préparer la pratique langagière après la sortie du système scolaire. Resté au second plan, l'écrit constituait un moyen pour fixer ce que l'élève savait déjà employer oralement (ce qu'on appelait « l'oral scripturé ». Quant à la production écrite libre, elle passait par la dictée, puis par des reproductions des récits lus en classe et enfin par des exercices de rédaction libre.

On désignait par la méthode active l'emploi d'un ensemble de méthodes que nous résumons ainsi :

La méthode interrogative : consiste à donner des réponses (par les apprenants) aux questions posées par l'enseignant. L'objectif est de réemployer les formes linguistiques apprises. Ce sont des exercices totalement dirigés.

La méthode intuitive : A partir d'objets et d'images et par un effort personnel, on obligeait l'élève à proposer une explication du vocabulaire. Quant à l'explication des règles de grammaire, elle doit être présentée à partir d'exemples sans passer par la langue maternelle. La compréhension est donc réalisée d'une manière intuitive.

La méthode imitative : Son but principal est l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique. Cette méthode s'appliquait généralement à l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement à celui de la phonétique.

La méthode répétitive : s'appuie sur le principe qu'on retient mieux en répétant. (La répétition pouvait être extensive ou intensive). Toutefois, l'usage intensif du vocabulaire engendre une inflation lexicale inévitable et négative pour l'enseignement-apprentissage d'une langue.

L'appel à l'activité physique de l'apprenant : permet l'augmentation de sa motivation par l'emploi de mouvements corporels lors d'une lecture expressive.

La didactique des langues vivantes et étrangères a fait appel à la pédagogie générale à partir de la méthodologie directe qui adaptait des méthodes selon les besoins,

les intérêts et les capacités de l'apprenant en tenant compte de sa motivation et en en faisant progresser les contenus du simple au complexe. La raison pour laquelle C. Puren estime que la rupture entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe « *se situe au niveau de la pédagogie générale de référence* »<sup>16</sup>.

Mise à part des problèmes internes que nous avons cité ci-dessus (l'inflation incontrôlable lexicale et l'intransigeance dans la langue maternelle), la méthodologie directe a provoqué des d'autres problèmes, notamment le refus des enseignants de l'imposition d'une méthodologie qui exige une maîtrise parfaite de la langue étrangère sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants. Pour ces raisons, L. Marchand la qualifie de « véritable gaspillage d'énergie »<sup>17</sup>.

#### **I.4.4- La méthodologie active**

Née en 1920 et appliquée dans l'enseignement des langues étrangères et vivantes jusqu'aux années 1960, cette méthodologie était aussi appelée « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte », « méthodologie orale », « méthodologie directe », « méthodologie de synthèse », etc. Cette confusion terminologique est le résultat d'un compromis entre les méthodes traditionnelles et les méthodes modernes, entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe.

Certains didacticiens, notamment C. Germain, ne la considèrent pas comme une méthodologie à part entière, ils préfèrent l'ignorer alors d'autre la considère autrement ;

---

<sup>16</sup>- Puren, C., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE. Page 135

<sup>17</sup>- Puren, C., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE. Page 193

par exemple Lieutaud estime « *qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie...* »<sup>18</sup>.

Afin d'intégrer l'enseignement- apprentissage des langues étrangères et vivantes dans le milieu scolaire, les méthodologies actifs revendiquait un équilibre entre les trois objectifs de ce processus : formatif, culturel et pratique permettant l'utilisation de la langue maternelle en classe et proposaient une ouverture aux innovations techniques. En fait, c'était une sorte d'orientation vers une solution éclectique introduisant certaines variations : On a rendu la méthode directe moins rigide (en permettant l'utilisation de la langue maternelle en classe) et on a assoupli la méthode orale (en rendant au texte écrit sa place comme support didactique) e l'enseignement du vocabulaire (On permettait le recours à la traduction pour l'explication du sens des nouveaux mots). On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe et celui de la grammaire à travers une démarche inductive (qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe).

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive (on se souciait particulièrement de contrôler l'inflation lexicale, véritable bête noire de la méthodologie directe) ; on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures. On a également essayé de créer une ambiance favorable pour l'environnement de l'apprenant (la classe) afin de le motiver, surtout que la motivation constitue un facteur essentiel dans le processus de l'apprentissage.

---

<sup>18</sup>- Puren, C., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE. Page 216

### **I.4.5- La méthodologie audio orale**

Elle était également appelée « méthode de l'armée » parce que pendant la deuxième guerre mondiale, l'armée américaine avait besoin de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield, le créateur de cette méthode qui a vécu uniquement 2 ans, mais qui a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. S'inspirant de cette méthodologie, certains spécialistes de la linguistique appliquée, notamment Lado, Fries, etc. ont créé en 1950 la méthode audio-orale (MAO). Selon C. Puren, cette méthode américaine (et c'est le cas de la méthode directe française, d'ailleurs) était créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

La méthodologie audio-orale est constituée d'un mélange de la linguistique structurale (théorie du langage), du behaviourisme (théorie psychologique de l'apprentissage). Elle s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield (qui considérait la langue dans ses deux axes: paradigmatic et syntagmatic) et la psychologie béhavioriste créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner (qui considérait le langage comme forme de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement).

Malgré on continuait à privilégier l'oral, le but de la MAO était de parvenir à communiquer dans la vie de tous les jours en langue étrangère, visant les quatre habiletés. La langue était considérée comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques d'où les formes linguistiques appropriées sont utilisées spontanément. On considérait que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique niant la conception universaliste de la langue. Le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques parce que la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère, d'où aucune considération au niveau sémantique.

La langue orale et la prononciation sont devenues deux objectifs majeurs: on accordait une grande importance aux exercices de répétition et de discrimination auditive;

quant à la prononciation, elle bénéficiait des atouts des enregistrements par différentes voix de natifs.

« Pour ce qui est de l'enseignement aux débutants, on s'accorde en général sur les options énumérées ci-dessous, même si, dans la pratique, les démarches varient sensiblement :

1. Apprentissage passe par plusieurs étapes : a. audition et compréhension ; b. expression orale ; c. lecture (assez tard) ; d. rédaction

2. Il n'est pas fait référence à l'écrit dans les premières étapes.

3. L'enseignement de la prononciation exige une exposition auditive intense aux sons nouveaux à percevoir ; ceux-ci sont de préférence opposés aux sons voisins de la langue étrangère ou de la langue maternelle ; l'entraînement auditif est suivi d'exercices de production, soigneusement composés et pratiqués.

4. Des « phrases patron » ou phrases modèles servent à introduire et à pratiquer la langue parlée. »<sup>19</sup>

La MAO était critiquée parce que tout ce qu'on apprenait, ne pouvait pas être transféré en dehors de la classe. Aussi, les exercices structuraux ennuyaient les apprenants, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se réalisait que rarement.

D'autre part, la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky reprochait le structuralisme linguistique bloomfieldien de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue.

---

<sup>19</sup>Jakobovits, L.A., (1968)., « Physiology and psychology of second language learning », *The Britannica Review of Foreign Language Instruction*, traduit par Coste D. (1970) : « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970 », *Langue française*, p. 10



Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir « un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement » mais à assimiler « un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux ».<sup>20</sup>

#### **I.4.6- La méthodologie situationnelle anglaise**

Elle était connue que vers les années 1950 comme « la méthode orale britannique », mais ses origines remontent aux linguistes appliqués britanniques des années 1920-1930 Palmer et Hornby qui voulaient jeter les bases scientifiques d'une approche orale qui ne reposerait pas sur l'intuition comme pour la méthodologie directe. On a placé l'accent sur les principes de choix et d'organisation du contenu linguistique à enseigner.

La présentation et la pratique des structures syntaxiques en situation, a rendu cette méthode originale. En effet, les structures devaient être associées aux situations dans lesquelles elles étaient censées être utilisées. La méthodologie situationnelle anglaise était influencé par la théorie béhavioriste qui considérait que l'apprentissage supposait trois processus: d'abord recevoir la connaissance, puis la fixer dans la mémoire par la répétition et enfin l'utiliser dans la pratique jusqu'à ce qu'elle devienne une habileté personnelle. Raison pour laquelle il faut créer des automatismes pour que l'apprenant parvienne à répondre en langue étrangère sans penser aux structures apprises.

Au début de l'apprentissage, C'est l'enseignant qui contrôle toute la classe, mais peu à peu, il laisse l'initiative à l'apprenant pour prendre la parole. L'aspect visuel était pris en considération (on utilisait des images, des flashcards, etc.).

---

<sup>20</sup>- Porquier, (1977), p.26, cité par Puren, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE. Page 308

On choisissait le vocabulaire en fonction de sa fréquence et la grammaire était structurée en tableaux qui ont été les précurseurs des tableaux structuraux des méthodes audio-orales.

Palmer aurait voulu qu'il existe des structures universelles pour toutes les langues, idée qui sera remise en cause par la suite. De même, la conception béhavioriste de l'apprentissage est dépassée aujourd'hui par la psychologie cognitive qui considère que l'apprentissage correspond à un conditionnement interne et non externe.

#### **I.4.7- La méthodologie audiovisuelle**

Cette méthodologie a trouvé son apparition après à la Deuxième Guerre Mondiale où le français s'est senti menacé lorsque l'anglais commençait à devenir de plus en plus la langue internationale de communication. La France avait donc besoin de retrouver son rayonnement culturel et linguistique. Ce sont les équipes de l'université de Zagreb et de Saint Cloud (notamment le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc) qui étaient chargés de de mettre au point « le français élémentaire », rebaptisé plus tard « français fondamental », une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE (conçue comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée) pour des élèves en situation scolaire, leur proposant une acquisition progressive et rationnelle de la langue.

Le français fondamental était l'objet de plusieurs critiques, le plus d'ordre linguistique: pour certains, il devait être actualisé puisque certains dialogues « fabriqués » présentaient une langue peu vraisemblable (Exemple : on prenait compte du concret mais on omettait l'abstrait), et pour d'autres, il devait tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles des apprenants (On leur a donné un nombre limité de phrases). C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF (Centre de Recherche et d'Enseignement de Diffusion Intensive du Français) avec un « Niveau Seuil ».

Les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) étaient données au milieu des années 1950 par le phonéticien P. Guberina de l'Université de Zagreb.

La MAV (méthodologie audiovisuelle) a élaboré son premier cours qui était la méthode VIF (Voie et Image de France) et qui était publié par CREDIF en 1962.

La méthodologie audio-visuelle s'appuie sur l'utilisation conjointe du son et de l'image. Le support sonore était représenté sous forme d'enregistrements magnétiques. Par contre le support visuel était représenté sous formes d'images pouvant avoir deux catégories : des images de transcodages qui servait à traduire l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique ou alors des images situationnelles qui se basait sur la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques (les gestes, les attitudes et les rapports affectifs, etc.).

Dans la méthodologie audiovisuelle, bien qu'on vise les quatre habiletés on accordait plus de priorité à l'oral qui est conçu comme moyen d'enseignement et comme support d'acquisition plus qu'un objectif d'apprentissage. Les structures de la langue étaient visées plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques. L'oral lui-même était pris en compte par le biais d'exercices de correction phonétique. L'écrit n'était considéré que comme un dérivé de l'oral, son apprentissage est par conséquent différé. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant : *« Si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif « global » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. »*<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup>Cuq J-P., Gruca I., (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 261

La MAV a privilégié le même canal que la MAO, celui: *De Vive Voix*<sup>22</sup>. Par exemple, on présentait à l'apprenant des images sans aucune représentation écrite du dialogue. Toutefois, elle faisait de l'oral un moyen d'enseignement plus qu'un objectif.

La méthodologie SGAV repose sur le triangle : *situation de communication/ dialogue/image*. La langue est considérée comme un moyen d'expression et de communication orale. On visait enseigner la parole en situation.

Sur le plan de l'apprentissage de la langue, considérée comme un ensemble acousticovisuel (l'apprentissage passe par l'oreille et la vue), la MAV accordait également de l'importance à la situation et au contexte des formes linguistiques afin de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

Selon C. Puren, toutes les méthodes présentées dans la méthodologie directe sont retrouvées organisées dans la MAV.

Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle se sert d'images (pour stimuler la motivation de l'apprenant) comme point de départ dans l'enseignement du lexique et celui de la grammaire (qui est implicite et inductif) sans se recourir à la traduction en langue maternelle. Quant à l'enseignement du vocabulaire (sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental), cette méthodologie s'appuie sur un document de base dialogué qui vise à faciliter son exploitation orale en classe.

La méthode orale est aussi présente dans la MAV puisque le support audiovisuel remplace le support écrit. L'oral prime et l'accès au sens est favorisé par la situation visualisée. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie.

---

<sup>22</sup> C'est une méthode audio-visuelle, élaborée à partir de français fondamental (français Didier / Hatier) dont sa première édition est apparue en 1972. Le matériel utilisé était composé du livre du maître, du livre de l'élève et deux livrets d'exercices.

La méthode interrogative apparaît également car la MAV considère nécessaire un dialogue constant entre l'enseignant et les apprenants sans dépendre entièrement de lui. En effet, grâce au support audiovisuel il est possible de simuler des actes de communication et se permettre d'en provoquer d'autres.

La méthode intuitive en fait aussi partie étant donné que les exercices structuraux fonctionnent d'une manière intuitive et implicite. L'enseignant facilite à l'élève l'analyse des structures à étudier qui sont beaucoup plus sémantiques que morphosyntaxiques.

Enfin, les méthodes imitative et répétitive sont également présentes dans la MAV. On les retrouve dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits.

Selon H. Besse, la méthodologie Structuro-globale-audiovisuelle est plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine. Elle présente également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. Elle a le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et de permettre d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais elle n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

La méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative.

#### **I.4.8- L'approche communicative**

Après les méthodes SGAV, la didactique des langues s'oriente vers une nouvelle vision faisant du sens et du contexte de l'énoncé la base de l'apprentissage ; contrairement à la forme et la structure d'une langue qui étaient les préoccupations fondamentales des méthodes précédentes : c'est l'approche communicative. Par souci de prudence, elle est appelée approche et non méthodologie parce qu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide.

Le *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE* de Jean-Pierre Robert la définit, à son tour, comme suit : « *L'approche communicative*

\* *met l'accent sur la situation de communication (et plus spécialement sur le message),*

\* *utilise de préférence des documents authentiques,*

\* *propose des activités réalistes (parce que calquées sur les situations de la vie quotidienne),*

\* *a pour objectif de rendre progressivement l'élève (qu'elle appelle apprenant) autonome dans son discours oral et écrit (parce qu'elle l'intègre très tôt dans son processus d'apprentissage).»<sup>23</sup>*

Elle s'est développée dans les années 1970 en réaction contre les méthodologies audio-orale et audio-visuelles fondées sur le distributionnalisme de Bloom Field et le behaviourisme de Skinner et qui privilégiaient l'oral comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition. Elle apparaît au moment où la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. Les deux théories (distributionnaliste et behaviouriste) ont été remises en cause. Pour la première, Noam Chomsky reproche son incapacité d'offrir au locuteur la possibilité d'engendrer un nombre limité de phrases et pour la seconde à cause de sa conception sur l'acquisition du langage : le langage ne s'acquiert pas par imitation, mais par un processus actif de construction de sens.

---

<sup>23</sup> C'est une méthode audio-visuelle, élaborée à partir de français fondamental (français Didier / Hatier) dont sa première édition est apparue en 1972. Le matériel utilisé était composé du livre du maître, du livre de l'élève et deux livrets d'exercices.

L'approche communicative s'appuie sur la théorie cognitiviste et constructiviste. La première considère l'apprenant comme un être doté d'un cerveau lui permettant de traiter l'information nouvelle en fonction de l'information déjà stockée. La seconde considère l'apprentissage comme « *un processus de construction de connaissances et non pas un processus d'acquisition.* »<sup>24</sup>

L'approche communicative s'est développée aussi au moment où les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes posés par l'enseignement du français langue étrangère aux apprenants non spécialistes de français (dans leur pays) afin de leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Ce qui a intéressé de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues et didacticien, leur choisissant des objectifs, des contenus et des méthodes selon leur situation et leurs besoins. En effet, la loi de juillet 1971 insistait sur le droit à la formation continue mettant en place de nouvelles structures d'enseignement et de recherche pour donner naissance à une nouvelle méthodologie diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères était orientée dans les années 1970 vers l'analyse de ces besoins avant même d'élaborer un cours de langue ; ce qui a provoqué une nouvelle définition d'apprentissage: « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* »<sup>25</sup>

Il ne s'agit plus de satisfaire un besoin de compréhension immédiat, mais plutôt d'acquérir une compétence de compréhension selon les situations de communications, les rôles sociaux des individus et leurs besoins langagiers.

---

<sup>24</sup>- Robert J-P., (2008), *op. cit.*, p. 36

<sup>25</sup>- Puren, C., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE. Page 372

Un Niveau Seuil est la tentative la plus importante d'élaboration d'un français fonctionnel (fut appelé tout d'abord français instrumental et par la suite français fonctionnel étant donné la diversité du public visé) qui proposait une acquisition très progressive du lexique à partir d'un tronc commun et ne travaillait pas au-delà du niveau de la phrase. Cette approche était destinée pour l'enseignement du français à des apprenants étrangers adultes en déterminant leurs besoins langagiers en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations. Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Comme son nom l'indique, l'approche communicative vise le développement des compétences communicatives basées sur le sens et le contexte de l'énoncé. L'objectif est d'apprendre à l'apprenant à communiquer en langue étrangère. Selon diverses analyses<sup>26</sup>, quatre composantes peuvent intervenir selon les besoins langagiers des apprenants dans l'appropriation de la compétence de communication, mettant en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue qui est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. La première est une composante linguistique nécessaire mais pas suffisante pour le développement de la compétence communicative; elle comporte les connaissances des règles, les structures grammaticales et phonétiques du vocabulaire, etc. La deuxième est une composante sociolinguistique ; elle renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue en fonction de la situation de communication. La troisième est une composante discursive ; elle assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication. Enfin, La quatrième composante est une compétence stratégique ; elle renvoie à l'utilisation des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances de la communication. Ces quatre composantes constituent le noyau des unités didactiques et le matériel pédagogique, comme le confirment Jean Pierre Cuq et

---

<sup>26</sup>- comme celles de Canale Met Etswain dans 'Theoretical bases of Communicative Approches to second language Teaching and Testing, Applied Linguistics', volume1 no 2, 1982.



Isabelle Gruca<sup>27</sup> « *que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre etc.)* » ou encore C. Germain « Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc. »<sup>28</sup>. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait également connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace. Dans cette perspective, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre; il est le produit de l'interaction sociale davantage, d'où la nécessité de la connaissance des règles d'emploi de la langue mises en valeur par les quatre composantes qui forment la compétence de communication.

L'approche communicative diversifie les apports théoriques. La linguistique n'est plus la seule discipline de référence. Elle emprunte des concepts à d'autres disciplines notamment la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, l'analyse du discours et la pragmatique. Contrairement aux behaviouristes qui considèrent que l'apprentissage d'une langue consiste à créer des habitudes et des réflexes, les psychologues cognitivistes, le conçoit comme un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes.

---

<sup>27</sup>- Cuq, J. P. et Gruca, I., (2009), « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », p. 266

<sup>28</sup>- Germain, C. (1993): *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, col. DLE, p.203

Les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication (ce qui n'est pas le cas pour la MAO qui ne fait référence à aucune situation concrète). L'apprentissage est également conçu comme un processus actif, susceptible d'être influencé suivant l'information présentée à l'apprenant et la manière dont il va la traiter. Il n'est plus, donc, cet apprentissage passif qui provoquait une certaine lassitude chez les apprenants en leur donnant des exercices structuraux, purement mécaniques. Il ne s'agit plus de répéter des structures toutes faites; il s'agit de s'attarder sur le sens de communication ; une question posée par le professeur ne limitera pas l'apprenant à une seule réponse précise qui contient une structure syntaxique précise mais elle lui donnera le choix et la liberté de répondre selon plusieurs réponses possibles qui dépendent plutôt du sens qu'il désire transmettre. L'enseignant ne recourt plus à des documents artificiels fabriqués spécialement pour la classe, mais plutôt à des documents « authentiques » (comme les articles de journaux, extraits littéraires, émissions de radio, clips vidéo, etc.) qui permettent un contact direct avec la langue réelle, utilisée dans un contexte réel. Ainsi, le cours de langue devient une véritable séance interactive où la tâche sera partagée entre professeur et apprenant et le contexte de communication sera mis en valeur.

Dans les pratiques de classe, l'enseignement de l'oral, employé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit, devient un objectif à part entière et met en œuvre de nouvelles techniques, à savoir les jeux de rôles et les simulations globales. « Les activités reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés, qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement »<sup>29</sup>, affirme Weber (2006).

---

29- Weber, C., (2006), « Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ? » en *Le Français dans le monde*, 345, Paris, CLE International, 31-33.

De nouveaux aspects non verbaux sont pris en compte comme les éléments paralinguistiques, les gestes, les mimiques etc.

Pour la transmission d'un même message, l'approche communicative présente (au moins pour la compréhension orale) différentes formes linguistiques, prenant en compte le niveau du discours et faisant la distinction entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On classe, il est préférable d'utiliser la langue étrangère, mais il est possible d'avoir recours à langue maternelle et à la traduction. L'erreur est de plus en plus tolérée (puisque les objectifs pour les apprenants des langues ont changé) et devient une étape formative. C'est à partir de ses erreurs que l'apprenant peut se corriger et construire son propre langage. Pour atteindre son objectif, l'enseignant, pourra organiser et adapter son cours selon les lacunes et les erreurs des apprenants.

Pour certains méthodologues, l'approche communicative est entrée en déclin non parce que ses principes sont invalidés, ni parce qu'une nouvelle méthodologie l'a supplantée, mais tout simplement parce qu'on ne la considère pas tant que méthode constituée.

#### **I.4.9- L'approche par compétence<sup>30</sup>**

Avant de connaître ce que c'est l'approche par compétence, nous pensons qu'il est incontournable de définir, d'abord, ce que c'est une compétence puis une approche afin de ne pas tomber dans un problème terminologique.

Pour ce qui concerne la définition de la compétence, nous avons choisi celle qui est adoptée par le parlement Européen le 26 septembre 2006 et qui nous semble plus globale et plus pertinente : *«Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée.»*

---

<sup>30</sup> - Document d'accompagnement du programme, 3<sup>ème</sup> année moyenne, Edition Juillet 2005, p.40

*Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi. ».*

Cela signifie que la compétence est un ensemble de connaissances (savoir savant), aptitudes (capacité), attitudes (savoir-faire), situation (faire face à des situations problème), habileté, citoyenneté, emploi (pouvoir agir) etc. Elle est appelée à se manifester en fonction des situations dans lesquelles elle est mobilisée.

Par contre le mot « approche » signifie une manière, une façon d'aborder quelque chose.

L'approche par compétence est donc une manière, une façon d'aborder quelque chose qui est dans notre cas l'acte d'enseigner afin d'avoir accès aux différentes compétences, notamment pouvoir agir devant des situations problème, faire face à des situations complexes, etc.

L'apprenant n'est plus un récepteur passif, un consommateur ou un accumulateur de savoir (comme c'était le cas dans la méthode traditionnelle, par exemple). Il est plutôt un récepteur actif qui a le droit à la parole dans la mesure où il peut négocier avec son enseignant les démarches didactiques, le contenu du programme, la mise en œuvre du projet...d'où il peut assurer la qualité de ses apprentissages en adoptant un comportement d'un partenaire réactif, curieux, autonome, responsable et facilitateur dans la construction des apprentissages.

L'approche par compétence privilège la communication. Elle met l'apprenant dans une réelle situation de communication. Elle l'incite à réaliser des projets (c'est la pédagogie du projet) qui doit se réaliser dans un temps où l'apprenant mobilise d'autres compétences tel qu'aller surfer sur le net à la recherche des informations, télécharger des vidéos, former des diaporamas par une collection d'images ou de photos etc.

Dans cette vision des choses, le rôle de l'enseignant change. Il devient intermédiaire entre l'apprenant et la construction du savoir qui n'est plus l'objectif final de l'apprentissage (ne plus accumuler le savoir mais plutôt l'intégrer et l'investir (vision constructiviste). Cela signifie que la position de l'enseignant change aussi. Il devient

facilitateur, accompagnateur (il conseille, guide, oriente, etc.) et animateur (anime l'esprit d'une équipe active qui travaille avec dynamisme). L'enseignement n'est plus assumé pleinement par l'enseignant. Il n'est plus unilatéral. Le savoir est incorporé dans les automatismes de l'apprenant.

Afin de développer et perfectionner le code oral de l'apprenant, l'enseignant a la possibilité d'utiliser une variété d'activité qui répond à ses besoins, par exemple<sup>31</sup> :

- Des activités d'écoute pour repérer et analyser la phonétique et le sens des mots
- Une mise en évidence des différences éventuelles avec la langue maternelle.
- Des activités qui permettent un bon entraînement articulatoire afin d'aider l'apprenant à produire une bonne et correcte prononciation.
- Une variation des phrases afin de faciliter l'identification des mots dans une chaîne parlée.

On peut dire qu'en didactique du français langue étrangère, on assiste, aujourd'hui, à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord. Raison pour laquelle on assiste, aussi, à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés.

Selon R. Galisson, il existe, aujourd'hui, une nouvelle génération d'enseignants qui refuse toute imposition et ne se sent plus liée, ni aux méthodologies constituées, ni aux manuels scolaires qu'on puisse trouver sur le marché. En réalité, ces enseignants ont une forte tendance à l'éclectisme ; ils se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes déjà publiées et utilisent d'une manière subversive le manuel car ils refusent d'employer la méthode telle que l'auteur la préconise (ils considèrent que les séquences didactiques sont longues, présentent une faible cohésion méthodologique, etc.). Ils n'adoptent plus un manuel ; en réalité, ils l'adaptent et le transgressent. Les méthodologues rigoureux critiquent cet éclectisme

---

<sup>31</sup>- Bablon, F., (2004), Enseigner une langue étrangère à l'école. Edition Hachette. Paris, p.69.

excessif en l'apparentant plus au bricolage qu'à une reconstruction fondée sur une analyse méthodologique originale.

M. Byram trouve que les méthodes didactiques d'enseignement du français langue étrangère dont nous nous accommodons aujourd'hui viennent souvent « *de la pratique individuelle des enseignants, sans considération théorique, et s'intéresse plus aux résultats qu'aux processus d'enseignement et d'apprentissage* ». L'enseignant, selon M. Byram, est fortement impliqué dans l'apprentissage de l'apprenant; il assimile la situation dans laquelle il travaille, et prend en considération les différents facteurs de cette situation : les niveaux des élèves, le contenu de son enseignement, les moyens que la technologie met entre ses mains, les théories et la méthode de travail qu'il adopte, etc.

Cependant pour J. C. Beacco, le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et justifiée de techniques d'enseignement empruntées d'autres méthodologies. D'après lui, les enseignants sont conscients qu'il est fondamental de les rendre cohérentes et accessibles aux apprenants de manière à leur permettre d'être actifs tout au long du processus d'enseignement-apprentissage, leur montrant les différentes étapes du parcours méthodologique. Par conséquent, J. C. Beacco considère qu'il existe, aujourd'hui, une méthodologie circulante qui se caractérise essentiellement par une stratégie de « polyvalence », c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité et sur laquelle les méthodologies constituées se greffent ou se diluent.

G. Vigner trouve qu'on assiste, dans les démarches actuelles, à un éclectisme de surface sur fond de classicisme puisque le traitement de l'apprentissage n'est pas si différent de celui des méthodes antérieures. Les leçons gardent le même cheminement: une situation de départ qui propose une première approche globale de la langue sur laquelle on réalise un travail d'analyse par le biais d'exercices pour en finir par un travail de synthèse et de réintégration à travers des activités écrites. Selon cet auteur, l'interactivité en classe représente « le moteur de l'apprentissage », à partir de supports variés qui déclenchent des prises de parole.

L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige de vastes connaissances de la langue enseignée, des différentes manières d'enseigner, selon les besoins des élèves et des objectifs tracés. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de se référer à une méthode particulière, se sentant en mesure d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe. Le système éducatif, à notre avis, est conscient des pratiques éclectiques de la part d'un bon nombre d'enseignants. Il devrait donc attacher plus d'attention au processus de transmission-acquisition d'une langue étrangère en se penchant ouvertement vers la formation intégrale des enseignants (d'autres sont disposés d'eux-mêmes à améliorer leur formation), ou bien vers la réalisation d'une nouvelle méthodologie spécifique qui prendrait en considération le facteur social, économique, culturel, etc. des apprenants et qui viserait le plus grand nombre d'entre eux. On pourrait ainsi éviter que les élèves ne deviennent des « cobayes » et les classes des « *champs d'expérimentations* ».

L'éclectisme actuel présente les caractéristiques d'une méthodologie souple qui s'adapte facilement aux différents problèmes spécifiques auxquels les enseignants peuvent être confrontés dans chaque situation de classe. Toutefois, pour éviter d'être synonyme d'incohérence et d'échec, les défenseurs de l'éclectisme, principalement en milieu scolaire, devraient insister sur la formation des enseignants qui constitue le point fort de cette méthodologie.

L'apport des théories, des méthodologies et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage ont renforcé la vision des didacticiens, des pédagogues, des psychologues et des linguistes, donnant plus de poids et une meilleure maîtrise des langues étrangères.

## I.5- L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie : quelle situation ?

Nous nous sommes interrogé sur les orientations contenues dans la réforme <sup>32</sup> 2003 - 2004 du système éducatif algérien concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie. Nous signalons que, déjà plus tôt en 2000, lors de l'installation officielle de la commission nationale de réforme du système éducatif (CNRE) <sup>33</sup> chargée de proposer un projet d'une nouvelle politique éducative, le président Abdelaziz BOUTEFLIKA, dans son discours, avait déclaré au sujet de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères que :

*« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. »* <sup>34</sup>

---

<sup>32</sup>- Le mot « réforme », selon le dictionnaire le Robert (édition 2006) est défini comme suit : « *changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir de meilleurs résultats.* »

<sup>33</sup>- L'installation de la Commission nationale de réforme du système éducatif a eu lieu le 13 mai 2000. Elle se compose de 160 membres (linguistes, psychologues, professeurs universitaires, inspecteurs de l'éducation, etc.) qui ont été désignés, selon le décret présidentiel, en raison de leur compétence, de leur expérience et de l'intérêt qu'ils portent au système éducatif.

<sup>34</sup>- Bouteflika, A., Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : <[www.el-mouradia.dz](http://www.el-mouradia.dz)>, cité par Fatiha Fatma Ferhani, F.Z. (2006). « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », pp. 11/18. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.html> (consulté le 15-06-2014).



D'après ce discours, le projet de la réforme du système éducatif algérien, qui fonctionne sur des critères de rationalité et d'efficacité, attribue à l'enseignement/apprentissage de langues étrangères un statut plus privilégié en s'appuyant sur les dernières innovations didactiques et pédagogiques dans le but d'améliorer la pertinence des apprentissages linguistiques en assurant un socle de compétences incompressible d'éducation, de culture et de qualification. L'enseignement des langues étrangères se caractérisent également par l'adoption et l'élaboration de nouveaux outils pédagogiques sur à savoir l'intégration et l'évaluation des TICE (technologies de l'information et de la communication éducatives) comme moyen pour économiser les savoirs et développer les capacités de communications chez les apprenants, et aussi par la réhabilitation de l'oral qui est entrain de prendre un poids particulier dans les programmes qui « *se traduisent par la quasi-équivalence en volume et en activités de l'oral et de l'écrit et permettent aujourd'hui d'exposer l'apprenant à des documents sonores authentiques (enregistrements audio d'émissions, chansons, discussions...), ouvrant à la découverte des variantes orales de la langue, à la meilleure compréhension des accents, etc.* »<sup>35</sup>

L'enseignement de français, par exemple, a connu des modifications, autant qualitatives, qui touchent les méthodes adaptées, les stratégies d'apprentissage, le contenus des programmes, etc., lui conservant ce statut de première langue étrangère, que quantitatives où le français est enseigné à partir de la troisième année primaire lui accordant un volume horaire plus élevé suscitant des changements dans les emplois du temps, les répartitions des effectifs et des salles, les organisations des établissements scolaires, etc.

Le ministre de l'Education Nationale Boubekeur BENBOUZID ajoute que :

*«Il est bon de rappeler que, dans sa substance comme dans sa raison d'être, cette réforme dont l'ambition est de mettre l'école algérienne en adéquation avec les changements de tous ordres intervenus au sein de notre société durant ces dernières années, a donné naissance à un vaste chantier dans lequel l'action sur la ressource*

<sup>35</sup> - FERHANI Fatiha Fatma, op.cit, p.14.

*humaine prime évidemment sur celle portant sur les moyens matériels, même si ces derniers sont loin d'être négligeables. Mais, tout comme il est évident que l'élève est au centre de l'action éducative, il est également vrai que c'est l'élément humain, à savoir le personnel enseignant toutes catégories et tous niveaux confondus, qui est au centre de l'œuvre à mener. »*<sup>36</sup>

Faut-il bien comprendre l'ambition de la réforme qui est perçue comme un changement dépassant le cadre scolaire : il ne s'agit pas seulement de maîtriser les langues étrangères visant une amélioration qualitative du système éducatif, mais aussi de s'engager dans des processus des formations supérieures et d'occupation d'emploi dans de différents secteurs de production. La réforme s'inscrit ainsi dans une perspective d'amélioration du rendement de l'école algérienne garantissant une meilleure insertion de l'apprenant algérien dans une société tournée vers la modernité.

La nouvelle démarche éducative tente de développer une nouvelle conception des rapports entre l'enseignement et l'apprentissage attribuant une place prépondérante à l'apprenant qui se voit proposer des situations d'apprentissage plus concrètes, plus opérationnelles et plus actives, pour lesquelles il est tenu à mobiliser un ensemble de savoirs et de savoir-faire selon son rythme, ses propres besoins et ses moyens. Cette nouvelle vision vient donc remplacer les cours magistraux axés sur le discours de l'enseignant qui monopolise sa classe. L'apprenant ayant donc changé de statut, s'oppose désormais à l'idée d'un « accumulateur de savoir ». Il n'en reste pas moins que l'enseignant demeure le meneur de l'opération éducative, et que lui et lui seul a la lourde responsabilité de réussir et mener à bien son enseignement.

---

<sup>36</sup>- Benbouzid, B., (2006), « Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie », Préfaces, « Réforme de l'Éducation et Innovation Pédagogique en Algérie », p.10. Disponible sur : [http://www.bief.be/docs/divers/unesco\\_algerie2\\_070226.pdf](http://www.bief.be/docs/divers/unesco_algerie2_070226.pdf)

A ce titre, on précise et on valorise le rôle de l'enseignant dans un document essentiel pour la compréhension des tenants et des aboutissants ainsi que des objectifs fixés par la mise en œuvre de la réforme, à savoir l'ouvrage intitulé : *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, publié sous la direction du ministère de l'Education nationale (2006 : 23) :

*« Il n'en reste pas moins que l'enseignant constitue l'élément central de la communication en classe dans la mesure où la plupart des échanges sont engagés par lui et qu'il s'active à gérer sa dynamique et son organisation. »*

*L'image de l'enseignant qui affirme, expose, montre, contrôle de manière immédiate le degré d'assimilation chez les apprenants, répète pour fixer les connaissances, intervient de nouveau pour exposer, passe aux exercices, fait les repérages des erreurs, recense les réponses correctes et les réponses fausses, corrige immédiatement les fautes et passe au cours suivant, cette image donc est, du fait même des orientations contenues dans les principes de la réforme, devenue obsolète ».*

## **Conclusion**

Nous signalons qu'il nous a été très difficile de cerner les informations données mais cela ne nous a nullement empêché de soulever les points essentiels de notre problématique.

La didactique des langues étrangères a connu beaucoup de progrès durant ces dernières années, marquant des changements au niveau des méthodologies, des conditions et des moyens. Elle ne cesse de s'autoévaluer en cherchant, dans un souci de modernisation et d'efficacité, à mieux enseigner tout en excluant le hasard et l'improvisation. L'objectif est d'améliorer son processus d'apprentissage.

En effet, le besoin de changement méthodologique est dû à l'échec partiel ou total de la méthodologie mise en œuvre, même si d'autres facteurs externes (sociaux, politiques, économiques, etc.) peuvent influencer également le processus de changement. Il n'y a pas a priori de bonnes et de mauvaises méthodes d'enseignement.

Nous pensons que le choix des méthodes utilisées doit s'accorder aux objectifs d'apprentissage visés, aux niveaux de capacité des élèves, aux contraintes des environnements d'apprentissage et des ressources disponibles.

## **Chapitre II**

### **Les nouvelles technologies : d'hier à aujourd'hui**

## Introduction

Même si les nouvelles technologies n'ont pas encore complètement révolutionné le système éducatif Algérien, leur intégration progressive dans les pratiques de classe est une vérité indéniable. Elles constituent, aujourd'hui, l'opportunité de repenser les modèles pédagogiques (notamment la pédagogie active, la pédagogie du projet, etc.) qui ne cessent d'évoluer et de se développer d'autant que les dispositifs technologiques. Il devient donc nécessaire de recourir à différents types de supports pédagogiques (à savoir l'audiovisuel et le multimédia), en adoptant des stratégies relatives aux technologies, en diversifiant les pratiques d'enseignement d'apprentissage et en stimulant les interactions éducatives ; non pas pour transformer l'enseignant de langues en spécialiste de technologies ni moins encore en informaticien, mais plutôt pour donner à l'enseignant autant à l'apprenant l'opportunité pour confronter la théorie à la pratique par l'entremise d'un projet de conception multimédia.

Nous proposons dans ce chapitre des outils théoriques et méthodologiques qui envisagent autrement l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, particulièrement le FLE, selon les besoins de l'enseignant, de l'apprenant et du contexte institutionnel. Nous évoquons ainsi la conception de certains dispositifs technologiques, leur évolution historique, quelques modèles d'intégration des TICE (plus particulièrement dans leur dimension multimédia), leur impact et les conséquences de leur intégration sur l'apprentissage des langues étrangères. Notre objectif est de démontrer si l'intégration de ce dispositif médiatisé pourrait être réellement un facteur de motivation et un éveil d'intérêt pour les élèves apprenant le FLE.

## II.1- Notions définitoires et mise au point théorique.

### II.1.1- Que signifie « TICE » ?

Les « *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement* », regroupées sous l'acronyme « TICE », recouvrent tous les outils et produits numériques, conçus pour traiter, manipuler, entreposer, classer, échanger, produire, retrouver, transmettre, lire, écouter, etc. des informations, sous forme de documents numériques (notamment les textes, les images fixes ou animées, les sons, les vidéos etc.), à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Ces technologies représentent également de nouvelles dynamiques pédagogiques, proposant un nouveau style et rythme d'enseignement et un important potentiel d'innovations de pratiques de classe, pour les enseignants comme pour les apprenants.

Il s'avère que l'évolution en matière d'utilisation des TICE pour l'enseignement-apprentissage des langues peut être mise en regard avec l'évolution des développements technologiques, et avec celle des approches didactiques. Devant cette variété de produits informatiques, nous proposons une définition<sup>1</sup>, attribuée par Jean-François Rouet à l'ensemble [*Comme étant des*] « logiciels informatiques permettant le stockage, la gestion et la consultation de grandes quantités d'informations documentaires: hypertextes, hypermédias, multimédias « fermés » (sur cédérom), « ouverts » (sur Internet) ou mixtes. Ces systèmes [...] permettent à l'utilisateur de sélectionner et consulter les informations utiles, et naviguer dans des réseaux complexes par l'intermédiaire « de liens » entre différentes unités d'information». <sup>2</sup>

Selon l'encyclopédie de l'Agora, les TIC « regroupent à la fois des technologies, de plus en plus informatiques, qui traitent et transmettent de l'information, et qui peuvent

---

<sup>1</sup>- Nous signalons que cette définition est appropriée pour les TIC, NTIC, TICE. La différence est au niveau de l'usage, du mode d'accès, de la spécificité des supports et des enjeux cognitifs. Mais elle commute avec la définition du multimédia versus hypermédias qu'on le désigne parfois par (hypertexte/hypermédias).

<sup>2</sup>- Rouet, J.F., (1998), « Lecture, Compréhension et recherche d'informations dans les hypertextes », Disponible sur : [www.crdp-poitiers.cndp.fr/manifestations/pnf/pnf1998/rouet.html](http://www.crdp-poitiers.cndp.fr/manifestations/pnf/pnf1998/rouet.html).

*contribuer à organiser des connaissances, à résoudre des problèmes, à développer et à réaliser des projets ; elles reposent sur l'utilisation d'un ensemble d'outils, et non d'un seul, qui sont interconnectés, combinés et qui permettent un degré minimal d'interactivité. Elles favorisent alors une plus grande prise en charge de l'apprentissage par l'élève et s'inscrivent ainsi dans les sillons du cognitivisme et du constructivisme. »<sup>3</sup>*

Beaucoup de questions liées à la potentialité des TICE dans l'apprentissage des langues étrangères et ont été posées: le diaporama, par exemple, devait permettre d'attirer l'attention des apprenants ; les TICE devaient stimuler l'interaction et la motivation des apprenants, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus facile, plus ludique et plus plaisant. L'innovation qu'apporte l'utilisation de ces nouveaux outils, Christian Puren<sup>4</sup> défend la position des TICE: d'une part elles sont amenées à porter une évolution déjà présente dans la société (comme, par exemple, se servir de moyens électroniques pour communiquer, se former, s'informer, mutualiser les savoirs, se distraire, etc.). D'autre part, elles permettent la diversification de l'offre pédagogique.

Le potentiel des TIC est devenu de plus en plus présent dans la société. Nous soulignons une multitude de dénomination attribuée à un même ensemble de produits informatiques. Le sigle TIC, « *technologies de l'information et de la communication* », est une évolution de NTIC<sup>5</sup>, « *nouvelles technologies de l'information et de la*

<sup>3</sup>- Recommandée par le site de la Bibliothèque nationale de France des journaux et magazines étrangères. Cité par Lancien, T., (1998), *Le multimédia*, Coll. Didactique des Langues Etrangères, CLE international, Paris, p. 7.

<sup>4</sup>- Puren, Ch., (2004), (« De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les cahiers de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langue en IUT)*, Volume XXIII, n°1, février 2004 Actes du XXVe congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langue en IUT) : À la recherche de situations communicatives authentiques. L'apprentissage des langues par les tâches, IUT Paul Sabatier, Toulouse III, 5-6-7 juin 2003, 2004, pp. 11-25.

<sup>5</sup>- Nous signalons également que ce sigle « renvoie ici à un ensemble de technologies parmi lesquelles figure habituellement l'ordinateur et qui, lorsqu'elles sont combinées ou interconnectées, se caractérisent par leur pouvoir de numériser, de traiter, de rendre accessible (sur un écran ou un autre support) et de transmettre, en principe en quelque lieu que ce soit, une quantité quasi illimitée et très diversifiée de données. En outre, il convient de souligner que celles-ci se présentent de plus en plus fréquemment sous diverses formes : texte, schéma, graphique, image en mouvement, son, etc. » (Grégoire, R., R. Bracewell & T. Laferrière. 1996. « L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire ». *Revue documentaire. Rescol/ Schoolnet*. Ottawa, p.3.



*communication* » utilisé vers la fin des années 80. Il a perdu dans les années 90 le "N" correspondant à "Nouvelles", compte tenu de la généralisation de ces technologies. Et comme le mentionnent Pudelko, Legros et Georget, désormais: « *une place de plus en plus importante est dévolue au "c" (de la communication) au détriment du "i" (de l'information)* »<sup>6</sup>. Ainsi, nous avons les « *technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ou éducatives* » connues sous le sigle TICE, NTF pour les « *nouvelles technologies de formation* ».

### II.1.2- Que signifient les médias ?

Les “médias” représentent le pluriel contemporain de “médium” qui signifie « *un moyen, un instrument, ou une action qui permettent d'intervenir* ». Ils peuvent véhiculer, diffuser ou transmettre différentes formes d'informations vers un certain nombre d'individus pour communiquer. Ils s'appliquent à l'ensemble des moyens de communications modernes qui sont les suivants :

- la presse écrite où on applique des techniques d'écriture journalistiques,
- la radio où on utilise l'écriture radio,
- la télévision par la diffusion de montages vidéo,
- la publicité,
- la photographie,
- les journaux et les magazines,
- la musique enregistrée,
- le cinéma,
- les jeux d'ordinateurs,
- l'internet et les mobiles.

---

<sup>6</sup> Pudelko, B., Legros, D. & Georget, P. (2002), « Les TIC et la construction des connaissances », In Legros, D. & Crinon, J. (dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin, p. 41.

En audio, en vidéo ou en informatique, le terme « *média* » fait référence au canal ou au support sur lequel est physiquement stocké tout contenu sous la forme de photos, de films, de musique, etc.

### II.1.3- Que signifie le multimédia ?

Pour ce qui est du multimédia qui est le cas de notre étude, il a été défini par Jacques Crinon & Al comme étant un « *produit fondé sur la numérisation des textes, des images ou des sons* »<sup>7</sup>.

Selon Baron et De la Passardière, il signifie « *les applications gérant par un logiciel des données de différents types (textuel, graphique, sonore)* ».<sup>8</sup>

Brouste, P. et Cotte, D. le définissent « *comme la possibilité de traiter simultanément sur la même plate-forme du texte, du son, de l'image fixe et animée sous le contrôle d'un programme informatique* ». Ils le considèrent également comme étant « *la réunion sur un même support de fichiers contenant du texte, du son, de l'image fixe et animée et organisés au moyen d'une programmation informatique* ».<sup>9</sup>

Le « *multimédia* » est également défini comme le regroupement de différents médias sur un seul support (disque dur, cédérom, ou réseau), sous forme numérique, « *dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité* ».<sup>10</sup>

Le Groupe Audiovisuel et Multimédia de l'Édition (GAME), le considère, à son tour, comme une œuvre qui contient « *sur un même support ou plusieurs des éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques [et dont]*

---

<sup>7</sup> Crinon J. & al., (2002), « *Introduction* », in Legros D. & Crinon J. (éds), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Coll. U, Armand Colin, Paris, p.17.

<sup>8</sup> Baron G. L., De la Passardière B., (1991), *Médias, Multi et Hypermédias pour l'apprentissage : points de repères sur l'émergence d'une communauté scientifique*, op. Cit. p. 9.

<sup>9</sup> Brouste, P. et Cotte, D., (1993), *Le Multimédia : Promesses et Limites*. ESF, Paris. p 10.

<sup>10</sup> Lancien, T., (1998), *Le multimédia*, p. 7.

la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité »<sup>11</sup>. A partir de ces notions définitoires, nous dégagons trois similitudes :

- 1- Il s'agit d'un ensemble de données de nature hétérogènes (textes, images, son), mais liées entre elles.
- 2- L'accès et le contrôle se font à l'aide d'un programme informatique.
- 3- l'interactivité, dialogue particulier, est instauré entre l'utilisateur et l'outil.

Au cours des années 1990, et grâce au développement du cédérom, aux capacités de l'ordinateur, et à la poussée des télécommunications, l'emploi de ce terme était très largement répondu. L'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité sont les principaux attributs du multimédia, d'après Lancien Thierry<sup>12</sup>.

De son côté, le laboratoire multimédia devient un tremplin des technologies offrant le développement d'une seule compétence, orale ou écrite, à des technologies rapprochant plus de la multicanalité de la communication réelle. Il développe de nouvelles façons d'enseignement-apprentissage des langues étrangères (notamment le FLE), non seulement d'un point de vue linguistique ou encore dans les usages culturels de la langue cible, mais aussi dans rapports entre l'enseignant, les apprenants et le savoir, comme le confirme le "Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde": « *L'un des objectifs recherchés à travers l'utilisation d'un laboratoire de langues multimédias est de conjuguer individualisation et différenciation en faisant appel simultanément à la voix, au texte, à l'image et aux documents authentiques (accès au réseau internet notamment). Une telle démarche basée sur l'interactivité permet aux apprenants d'explorer de façon autonome différents parcours d'apprentissage, de bénéficier de choix plus larges et d'accroître ainsi leur motivation* ». <sup>13</sup>

---

<sup>11</sup>- Cité par Lancien, T., (1998), *Le multimédia*, Coll. Didactique des Langues Etrangères, CLE international, Paris, p. 7.

<sup>12</sup>- Lancien, T., (1998), *Le multimédia*, *Le multimédia*, Coll. Didactique des Langues Etrangères, CLE international, Paris, p.20-29.

<sup>13</sup>- Defay, J.-M. et Deltour, S., (2003), *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage* (Margada, Liège, Belgique, 2003.), p.263.

## II.2- Les différents types de supports multimédias

Au cours de ces dernières décennies où la technologie commence à s'infiltrer dans différents domaines, différents chercheurs et praticiens dans le domaine de l'éducation tentent de proposer plusieurs typologies d'outils multimédia (audio, visuels et audiovisuels) selon leurs fonctions pédagogiques et le traitement technique de l'image et du son. Mais quelle signification que le mot support véhicule ?

### II.2.1- Définition du terme « support »

Le terme "support", selon le dictionnaire encyclopédique " *Le Petit Larousse grand format 1996*", signifie:

*« Tout matériel susceptible de recevoir une information, de la véhiculer ou de la conserver, puis de la restituer à la demande (carte perforée, disque, bande magnétique, disque optique, etc.) »<sup>14</sup>*

A son tour, le dictionnaire de didactique de français langue étrangère (2003), déclare que : *« Pendant longtemps les supports pour l'enseignement des langues ont été constitués principalement de méthodes sous forme de livres, comportant des éléments didactiques d'origine littéraire ou non des dialogues ad hoc pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices. À partir des années 1960 se sont développés des supports supplémentaires, accompagnant les livres: microsillons souples ou rigides, bandes magnétiques, cassettes sons, films fixes, diapositives. Plus récemment on trouve des vidéos, voire des cédéroms, accompagnés ou non de livres ou de fascicules. Au cours des années 1970 des documents authentiques autres que des textes littéraires (articles de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires) ont été introduits dans les cours de langue. Cela permettait de familiariser les apprenants avec*

---

<sup>14</sup> *Le Petit Larousse grand format 1996* : (Larousse, Paris, France, 1995.) p.973.

*un discours écrit ou oral destiné à un public de locuteurs natifs. (...). Actuellement, l'existence du nouveau support qu'est le DVD laisse entrevoir de nouvelles possibilités d'exploitation autonome par les apprenants de langue, qui peuvent utiliser les aides proposées par le DVD: doublage son, sous-titres en multiples langue. (...). Internet présente également une profusion de documents écrits ou sonores en langue cible.»<sup>15</sup>*

## II.2.2- Les supports audio, visuels et audiovisuels

### II.2.2.1- Les supports audio (radio, magnétophone, lecteur CD-audio, lecteur mp3)



**Radio**



**Magnétophone**



**Lecteur de CD-audio**



**Lecteur MP3**

<sup>15</sup> - Cuq, J.-P., (2003), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », (CLE international, Paris, France.), article "support" p.229.

**Cassette****CD audio****Figure 3: Les outils audio<sup>16</sup>**

Afin de développer sa compréhension de l'oral de sa langue étrangère, à savoir le FLE, l'apprenant, qu'il soit en classe, à son domicile, ou même ailleurs, a la possibilité d'utiliser facilement la radio et ce grâce à la disponibilité de ses programmes audio et authentiques (tels que les entretiens, interviews, les chansons, etc.), sa portabilité (légère et petite) et son prix dérisoire.

Le magnétophone a commencé à exister en classe de langue depuis l'avènement de la méthode audio-orale. Grâce à ce support, les apprenants peuvent écouter des contenus audio enregistrés à savoir des récits, des comptines, des pièces théâtrales, etc. Ils peuvent également effectuer des enregistrements audio sur des cassettes vierges où ils peuvent s'écouter, comparer leur production à un énoncé modèle, répéter ces opérations selon leurs besoins, les difficultés rencontrées, etc.

Selon Coste et Ferenczi, « *le magnétophone est dans la classe de langue le meilleur auxiliaire du maître, car il lui permet non seulement de reproduire des textes*

---

<sup>16</sup> - Il est à noter que les images que nous avons sélectionnées sont téléchargées à partir de « *Google images* »

*sonore qu'il a choisis ou élaborés en fonction de son cours, mais aussi d'enregistrer la prononciation de ses élèves. »<sup>17</sup>*

Ce support audio a été progressivement remplacé par le lecteur CD-audio et le lecteur MP3 qui peuvent servir à enregistrer ou lire toutes sortes de fichiers sonores numériques qui peuvent être gratuitement téléchargés d'internet et classés dans des unités de stockage.

### II.2.2.2- Les supports visuels (le rétroprojecteur, le vidéoprojecteur et le projecteur de diapo)



**Le rétroprojecteur**



**Le vidéoprojecteur**



**Le projecteur de diapo**

**Figure 4: Les outils visuels<sup>18</sup>**

<sup>17</sup> Coste, D ; Ferenczi, V., (1994), *Méthodologie et moyen audio-visuels*. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Ed, Hachette, Paris, p148.

## II.3- Repères historiques sur l'évolution de l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement/ apprentissage des langues

Parler de « nouvelles technologies » suppose l'existence d'« anciennes technologies », réflexion légitime et justifiée puisque elles se démultiplient de manière exponentielle. Leurs potentialités, voire leurs spécificités, défient de façon outrancière le cerveau humain qui les a mises au point.

Ce regard historique va nous permettre de mieux connaître le milieu du multimédia comme avant lui, fin des années 60 et pendant les années 70, celui de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur), connu dans les pays anglo-saxons sous les appellations respectives de CAI (Computer Assisted Instruction), de CBT (Computer Based Training) et de CAL (Computer Assisted Learning), d'où l'apparition des tutoriels, des exercices et des tests. Il s'agissait d'enseignement, d'instruction, d'entraînement ou d'aide à l'apprentissage en s'inspirant de théories psychologiques, autres que celles qui sous-tendent les nouvelles technologies.

### II.3.1- Les années 60/70: du tutoriel au test

#### II.3.1.1- Le tutoriel<sup>19</sup>

Le tutoriel correspond à ce que l'on désigne par "*apprentissage par instruction*" et opère comme un tuteur pour l'apprenant, en lui proposant des séquences d'enseignement-apprentissage. Le tutoriel ne suppose pas l'intervention d'un enseignant avant, pendant ou après son usage. Il s'agit, en fait, d'un enseignement encadré par une progression préétablie et dans lequel l'apprenant évolue linéairement dans le cadre d'un scénario prévu par les auteurs.

---

<sup>18</sup> - Il est à noter que les images que nous avons sélectionnées sont téléchargées à partir de « *Google images* »

<sup>19</sup> - Voir Naymark, J., (1999), « Typologie des produits et des dispositifs », in Guide du multimédia en formation. Retz, pp. 37-41 ; et l'ouvrage AEM8, F. Demaizière & Colette Dubuisson, 1992, *De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys), chapitre 2 et 3.



L'apprenant, étant dirigé, n'a alors pas l'initiative de son parcours d'apprentissage. Les premiers logiciels tutoriels ont souvent été produits dans la perspective de l'enseignement programmé behavioriste. Aujourd'hui, ils souffrent de leur association à un enseignement construit, dirigé, initié par l'enseignant et non par l'apprenant qui est "enfermé" dans le scénario préétabli des concepteurs.

### **II.3.1.2- Les exercices (drill and practice)<sup>20</sup>**

Ce sont généralement des exercices répétitifs d'application-fixation, plus ou moins mécaniques, souvent présentés sous forme d'exercices structuraux ayant pour but de faire acquérir, par la manipulation systématique évoquant le behaviorisme, l'acquisition effective d'une structure linguistique et l'appropriation d'éléments lexicaux saisis dans leur environnement syntaxique usuel. Souvent aussi, on rappellera des règles ou le fonctionnement d'une forme en consultant une règle. Pour un travail individuel, ces exercices peuvent rester nécessaires et parfaitement bien adaptés au support informatique, mais leur élaboration conduit souvent à une langue décontextualisée puisque d'après les représentations des apprenants ou de leurs parents, apprendre une langue consiste à apprendre des règles de grammaire, à réciter des conjugaisons, à transformer des phrases du style direct au style indirect, etc.

### **II.3.1.3- Le test**

Il permet à l'apprenant de s'auto évaluer en utilisant un logiciel auquel il évalue lui-même sa performance. Il peut être sous forme d'un test diagnostique, parfois administré en amont pour établir un parcours de formation en fonction du niveau de l'apprenant, de ses attentes, de ses besoins et de ses objectifs. Pour se situer, l'apprenant peut demander ou se servir de ce test à chaque moment de sa formation.

---

<sup>20</sup> Voir Naymark, J., (1999), et AEM8.

### II.3.2- les années 70/80: des simulations à l'hypertexte et l'hypermédia

Suite à une période de confrontation et de contestation de ce qui avait été proposé durant les années 70 et 80, on a alors recours à de nouveaux produits, notamment des simulations, la création d'un objet informatisé, des logiciels professionnels ainsi que l'hypertexte et l'hypermédia :

#### II.3.2.1- Les simulations

Contrairement aux tutoriels et les exercices, les simulations permettent à l'apprenant de découvrir et d'explorer par lui-même. Il retrouve ainsi l'initiative de décider de ce que fait le logiciel; d'où le passage d'un apprentissage « *par instruction* » à un apprentissage « *par l'action* » (le même principe du courant des pédagogies active). Il est à noter qu'il existe des degrés divers de simulation, notamment les simulations « *libres* » et les simulations « *guidées* ».

Dans le domaine des langues, aucune simulation ne peut s'allier à une situation de communication naturelle parce qu'il ne s'agit que de simples mises en place ou de scénarios qui s'apparentent à un contexte réaliste.

#### II.3.2.2- La création d'un objet informatisé

C'est un courant initié par Seymour Papert<sup>21</sup>. Il consiste à libérer les facultés de l'apprenant, lui demandant de ne pas se servir d'un produit fini, mais de s'impliquer dans sa création. A ce propos, on peut noter qu'aujourd'hui, on oriente l'apprenant vers la création d'un site internet plutôt que de consulter des sites déjà existants.

---

<sup>21</sup> Seymour Papert, né le 29 février 1928 à Pretoria, Afrique du Sud, est un mathématicien, informaticien et éducateur au Massachusetts Institute of Technology (MIT); l'un des pionniers de l'intelligence artificielle et l'un des créateurs du langage de programmation Logo (un projet qui est né à la fin des années soixante de la rencontre entre le courant cognitiviste en intelligence artificielle et des théories sur l'apprentissage issues de travaux de Jean Piaget).

Cette approche s'apparente à la pédagogie Freinet: découvrir en faisant ou celle de Dewey: apprendre en agissant

### II.3.2.3- Les logiciels

Les logiciels, comme celui du traitement de texte, ou encore celui à des manipulations diverses (déplacement et réorganisation de blocs, corrections, ajouts, effacements, etc.) n'étaient pas initialement destinés à l'enseignement. Annoot trouve que « *c'est l'action pédagogique du formateur [...] qui transforme ces outils de travail en moyens de formation* »<sup>22</sup>. Une des richesses de ces logiciels est le fait qu'ils soient utilisables aussi bien par l'enseignant durant son cours, que par les étudiants durant leur travail individuel. En effet, l'enseignant utilise certains composants pendant son cours, pour démontrer, clarifier, illustrer des concepts, etc. L'étudiant peut, lui aussi utiliser les mêmes composants ou d'autres selon son rythme et ses besoins comme, par exemple, vérifier sa compréhension par des exercices. Ce types de logiciels donne l'envie à l'utilisateur de créer lui-même de petites applications et lui offre la possibilité de le faire rapidement et sans trop d'efforts.

---

<sup>22</sup>- Annoot, E., (1996), *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*. Paris, Ophrys, p.30.

### II.3.2.4- L'hypertexte<sup>23</sup> et l'hypermédia

Ce sont des moyens pour avoir accès aux informations, de manière non linéaire. L'hypertexte permet au lecteur de choisir son cheminement dans le document en fonction de ses besoins et de ses intérêts. De ce fait, deux utilisateurs d'un même document hypertexte ne consultent pas nécessairement le même contenu dans le même ordre. Lorsque le document hypertexte contient des informations qui ne sont pas uniquement textuelles, mais aussi audiovisuelles, on peut parler, dans ce cas, de document hypermédia. Notaise, Barda et Dusanter, dans le dictionnaire du multimédia<sup>24</sup>, définissent l'hypertexte comme « *fonction logicielle qui, dans un texte, associe à certains mots ou groupes de mots des programmes procurant des compléments d'informations se situant au-delà du texte. A chaque instant, le lecteur peut obtenir ces compléments d'informations en cliquant simplement sur le mot ou le groupe de mots choisi.*

*Certains logiciels hypertextes traitent ainsi tous les mots d'un texte en associant, par exemple, à chacun sa définition puisée dans un dictionnaire ou un Glossaire ».*<sup>25</sup>

<sup>23</sup>- Ted Nelson invente le terme « *hypertexte* » en 1960 et voici un extrait d'un texte de Georges Vignaux, Directeur de Recherche 1<sup>ère</sup> classe au C.N.R.S (Centre National de Recherche Scientifique), au sujet des rêves de Ted Nelson sur l'apprentissage: « *Nelson a tenté d'appliquer sa vision à l'apprentissage. Il critiquait les modes d'enseignement assisté par ordinateur et proposait l'hypertexte comme nouvelle approche (...) Puisque chaque apprenant possède une structure cognitive qui dépend de ses expériences et de ses capacités, chacun (...) devrait posséder un mode particulier d'accès et d'interaction avec la connaissance (...) il faut laisser l'étudiant choisir ce qu'il désire étudier. Il faut donc lui donner une variété de matériaux intéressants pour ce faire. Dans ces circonstances les étudiants seront motivés à atteindre un niveau d'accomplissement personnel supérieur à ce qu'ils peuvent accomplir dans le cadre de l'enseignement traditionnel. S'ils commencent assez tôt à naviguer dans les hypertextes, ils atteindront l'âge adulte avec des esprits bien faits. Ils seront menés par l'enthousiasme et l'intérêt, ils ne seront jamais désemparés, ils demeureront toujours désireux d'en savoir davantage et ils se montreront enfin bien plus intelligents que les gens ordinaires ».*

<sup>24</sup>- Dans le *Dictionnaire du Multimedia. Audiovisuel, informatique, télé communications*. Paris, AFNOR, 1995, 886 p, le lecteur peut trouver la définition des principales techniques du multimédia ainsi que des descriptions de produits et d'applications. Cet ouvrage peut également fournir des informations sur l'économie du secteur (description des différents acteurs, de leurs marchés et de leurs produits), sur les différents organismes mis en œuvre pour la normalisation. Jacques Notaise, Jean Barda et Olivier Dusanter souhaitent, par ce travail collectif, faciliter au lecteur la compréhension sémantique d'une terminologie et la clarification du vocabulaire scientifique et technique véhiculé par le multimédia. Ce dictionnaire donne à réfléchir autant sur la nature de l'image, de l'interactivité, du son, ou de leur assemblage que sur les moyens techniques mis en œuvre pour leur création ou leur traitement.

<sup>25</sup> - Notaise, J., Barda, J. & Dusanter, O., (1996), *Dictionnaire du multimédia*. Paris ; AFNOR, p. 435.

Malgré il s'agit d'informations complémentaires à un document principal, on a signalé, initialement, la non-linéarité de l'information et la circulation libre dans des contenus non hiérarchisés, ce que Demaizière explique: « *L'hypertexte est lui-même à l'origine associé à une philosophie de consultation et d'apprentissage très particulière : la navigation, un fonctionnement reproduisant celui de la mémoire associative, un apprentissage déclenché par ces associations d'idées libres et non linéaires* »<sup>26</sup>. Avec l'utilisation de la navigation dans un hypertexte, on se retrouve dans ce que les psychologues appellent « *l'apprentissage par consultation* »: l'apprenant consulte des documents, des données pour apprendre. Une rapide évolution du terme est constatée, faisant la distinction entre l'hypertexte, comme objet, et la mise en œuvre de la philosophie navigationnelle, comme principe de l'apprentissage. Pour ce qui est de l'hypermédia, Conklin le présente comme « *Une base de données textuelles, visuelles, graphiques, sonores où chaque îlot d'informations est appelé nœud ou cadre ; l'ordinateur établit des liens potentiels entre ces nœuds et peut ainsi créer un mouvement rapide dans cette masse d'informations; une interface ou un mode de présentation visuel permet en somme l'interaction entre l'utilisateur et l'hypermédia* ».<sup>27</sup>

D'autres définitions sur l'utilisation de l'hypertexte et l'hypermédia ont été également proposées, comme celle de Pouts-Lajus et Riché-Magnier: « *Inventé par Theodor Nelson, promu par Douglas Engelbart et Vannevar Bush, le concept d'hypertexte a vite acquis une grande popularité dans le milieu de l'informatique, puis dans le grand public, notamment grâce à l'utilisation intensive qui en est faite sur le World Wide Web. Tout commence avec un texte affiché sur l'écran. Si le lecteur souhaite approfondir le sens d'un mot, il le désigne à l'aide de la souris, une information complémentaire s'affiche. Un autre "clic" sur un autre mot du texte et c'est un autre document qui apparaît, lié au précédent. Dans un hypertexte, le lecteur construit son parcours de lecture en choisissant, parmi les multiples bifurcations et circulations*

---

<sup>26</sup>- Demaizière, F., (2004), « Ressources et guidage. Définition d'une co-construction ». In Develotte, C. & Pothier, M. (dir.) *La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon, ENS Editions, pp. 84-85.

<sup>27</sup> - Conklin, J., (1987). « Hypertext : an Introduction and survey », IEEE Computer 20 (9), p. 17-41 cité par Rhéaume, J. (1991). « Hypermédias et stratégies pédagogiques » in Baron G.L., De la Passardière B. (éds), *Hypermédias et Apprentissages*, Actes des premières journées scientifiques 24-25 sept, INRP, Paris, p.46.

*possibles, celles qu'il souhaite, celles qui lui conviennent, celles grâce auxquelles il donne sens au message. L'idée d'hypermédia est une simple généralisation de celle d'hypertexte. Dans un hypermédia, le lecteur peut non seulement cliquer sur les mots pour circuler entre les multiples composantes textuelles du document, mais il peut faire de même avec des portions d'images ou des segments de bande sonore»<sup>28</sup>.*

Les américains parlent d'hypertexte/hypermédiat qui renvoie à l'informatique plus que ne le fait le terme multimédia. Par contre, Lancien Thierry désapprouve cette dichotomie, considérant l'hypertexte comme un constituant, une technique parmi tant d'autres du multimédia.

### **II.3.3- les années 80: de l'AEO aux applications pédagogiques de l'informatique**

Le début des années 80 est aussi marqué par le passage de l'époque de l'EAO à celle des applications pédagogiques de l'informatique où on conçoit plus l'ordinateur comme tuteur qui cherche à enseigner, mais plutôt comme un outil dans l'accomplissement des tâches. En d'autres termes, on passe des logiciels pédagogiques, les tutoriels, les didacticiels, à des outils informatiques, des logiciels généralistes au service de la pédagogie. On a cherché à prendre appui sur les techniques d'intelligence artificielle: *« L'idée était d'utiliser des techniques d'intelligence artificielle, en particulier celles des représentations de connaissances et de raisonnement développées dans les systèmes experts, pour dépasser certaines des limites constatées sur les premiers didacticiels. Les connaissances représentées dans ces EIAO<sup>29</sup> comprennent principalement :*

- les connaissances du domaine enseigné [...]
- les connaissances tutorielles ou pédagogiques»<sup>30</sup>, souligne Grandbastien.

<sup>28</sup> - Pouts-Lajus, S. & Riché-Magnier, M., (1998), *L'école à l'heure d'Internet - Les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris: Nathan, p.100.

<sup>29</sup> - EIAO : Enseignement intelligent assisté par ordinateur.

<sup>30</sup> - Grandbastien, M., (2004), « Vers une ingénierie des applications informatiques pour l'éducation et la formation », *Les cahiers d'Education & Devenir*, n° 4, p. 67

### II.3.4- Les années 90 : du multimédia à la FAOD

Au début des années 90, on commence à parler de « *multimédia* », puis après de « *multimédia de formation* ». La polysémie du mot « multimédia » a favorisé la naissance des confusions suivantes :

#### II.3.4.1- Confusion avec les médias

On qualifiait tout groupe de presse possédant une chaîne de télévision, une radio et des journaux, par exemple, de groupe multimédia.

#### II.3.4.2- Confusion avec le kit de formation

On qualifiait le kit de formation (dit aussi « *multi supports* » de formation) qui combine plusieurs supports complémentaires au service du même contenu, notamment une cassette vidéo, des transparents, un document écrit, etc. de valise de formation multimédia.

#### II.3.4.3- Formation multimédia

On a relevé les points suivants :

- La définition, attribuée à l'usage du « *multimédia* » comme « *intégration numérique de différents supports (textes, sons, images fixes ou animées, etc.)* », s'impose comme définition de référence. Mais elle est strictement technique puisque elle ne tient compte ni des médias concernés, ni du contenu.
- Un foisonnement langagier apparaît très rapidement (et ce toujours au début des années 90)<sup>31</sup>, notamment l'EAD (Enseignement A Distance) et la FAD (Formation A Distance).
- La vieille distinction entre éducation et formation résiste aux innovations technologiques (NTI, NTIC, etc.)

---

<sup>31</sup> Consulter, par exemple, le service d'EAD du CNAM, [www.cnam.fr](http://www.cnam.fr)

- Le sigle FOAD<sup>32</sup>. et ses déclinaisons « formation à la carte », « formation sur mesure », apparaissent au milieu des années 90. Daniel Poisson affirme que « *c'est plus un état d'esprit, un slogan qu'un réel concept* » et que les formations ouvertes « s'inscrivent dans une quadruple dialectique : enseignement – apprentissage, individuel – collectif, offre – demande, produits – services. »<sup>33</sup>

### II.3.5- Les années 2000

L'objectif du prolongement cette perspective historique est le dégagement des enjeux du marché de la formation qui devient un des enjeux technique, économique et culturel des temps à venir. La raison pour laquelle des phénomènes se conjuguent :

#### II.3.5.1- La convergence technique du numérique

On a remarqué les points suivants:

- La télévision devient interactive.
- Diffusion des satellites l'Internet à haut débit.
- La standardisation du format des données (JPEG, MPEG, etc.)<sup>34</sup>
- La convergence et mise en place des outils de diffusion notamment le câble et surtout le satellite.

#### II.3.5.2- L'émergence de groupes de communication

Ce sont des groupes globaux de communication américains (notamment Warner, Microsoft, etc.) ou encore européens (tel que Brestellman, Vivendi, etc.)

<sup>32</sup> Blandin, B., (1992), « La dimension organisationnelle », p.63 ; et *L'offre de formations ouvertes*, Paris, La Documentation Française

<sup>33</sup> Carré, P. Moisan, A. Poisson, D., (1998), « Ingénierie et autoformation éducative » *L'autoformation*, Paris, PUF, P. 140

<sup>34</sup> JPEG: *Joint Photographic Experts Group* : groupe international d'experts constitué pour standardiser les algorithmes de compression d'images fixes.

MPEG: *Motion Picture Experts Group* : désigne un groupe d'experts internationaux mis en place pour établir des normes de compression numérique et de formatage d'images animées en vue de leur stockage ou de leur transmission



Pour alimenter des tuyaux comme, par exemple, un groupe d'édition Havas (Nathan, Larousse, Bordas, etc.), un prestataire de service Internet (AOL), une chaîne de télévision (Canal+), etc., il faut de plus en plus de contenus de formation à valeur ajoutée.

Ainsi, on peut imaginer des adultes s'investissent dans un marché tel que le CEP<sup>35</sup> et ce dans l'usage en ligne et hors ligne de formation personnelle.

### II.3.5.3- Le développement des médias de diffusion

Cette période a été marquée par les événements suivants:

- Internet offre des possibilités de diffusion, d'interactivité et de création de sites Web.
- Selon Célestin, F.<sup>36</sup>, Internet ouvre la perspective d'un potentiel pédagogique.
- Wolton, D.<sup>37</sup> conteste cette perspective craignant l'invasion de l'Occident, au détriment des solidarités sociales et culturelles, toutes les autres cultures du monde entier.
- Création de nouveaux supports visuels et sonores qui ouvrent des opportunités à de nouveaux talents.

### II.3.6- Le numérique aujourd'hui

Aujourd'hui, Internet permet de mettre en œuvre un large éventail d'interactions coopératives ou collaboratives accordant une place importante à la communication médiée par ordinateur. D'où les termes :

- CMO, c'est-à-dire « *Communication Médiée par Ordinateur* », expression préférée par Anis<sup>38</sup> à celle de « *Communication Médiatisée par Ordinateur* », car elle situe l'impact de l'outil informatique sur la communication davantage au niveau de la médiation (au

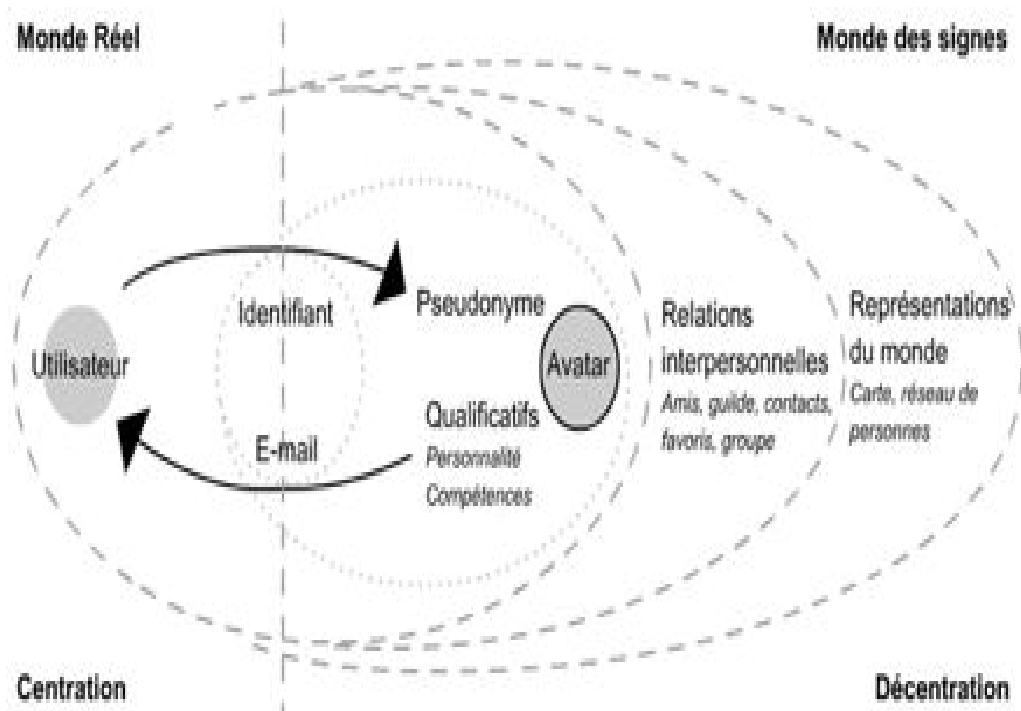
<sup>35</sup> - CEP: *Contrat d'Etude Prospective*, Paris, La Documentation Française, 1998.

<sup>36</sup> - Célestin, F., (1999), « *Les enjeux pédagogiques* » chapitre 1 dans *Guide Multimédia de la Formation* : la typologie des produits et des dispositifs p. 36, Paris, Retz.

<sup>37</sup> - Wolton, D., (1999), *Le Monde diplomatique*, article « *Sortir de la communication médiatisée* », Paris.

<sup>38</sup> - Anis, Cf. J., (1999), *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermès.

sens vygotkien) que de la médiatisation. La CMO, aujourd'hui, est utilisée par de plus en plus d'internautes pour communiquer. Ce dispositif invite l'utilisateur à créer un profil par lequel il se représente et interagit en introduisant un support visuel, sonore et textuel de soi. Cette représentation numérique de soi distingue 4 catégories principales: pseudonyme, qualificatifs (centres d'intérêts, métier, date de naissance), sociatifs (amis, groupes, équipe), locatifs (adresse internet, cartes dans les environnements 3D). Nous nous sommes appuyé sur le modèle de Georges, F (2007)<sup>39</sup> pour illustrer comment l'utilisateur s'engage dans un processus de décentration (témoignage des lecteurs dans une page personnelle) appliqué par la CMO, à l'origine du processus d'apprentissage.



**Figure 5:** Modèle de la représentation de soi (Georges, 2007)

- ACAO, ou « *Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur* », que Mangenot caractérise selon deux critères:

« - *l'emploi d'un logiciel ad hoc, destiné aux apprentissages collaboratifs!*[...] »

<sup>39</sup> - Fanny, G., (2007), *Sémiotique de la représentation de soi dans les dispositifs interactifs : l'hexis numérique*, thèse de doctorat, université Paris 1.

- la prépondérance de la dimension de résolution en commun de problèmes de natures diverses ou l'existence d'un projet d'élaboration d'un objet textuel collectif »<sup>40</sup>. L'utilisation des technologies éducatives élimine la distance comme obstacle à la co-construction du savoir.

En plus, elle ouvre un champ de l'apprentissage interculturel reconnu comme une nouvelle perspective, un nouveau paradigme de recherche en sciences de l'éducation (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2001). Legros, Maître de Pembroke & Talbi cite l'exemple du programme CSILE (Computer-Supported Intentional Learning Environnement) conduit par Scardamalia et Bereiter, où la diversité culturelle des apprenants est prise en compte et constitue la réflexion sur la co-construction du savoir. Selon ces auteurs, « *Etudier l'effet de ces différences culturelles dans les interactions permettra de comprendre les particularités des structures de connaissances et des traitements cognitifs mis en œuvre dans les apprentissages ; les enjeux sont importants : préserver l'identité et la spécificité de chaque culture mais aussi rendre plus efficace les systèmes* »<sup>41</sup>.

Par ailleurs, Mangenot souligne qu'il est parfois difficile de distinguer entre les deux: « *On peut même se demander où se situe dès lors la limite entre ACAO et CMO: on admettra ici qu'outre la collaboration devant un même ordinateur, relèvent de l'ACAO les dispositifs utilisant un logiciel ad hoc, alors que la CMO se sert plutôt des canaux existants comme le courrier électronique, les "chats", les "mondes virtuels" (Mangenot, 1999); une autre différence tient au poids relatif de la communication et de la collaboration!: si la première l'emporte, comme dans le projet européen Tandem, par exemple, on parlera plutôt de CMO!; si, à l'inverse, c'est la dimension de la résolution en commun de problèmes de natures diverses qui est prépondérante [...], on considèrera*

---

<sup>40</sup>- Crinon, J., Mangenot, F. & Georget, P., (2002), « Communication écrite, collaboration et apprentissages ». In Legros, D. & Crinon, J., (2002), (*Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin, p. 65.

<sup>41</sup>- Legros, D & Crinon, J., (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin. p. 39

que l'on a plutôt affaire à de l'ACAO. Mais il faut bien reconnaître que la frontière est parfois ténue ».<sup>42</sup>

L'évolution en matière d'utilisation des TIC pour l'enseignement-apprentissage des langues est mise en regard avec l'évolution des développements technologiques, et avec celle des approches didactiques.

Ce rappel historique, nous a permis de mettre en lumière l'évolution des développements technologiques et celle des approches didactiques avec l'évolution de la contribution des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une LE au fil du temps.

#### **II.4- Modèles d'intégration des TICE**

Intégrer les TICE dans le milieu éducatif est un problème très complexe. D'où le besoin de se servir de modèles théoriques pouvant servir de canevas pour mener à bien le processus d'intégration dans toutes ses dimensions. Un modèle peut avoir un ou plusieurs rôles en fonction de sa structure et de ses prescriptions. Il peut principalement :

- servir de schémas pour décrire toutes les étapes à respecter et les diverses tâches à effectuer dans le processus d'intégration. Dans ce cas, nous pouvons citer certains modèles comme, par exemple, SAMR (acronyme de quatre étapes ou niveaux: Substitution, Augmentation, Modification et Redéfinition) ou le continuum d'approches,
- servir d'indicateur à l'état d'avancement du processus d'intégration pour passer à la phase suivante et évaluer les ressources nécessaires,
- décrire les différentes pratiques pédagogiques dans un milieu scolaire. On peut se servir, par exemple, du modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) comme moyen d'enseignement qui permet de contextualiser des activités pédagogiques,

---

<sup>42</sup>- Mangenot, F., (2001), « Interactivité, interactions et multimédia!: présentation ». *Notions en Questions*, n° 5. pp. 11-18.

- orienter la conception d'un curriculum de formation initiale et continue pour les enseignants,
- situer la place des technologies dans une activité pédagogique en définissant les différents domaines pour lesquels son utilisation est optimale.

Il existe plusieurs modèles théoriques dont les plus usuels sont : TPACK, SAMR, PST (Pedagogical, Social and Technological affordance) et le continuum d'approches.

#### II.4.1- Le modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)

C'est un modèle qui s'est développé par les professeurs Punya Mishra et Matthew J. Koehler (Mishra & Koehler 2006, Koehler et Mishra 2008) (Figure 6); il sert à la description des différents types de connaissances que les enseignants doivent acquérir pour intégrer les technologies dans leurs pratiques éducatives, constituant une base théorique au curriculum de leur formation initiale ou continue. TPACK, afin de mieux rendre compte du fonctionnement de l'enseignement et s'inspirant du modèle PCK de Lee Shulman, 1986 qui est basé sur le concept de « *pédagogie du contenu disciplinaire* », ajoute la « *dimension technologique* » qui comprend les connaissances sur l'usage d'outils technologiques notamment le tableau blanc interactif, internet, les podcasts, les capacités à installer des périphériques ou à gérer un ordinateur (installer un programme, utiliser les logiciels, etc.). De ce fait décrit « *l'exploitation optimale de la connaissance technologique dans les pratiques pédagogiques et le contenu disciplinaire* ».

Il est à noter que ce modèle est basé sur trois composantes fondamentales (la technologie, la pédagogie et le contenu) qui sont indissociable et qui forment des composantes dérivées grâce aux relations qui existent entre elles. En plus de considérer chacune de ces entités de manière séparée, cela signifie qu'il y a une étude systématique sur les interrelations par paires entre les connaissances pédagogiques du contenu (association des connaissances pédagogiques et des connaissances du contenu), les connaissances technologiques du contenu (association des connaissances technologiques et des connaissances du contenu), les connaissances techno-pédagogiques (association des connaissances technologiques et des connaissances pédagogiques) et l'intersection de ces trois dimensions : les connaissances techno-pédagogiques du contenu. (Figure 7).

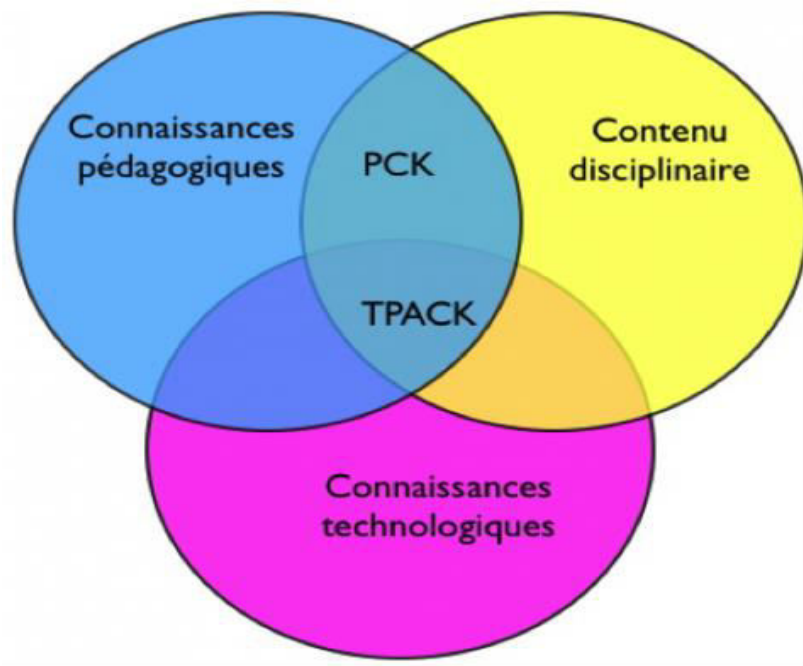


Figure 6: Modèle TPACK adapté de Mishra et Koehler<sup>43</sup> (2006).

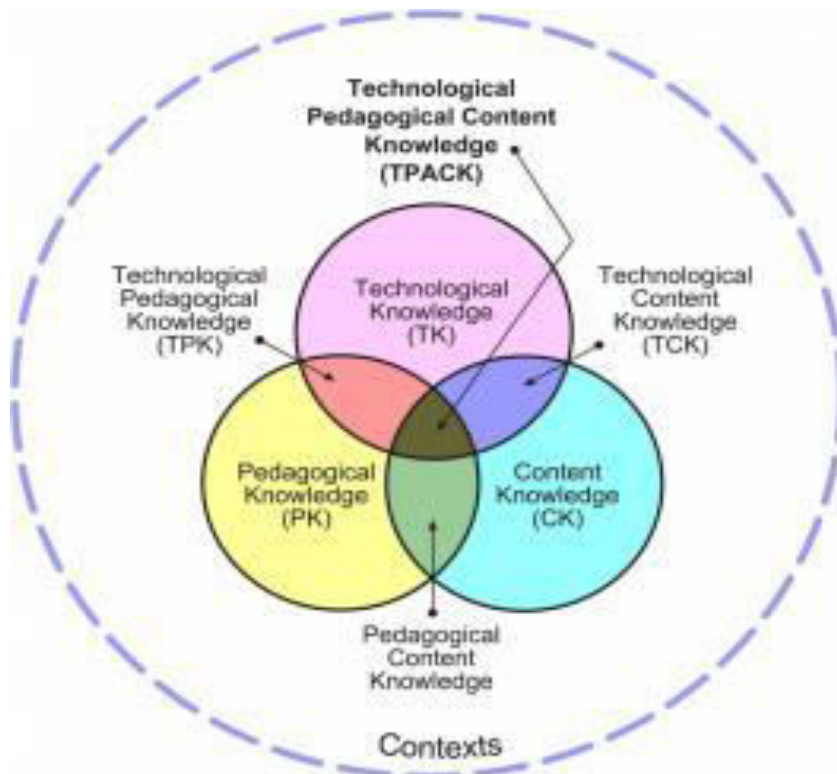


Figure 7 : Modèle TPACK<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> - URL <http://ripes.revues.org/docannexe/image/821/img-3.png> Fichier image/png, 177k

<sup>44</sup> - source - [www.tpack.org](http://www.tpack.org)

### **II.4.1.1- La connaissance technologique (Technological Knowledge : TK)**

Cette composante se réfère à la culture et à l'utilisation des nouvelles technologies notamment l'internet, la vidéo numérique, les ordinateurs, les i-phones, les i-pads, etc. en intégrant la connaissance des notions de systèmes d'exploitation, la création d'archives, la création de documents et de diapositives, l'environnement matériel de l'ordinateur et ses périphériques, l'utilisation des logiciels et du web.

La raison pour laquelle les enseignants doivent toujours être au courant des innovations des TIC afin de mieux s'en servir dans leur environnement éducationnel.

### **II.4.1.2- La connaissance pédagogique (Pedagogical Knowledge : PK)**

Cette composante se réfère non seulement à la maîtrise des différentes théories de l'apprentissage et des procédés de psychopédagogie mais également à la connaissance des modèles, des méthodes d'enseignements – apprentissages, des stratégies, des techniques, des manières de gérer la classe, des évaluations, etc. L'enseignant qui a de bonnes connaissances pédagogiques comprend comment les étudiants construisent leurs connaissances, acquièrent des compétences et développent de bonnes habitudes au regard de l'apprentissage (Mishra & Koehler, 2006).

Il pourra, ainsi, faire un bon choix au niveau des méthodes pédagogiques, assurer une bonne gestion de sa classe, communiquer avec ses élèves et leurs parents, etc. pour atteindre ses objectifs tracés.

### **II.4.1.3- La connaissance du contenu (Content Knowledge : CK)**

Il s'agit de la connaissance du contenu d'une discipline ou d'un domaine bien précis de l'éducation, c'est-à-dire la matière qui doit être apprise ou enseignée (Schwab, 1964). Cette composante se réfère à la connaissance de l'objet d'enseignement – apprentissage réel.

Selon Shulman (1986), L'enseignant doit maîtriser les connaissances du sujet qu'il enseigne incluant les bases, les théories, les concepts et l'idéologie dans leur champ disciplinaire; il doit également comprendre quelles sont les différentes relations qui s'appliquent entre les modules de sa discipline et entre sa discipline et les autres, et savoir les expliciter. Selon Deborah L. Ball et G. Williamson McDiarmid (1990), les enseignants qui n'ont pas cette intellection peuvent dénaturer l'objet de leur enseignement envers leurs élèves. Il y a de nombreuses façons pour représenter la connaissance du contenu ; par exemple, la taxonomie de Gagné (1985) propose de structurer les différents contenus à enseigner en faits, en concepts, en procédures et en stratégies.

#### **II.4.1.4- La connaissance de la pédagogie du contenu (Pedagogical Content Knowledge : PCK)**

Le PCK est également traduit en langue française par les *connaissances pédagogiques du contenu* (Shulman, 2007) ou encore par le *savoir didactique*, « *puisque qu'on peut le définir comme la connaissance que l'on a d'un savoir à des fins d'enseignement* »<sup>45</sup> (Sensevy, 2009). Il représente le mélange du contenu et de la pédagogie pour comprendre comment les aspects particuliers des objets (certaines thématiques) sont organisés, adaptés et représentés pour l'enseignement. Il s'agit d'étendre les connaissances du savoir en connaissances pour enseigner le savoir (Figure 3).

Selon Mishra et Koehler (2006), le cœur du PCK est la manière de transformer l'objet pour l'enseigner et implique également la connaissance de ce que les élèves apportent à la situation d'apprentissage.

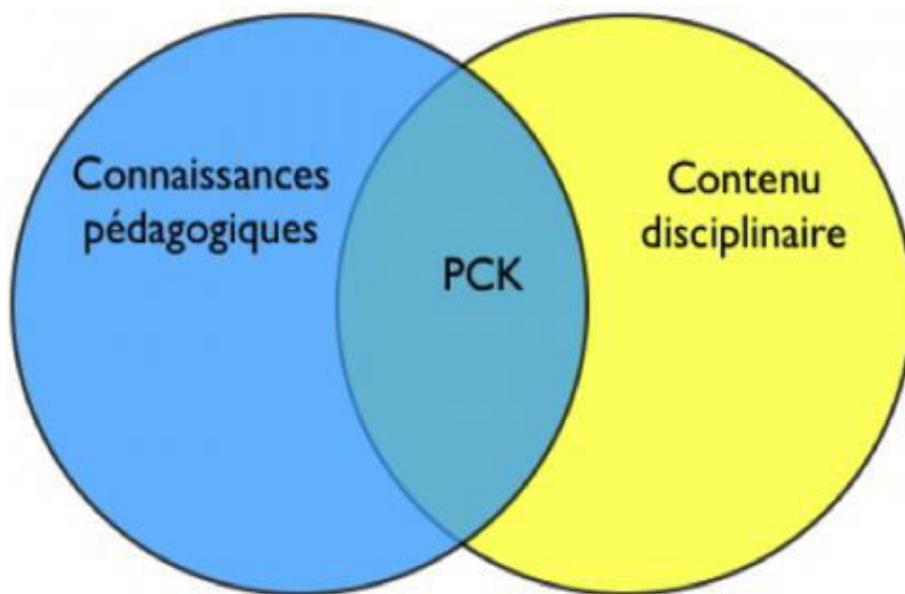
Selon Shulman (1987), il n'est pas suffisant d'avoir la connaissance du sujet traité et des stratégies pédagogiques générales, bien que nécessaire, pour être qualifié comme un enseignant de qualité. Les connaissances pédagogiques du contenu s'intéresse aussi à

---

<sup>45</sup>- Sensevy, G., (2009), Didactique et sciences de l'éducation : une reconfiguration ? Dans A. Vergnion (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation* (p. 53). Caen : Presses universitaires de Caen.



la manière dont certains contenus devraient être enseignés, notamment: la représentation et la formulation des concepts, des techniques pédagogiques, la connaissance de ce qui peut rendre facile ou difficile l'apprentissage, la connaissance des connaissances des acquis des apprenants et des théories de l'épistémologie, la connaissance des stratégies d'enseignement qui sont efficaces pour répondre aux besoins d'apprentissage des apprenant dans des circonstances particulières en classe, intégrant des représentations conceptuelles appropriées pour favoriser la compréhension :



**Figure 8:** PCK - Adapté de Shulman (1986)<sup>46</sup>.

*« La connaissance pédagogique du contenu inclut aussi une compréhension de ce qui rend facile ou difficile l'apprentissage de sujets spécifiques : les conceptions ou préconceptions que les élèves d'âges divers et de différentes cultures portent avec eux dans l'apprentissage des domaines et leçons les plus fréquemment enseignés »<sup>47</sup>.*

<sup>46</sup>- URL <http://ripes.revues.org/docannexe/image/821/img-1.png> Fichier image/png, 120k

<sup>47</sup>-Shulman, L.S., (2007), Ceux qui comprennent :Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Education et Didactique*, 1(1), p 105.

Le modèle de Shulman a été remis en question par de nombreuses études, notamment les travaux de Cochran, King et De Ruiter (1993), van Driel, Verloop et Devos (1998), Segall (2004) ou encore Shulman lui-même (2007), ajoutant aux connaissances pédagogiques et connaissances du contenu disciplinaire:

Le savoir sur le curriculum (issu des programmes) ;

Le savoir concernant les apprenants ;

Le savoir ayant trait aux contextes éducatifs ;

Le savoir portant sur les finalités éducatives ;

Le savoir propre de la profession.

De plus, le PCK de Shulman a fait l'objet d'études seulement dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire (Magnusson, Krajcik & Borko, 1999). Pour mieux tenir compte des particularités l'enseignement universitaire, Lenze (1995) a transformé le PCK en DPK (*Discipline-specific Pedagogical Knowledge*).

#### **II.4.1.5- La connaissance de la Technologie liée au contenu (Technological Content Knowledge : TCK)**

Le TCK concerne la relation entre les technologies et un contenu et fait référence à la manière dont la connaissance de la technologie (TK) et la connaissance du contenu disciplinaire (CK) sont réciproquement liées l'une à l'autre. Il s'agit de savoir comment les technologies peuvent influencer le contenu disciplinaire et l'inverse, comment le contenu disciplinaire peut améliorer la technologie (Mishra & Koehler, 2006) L'enseignant doit, donc, non seulement maîtriser le contenu disciplinaire de la matière qu'il enseigne, mais doit également connaître les techniques pédagogiques sur la manière dont les technologies peuvent être utilisées et savoir comment ces dernières peuvent aider à résoudre beaucoup de problèmes que l'apprenant rencontrent .

### **II.4.1.6- La connaissance de la Technologie liée à la pédagogie (Technological Pedagogical Knowledge : TPK)**

Le TPK fait référence au rapport qui existe entre la connaissance technologique (TK) et la connaissance pédagogique (PK). Il s'agit de connaître l'impact que la technologie a sur la pédagogie et inversement. Il s'agit également de connaître les différentes technologies et leurs capacités à améliorer une situation d'enseignement – apprentissage. Nous pouvons citer, par exemple, l'utilisation des didacticiels, des WebQuests, forums de discussion, des chats rooms, etc. qui sont très favorables à l'enseignement. L'enseignant connaissant l'impact des nouvelles technologies peut dès lors les user afin d'optimiser ses pratiques pédagogiques.

### **II.4.2- Le modèle SAMR**

SAMR est un modèle qui a été conçu et développé par le Dr. Ruben R. Puentedura<sup>48</sup> (2009). Il représente (par ordre croissant) les quatre étapes ou niveaux de l'intégration techno-pédagogique des TIC qui sont respectivement: la Substitution, l'Augmentation, la Modification et la Redéfinition (d'où l'acronyme SAMR). Ce modèle offre une méthode qui permet de mieux comprendre comment la technologie peut avoir un réel impact sur l'enseignement et l'apprentissage. L'objectif est de centrer l'enseignement sur l'apprenant et l'engager dans son apprentissage afin qu'il soit signifiant.

---

<sup>48</sup> - Le chercheur enseignant (à Harvard) américain Ruben R. Puentedura est fondateur d'un cabinet de conseils sur la transformation de l'éducation via les TICE. Il est également expert des questions relatives à l'éducation et aux transformations induites par les technologies de l'information. (Elle a questionné des enseignants sur la façon dont ils utilisent les TICE dans leurs pratiques et les résultats qu'ils peuvent en attendre.) Son modèle SAMR sert à définir les technologies numériques comme des outils au service de l'apprenant pour le centrer vers son apprentissage et non pas comme une fin en soi. Le modèle SAMR est devenu une grille de référence.

### **II.4.2.1- La substitution**

A ce niveau, la technologie ne fait que fournir des outils techno-pédagogiques qui se substituent aux existants sans aucun changement fonctionnel dans l'enseignement ou l'apprentissage. La machine à écrire (sans écran), par exemple, est substituée par un outil de traitement de texte simple (avec écran). On constate qu'il n'y a pas de changement fonctionnel (pas d'options de collage, pas de correction automatique, etc.) mais on peut effectuer soi-même des corrections avant de lancer l'impression, chose qui n'est pas possible avec une machine à écrire. Ce niveau a tendance à être centrée sur l'enseignant, où il guide tous les aspects d'une leçon.

### **II.4.2.2- L'augmentation**

A ce niveau, la technologie fournit des outils techno-pédagogiques plus efficaces qui se substituent aux existants mais qui entraînent des améliorations fonctionnelles favorisant la productivité de l'individu et en particulier des apprenants (dans le cadre de l'éducation). En nous référant au même exemple, cité ci-dessus, on peut utiliser un outil plus évolué que le simple outil de traitement de texte, le Microsoft Word), par exemple (logiciels de traitement de texte). Cet outil permet d'effectuer plus de tâches comme copier ou couper-coller, corriger automatiquement, etc. Ce niveau d'intégration entraîne un certain déplacement de l'enseignant vers l'élève.

### **II.4.2.3- La modification**

A ce stade, grâce au potentiel de la technologie les tâches scolaires ordinaires sont effectuées différemment en les enrichissant par rapport à la qualité du travail, aux précisions à apporter, etc. Nous pouvons citer, comme exemple, l'insertion de vidéos, d'images ou de sons dans un document ; ce qui peut augmenter la productivité substantielle et donner une meilleure représentation et transmission de l'information.

### II.4.2.4- La redéfinition

A ce dernier niveau, la technologie permet la création de tâches scolaires entièrement nouvelles et impossibles à réaliser sans l'usage d'outils technologiques. L'élève peut, par exemple, avoir la capacité de rendre son texte une production multimédia en intégrant une vidéo ou une image sonore, diffuser en ligne son document multimédia et recevoir des commentaires de la part d'internautes du monde entier. A ce stade, la technologie permet d'activer plusieurs ressorts pédagogiques: l'apprentissage devient collaboratif, favorisant la créativité, l'esprit critique, la communication, la collaboration et une participation plus active de la part des apprenants. Pour l'enseignant, c'est l'occasion pour lui d'analyser les tâches dont il n'aurait jamais été capable de réaliser auparavant et évaluer l'impact des TICE. Il est à noter que les deux étapes inférieures relèvent de « *l'amélioration* » tant que les deux étapes supérieures relèvent de la « *transformation* » (Figure 9).

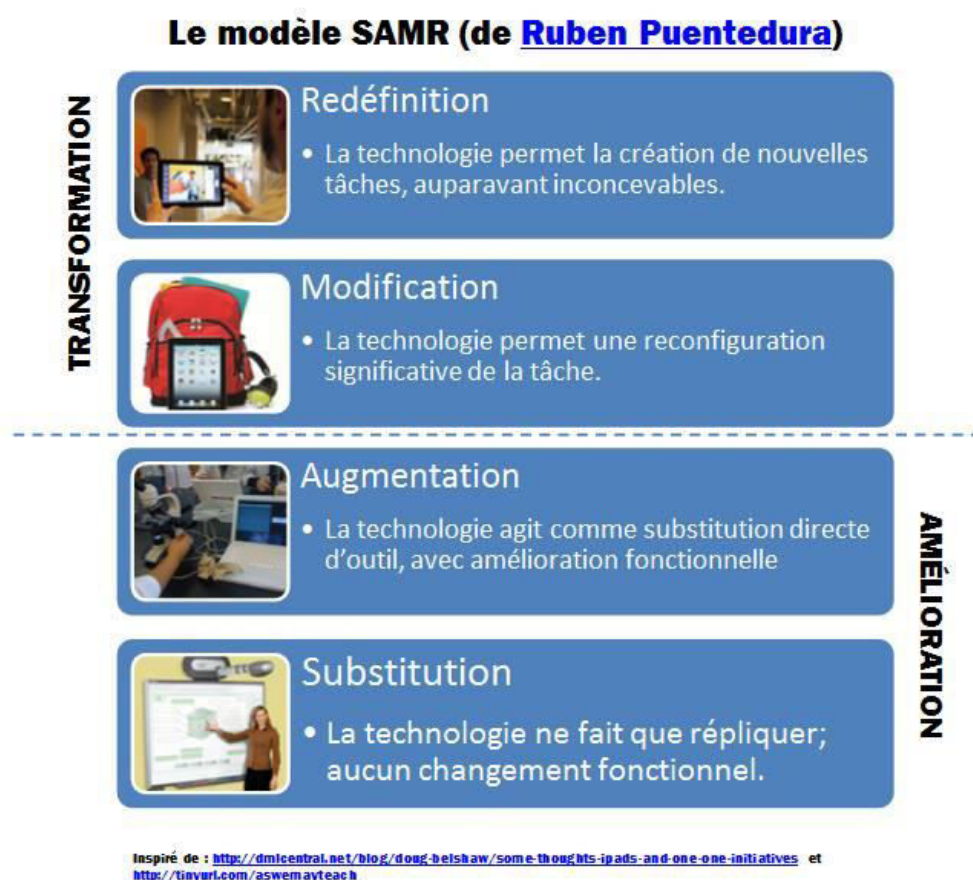


Figure 9 : Modèle de SMAR

### **II.4.3- Le modèle PST**

Le PST (Pedagogical, Social and Technological affordance) est un modèle qui explique comment l'affordance des Technologies améliore les conditions d'apprentissage et ce, à partir des trois dimensions : Pédagogique, Sociale et Technologique (d'où l'acronyme PST).

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, l'affordance des Technologies détermine à quelle dimension les affordances Pédagogiques et Sociales, qui sont les premières à prendre en considération, peuvent être implémentées. Sans l'utilisation des TIC, plusieurs activités sociales ou pédagogiques ne peuvent être réalisées, comme par exemple le travail collaboratif en temps réel.

#### **II.4.3.1- La dimension pédagogique**

Pour atteindre l'objectif d'apprentissage tracé, l'environnement d'apprentissage ou l'utilisation des TIC offre l'affordance Pédagogique représentée par la dimension pédagogique. Nous pouvons citer, comme exemple d'objectif d'apprentissage à atteindre, l'évaluation de la capacité des apprenants pendant la représentation du plan de leur école. L'environnement d'apprentissage ou la technologie choisie doit pouvoir induire l'affordance pédagogique à effectuer des représentations graphiques très précises.

#### **II.4.3.2- La dimension sociale**

Pour la création d'un cadre social sain et pratique afin de faciliter la communication entre apprenants et entre enseignants et apprenants, l'environnement d'apprentissage ou l'utilisation des TIC offre l'affordance Sociale représentée par la dimension sociale. Nous pouvons citer, comme exemple, l'intégration d'un système de chat (visuel, audio ou texte) dans l'environnement d'apprentissage afin de faciliter l'interaction sociale lors de l'apprentissage.

### II.4.3.3- La dimension technologique

Le modèle PST considère la technologie comme le support principal de l'environnement d'apprentissage. Ainsi l'affordance de l'environnement d'apprentissage dépend fortement de l'affordance de la technologie utilisée. Nous pouvons citer, comme exemple, la contribution de l'affordance d'un environnement d'apprentissage basé sur la discussion, l'affordance des solutions de wikis, de chat rooms ou encore de weblogs. Ainsi, dans un environnement d'apprentissage médiatisé, l'affordance technologique est le piédestal des affordances sociales et pédagogiques.

### II.5- Le multimédia et les processus d'apprentissage

Réfléchir à l'impact du multimédia sur l'apprentissage des langues étrangères d'une manière générale, et celui du FLE, d'une manière spécifique, nous oblige à le concevoir, dans une perspective pédagogique, non seulement comme outil pour procurer à l'apprenant des moyens plus stimulants, plus rapides et plus efficaces afin de mieux apprendre, mais aussi comme un outil de soutien, conçu de manière à lui offrir de nouvelles capacités d'apprentissage et lui permettre d'améliorer celles qu'il possède déjà. Un tel multimédia devient un bon moyen d'extension des aptitudes et des capacités de l'utilisateur, un potentiel intéressant qui mérite d'être exploité.

Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996) ont recensé dans leur étude toutes les constatations des recherches effectuées depuis 1990 sur le rôle positif des TIC dans la nouvelle conception de l'enseignement- apprentissage et plus particulièrement dans leurs dimensions multimédia, pédagogique, autonomes, authentiques, etc. Parmi ces constatations, citons les suivantes:

- les TIC ont la capacité de stimuler et développer les habiletés intellectuelles, notamment le pouvoir de créer, de raisonner, d'utiliser de manière conscientes des stratégies d'apprentissage, etc. ;

- L'intégration des TIC peut améliorer l'acquisition de connaissances en développant, face aux apprentissages, des habiletés et des attitudes liées à ces connaissances ;
- L'usage des TIC stimule et facilite la recherche d'une information plus complète sur un tel sujet, peut trouver des solutions plus satisfaisantes à un problème donné.
- D'une manière générale, les TIC ont également le pouvoir de stimuler un plus grand nombre de relations entre diverses connaissances ou données ;
- Les nouvelles technologies favorisent la collaboration entre apprenants, que ce soit d'une même classe ou de classes d'écoles différentes, à des fins d'accès à d'autres réalisations ayant une portée réelle pour eux-mêmes et, éventuellement, pour d'autres personnes ;
- L'utilisation des nouvelles technologies offre des possibilités et une variation de simulation, de manipulation virtuelle, de représentation graphique et autres qui contribuent à une mise en relation des connaissances et qui assurent ainsi une maîtrise de nombreux apprentissages.
- L'utilisation des TIC stimule davantage la curiosité des apprenants et leur offre un sentiment d'accomplissement et de confiance face à leurs tâches scolaires.

On a pu ainsi mettre en évidence l'importance de trois facteurs dans ce processus : la méta-cognition, le conflit sociocognitif et la médiation.

### **II.5.1- La méta-cognition**

La méta-cognition représente, d'une part, l'ensemble des connaissances que l'élève se construit consciemment de ses propres manières d'apprendre et d'autre part, sa capacité à les formaliser<sup>49</sup> (Gombert, 1990; Noël, Romainville & Wolfs, 1995; Grangeat, 1997; Romainville, 2000a).

---

<sup>49</sup>- En d'autres termes, c'est savoir la démarche que l'on suit pour apprendre (comprendre comment apprendre).



Selon Varinot Anthony (2012), la métacognition « *consiste à prendre conscience de sa propre démarche mentale et à agir sur elle de manière à s'ouvrir et à s'enrichir de celle des autres. Pour l'enseignant, dont l'objectif est de permettre l'acquisition de connaissances, il faut s'efforcer de mettre en œuvre des tâches qui "rendent l'élève actif et attentif à sa propre démarche d'apprentissage, qui le sensibilisent à ses forces et lui font penser aux actions qu'il doit entreprendre pour compenser ses faiblesses"* »<sup>50</sup>. Il doit inciter l'élève à poser un regard sur sa démarche mentale, donc à adopter une attitude métacognitive».<sup>51</sup>

L'apprenant vit des expériences d'apprentissage tout au long de sa scolarité où il est invité à les expliciter, les contrôler, les analyser, les conceptualiser et ainsi construire consciemment un certain nombre de connaissances sur sa cognition. Comment le multimédia peut-il participer à ces actes mentaux ?

### **II.5.1.1- Par la mémorisation des actions physiques de l'apprenant.**

Parmi les actions physiques qu'on peut observer lors de la réalisation classique d'une tâche de classe, c'est que l'apprenant peut prendre tel ou tel objet, le déplacer à tel ou tel endroit, écouter telle ou telle information sur tel ou tel support, etc.

Un travail réalisé sur ordinateur peut donner le même relevé de traces du processus. Pour cette raison le concepteur prévoit tout « capteur » en relation avec le problème à résoudre et pourra le transcrire en une succession d'actions chronologiques.

---

<sup>50</sup>- Lafortune, Jacob, L., Suzanne, Herbet, D., (2003), *Pour guider la métacognition*. Presse de l'Université du Québec - Collection "Education Intervention", p. 8.

<sup>51</sup>- Varinot, G., (2012), *La médiation pédagogique au service de la métacognition. Dans le cadre de séances de mathématiques au cycle 3*. Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement. Université d'Orléans. p. 10-11

### **II.5.1.2- En faisant du document papier un document essentiel**

Afin que l'apprenant puisse comprendre la démarche qu'il a suivi pendant son apprentissage, il est crucial de l'inciter à prendre conscience de ses processus de résolution des problèmes, afin qu'il puisse les corriger dans le cas où ils ne sont pas efficaces ou adaptés.

Cette prise de conscience s'effectue avec l'aide du formateur et en lui accordant la possibilité de confronter sa compréhension à celle de ses pairs. La possibilité de laisser sa propre trace écrite, font du document papier un outil essentiel.

### **II.5.2- Le conflit socio-cognitif**

Le conflit socio-cognitif est la confrontation à l'obstacle où il va falloir tenir compte de l'existence d'autres points de vue différents sur un même objet et où il va devoir admettre que sa position n'est pas nécessairement la seule possible. Cette situation de déséquilibre exige la recherche de résolution cognitive où il va devoir aussi utiliser une certaine formalisation pour pouvoir être entendu et compris par autrui. La différence de points de vue n'est pas forcément traduite en conflit de communication et n'a pas besoin d'être verbalement exprimée à travers d'un malentendu sur le problème à résoudre.

Quelle est la contribution du multimédia à cette dynamique collective ?

**II.5.2.1- Par l'utilisation du raisonnement des points de vue différents dans des phrases collectives:** en les confrontant, les comparant, les intégrant, etc. dans un ensemble plus cohérent. La raison pour laquelle il est utile de se référer à des documents écrits, ou objets manipulables qui reprennent les exercices sur ordinateur et qui serviront d'objets communs.

**II.5.2.2- Par le travail en binôme sur ordinateur:** qui peut intervenir comme médiateur en analysant les réponses qui lui ont été proposées suite à une confrontation et négociation des différents points de vue. .

**II.5.2.3- Par la constitution des bases de données:** qui est fourni par d'autres apprenants ou experts et qui peut être consultée par tous. Elle permet un ajustement et une régulation personnelle, dans la mesure où les critères sont clairement définis.

### **II.5.3- La médiation**

L'apprenant n'acquiert pas une attitude métacognitive d'une manière spontanée ou automatique. Il a plutôt besoin, à travers d'une relation d'interaction, d'être orienté et guidé par un médiateur plus expérimenté, sous les traits de l'enseignant par exemple, qui lui permet de s'appuyer sur ses connaissances et ses compétences, en faisant naître chez lui une motivation intrinsèque et en l'incitant, par le biais d'activités proposées, à prendre des risques et aller vers ce qu'il ne sait pas faire lorsqu'il est seul. L'objectif du médiateur « *est d'aider le novice à guider son activité de façon contrôlée jusqu'au but en lui permettant d'opérer les prises de conscience nécessaires pour mettre en rapport les moyens utilisés et le but, puis les procédures et la performance* »<sup>52</sup>.

Plus l'apprenant est en difficulté d'apprentissage et plus l'activité médiatrice doit être importante. On peut considérer le média de plusieurs façons :

- Comme étant « *les différentes technologies modernes de l'information et de la communication, qu'il s'agisse de supports de diffusion de l'information ou d'outils*

---

<sup>52</sup>- Doly, A.-M., (1997), *Métacognition et médiation*. CRDP Auvergne p. 60

*interactifs d'accès à l'information et de communication* »<sup>53</sup>, une définition qui semble se référer aux moyens de communications de masse notamment l'internet, la télévision, etc.

- Comme étant « *un équipement technique permettant aux hommes de communiquer l'expression de leur pensée, quelles que soient la forme et la finalité de cette expression* » (cité par Bélisle et al., 1999).

- Comme tout autre outil d'une situation pédagogique où toutes les activités médiatrices seront considérées comme étant une aide à l'appropriation des données d'un problème.

- Comme étant un instrument de médiation réunissant entre l'apprenant et le contenu de l'apprentissage, réunissant quelques qualités propres aux humains. Ainsi, Mac Luhan

définit le média comme étant « *une extension d'une faculté humaine – psychique ou physique* » (cité par Bélisle et al., 1999).

Comment le multimédia peut-il contribuer à l'activité du médiateur/enseignant ?

### II.5.3.1- Par la différenciation psychologique

Certains logiciels utilisent la démarche de différenciation psychologique, soit en introduisant systématiquement, des « *tests* » de connaissances qui permettent une orientation automatique de l'apprenant vers un contenu adapté et selon les réponses qu'il propose, soit en établissant une typologie des « *erreurs* » qui permet la constatation de la permanence de certaines réactions ou l'expression de carences sur le plan cognitif ou méthodologique, en apportant les réponses pédagogiques adaptées.

---

<sup>53</sup>- Belisle, C., Bianchi, J. et Jourdan, R., (1999), Pratiques Médiatiques. 50 mots clés, Paris, CNRS Editions. (pp. 199-206). <http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/belisle99.pdf>

Cette démarche fait appel à une parfaite connaissance des processus mentaux à l'œuvre, une analyse préalable de la tâche et la mise en œuvre de sollicitations adéquates d'une grande richesse et d'une grande variété.

### II.5.3.2- Par l'intégration des dimensions espace/temps/but

Suite à diverses recherches, l'apprentissage est défini entant qu'une « *activité humaine médiatisée par des artefacts techniques et/ou symboliques culturellement élaborés et des relations sociales* ». <sup>54</sup> C'est aussi un « *processus interactif de structuration réciproque entre sujets et environnement, externe et interne, qui se développe lentement dans le temps* ». <sup>55</sup>

C'est grâce à une médiatisation qui se fait à l'aide d'outils techniques et symboliques, que l'apprenant co-construit ses connaissances avec la communauté sociale dans laquelle il se trouve. En premier lieu, il se les approprie à un niveau social inter-individuel, puis, en second lieu, à un niveau intra-individuel où une fois acquises, sont transformées par l'internalisation de nouvelles connaissances. « *Selon cette perspective socioculturelle vygotkienne, pour que l'apprentissage ait lieu, l'apprenant doit avoir de multiples opportunités de pratiquer et de négocier ses connaissances grâce à des activités pertinentes réalisées dans des contextes pertinents* » (Wertsch, 1981 cité par Francis Bangou, 2006). <sup>56</sup>

Toute activité ne peut être pertinente que lorsqu'on donne à l'apprenant un aperçu sur les objectifs à atteindre, le chemin parcouru et celui qui lui reste à parcourir en lui

---

<sup>54</sup> - Brodin, É., (2002), « Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes ». *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 5, n° 2. pp. 156. [http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic\\_n09-rec3.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm)

<sup>55</sup>, (*ibidem*)

<sup>56</sup> - Bangou, F., (2006), « Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique », *Alsic* [En ligne], Vol. 9 |2006, document alsic\_v09\_10-pra2, mis en ligne le 30 novembre 2006. URL : <http://alsic.revues.org/290> ; DOI : 10.4000/alsic.290

fournissant des repères chronologiques (de préférence visuels de type « *chronoscope*<sup>57</sup>») qui lui permettent de savoir à quel niveau du processus il est arrivé. On peut intégrer facilement ces fonctions qui reposent sur la fonction calculatrice de l'ordinateur. Le passage d'une étape à l'autre dépend de la manœuvre des individus. C'est pour cela il est nécessaire de prévoir suffisamment de situations au lieu de construire une seule progression pour tous.

## **II.6- L'intégration du multimédia : Quelles conséquences ?**

L'intégration des TICE, en général, est un phénomène moderne qui s'infiltrer de plus en plus dans la plupart des activités humaines. Aujourd'hui, elle force les pédagogues à repenser leurs démarches pédagogiques qui devront être élaborées de manière à tenir compte de cette évolution technologique, garantissant aux apprenants une qualité meilleure d'apprentissage.

### **II.6.1- Des conséquences au niveau psychologique**

#### **II.6.1.1- Effets sur la relation enseignant / élève**

Intégrer le multimédia en classe modifie les organisations habituelles de travail, les modalités d'enseignement/apprentissage et la relation de l'élève avec son enseignant. Nous pouvons facilement remarquer ce vif intérêt: dans une classe objectiviste, l'enseignant est le seul responsable à mettre à la disposition de ses apprenants des contenus définis et à leur transmettre des informations selon un rythme qu'il juge opportun. L'intégration des TICE vient pour bouleverser cette dynamique et le milieu d'apprentissage de la classe en lui donnant une touche ludique. Le savoir n'appartient plus à l'enseignant seulement. Pour avoir accès au sens, l'apprenant a la liberté de choisir

---

<sup>57</sup>- *Atelier espace*, Multimédia Jonas Formation éditeur, 1994, Sucé-sur-Erdre.

son sujet de travail, d'identifier ses sources d'information et les organiser à sa façon. Il sélectionne donc ce qui l'intéresse et aborde son sujet de façon personnelle.

Toutefois, il a de plus en plus besoin de son maître pour l'orienter avant d'apprendre à structurer, à organiser des données de base et à utiliser l'ordinateur de façon efficace. La relation maître / élève est donc modifiée à partir du moment où l'enseignant est beaucoup plus présent pour contrôler, rassurer et guider l'élève dans sa tâche.

### **II.6.1.2- Effets sur les attitudes, les croyances et les attentions des apprenants**

Plusieurs recherches, notamment celle de Koohang (1989); Comber, Colley, Hargreaves et Dorn (1997); Delkcourt et Kenzie (1991); Young (2000); Haughey et Anderson, (1999); Frith, Prince et Jaftha (2002) etc. démontrent que les personnes utilisant d'une manière favorable un ordinateur parviennent à apprendre davantage et plus efficacement avec cet outil que celles qui ne s'en disposent pas. Nous signalons que d'autres recherches, notamment celle de Clark (1994) Goldberg (1997); McAlpin (1998); Wisher & Priest (1998); Clarke (1999), etc. soulignent qu'il n'existe pas de différence significative au niveau de l'apprentissage (Mais notre recherche, pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises, tente de connaître le rôle positif que jouent les TIC, essentiellement leur dimension multimédia, dans l'enseignement-apprentissage en classe de langue et non pas leur rôle négatif).

D'autres recherches portant également sur les attitudes et les croyances, comme celle de Levine et Donitsa- Schmidt (1998); Pedretti, Mayer-Smith et Woodrow (1998), démontrent que l'attitude des apprenants ayant accès à un ordinateur comme étant plus favorable envers les technologies que ceux qui ne possèdent pas ou peu d'accès; ce qui peut avoir une répercussion sur un usage positif de cet outil qui pourrait, à son tour, avoir une répercussion sur les apprentissages d'une personne (Colley et Comber, 2003; Teasdale et Lupart, 2001). De plus, ces recherches perçoivent ces apprenants d'être capables d'en faire un usage efficace et d'en tirer davantage bénéfique tout au long de leur

vie (Kirkpatrick et Cuban, 2000; Marcoulides, Stocker et Marcoulides, 2004; Yang et Lester, 2004; Noyes et Garland, 2005).

D'autres études tentent de démontrer que les enseignants prévoient captiver plus facilement l'attention des apprenants lors de l'utilisation des ordinateurs en milieu scolaire. Leurs résultats sont apparues au cours du colloque « *Multimédia et construction des savoirs* », en 2000. L'exploitation de graphiques, textes, son, animation et vidéo est censée permettre une communication plus efficace et générerait une plus grande excitation pour le maintien de l'attention (Peeck, 1987).

### **II.6.1.3- Effets sur la motivation des élèves**

De nombreuses études, comme celle de Grégoire, Bracewell et Laferrière (1996); Rockman (1998); Moseley et Heggins (1999); Passey (1999); Becker (2000); Picula (2000); Rockman et al. (2000); Coffman (2003); Harris et Kington (2002); Jeroski (2003); Lowther et al. (2003); Medeiros, (2004); Pellerin (2005) tentent à démontrer que les TIC permettent la diversification des objectifs, des projets, des résultats d'apprentissage, et que la majorité des apprenants manifestent une motivation plus élevée pour une activité d'apprentissage qui fait appel aux TIC que pour les méthodes habituelles en classe.

D'autres recherches, comme celle de Dwyer, Ringstaff et Sandholtz (1990); Baker, Gearhart et Herman (1994); Means et Olson (1995), etc. démontrent que les nouvelles technologies, en classe, augmentent la motivation des apprenants, entraînant des changements dans l'organisation de la classe; ce qui peut rendre l'élève davantage autonome, l'inciter à l'entraide avec ses pairs et faire de l'enseignant un facilitateur plus souvent qu'autre manière.

Selon, le rapport de l'Office of Technology Assessment (1995), la technologie « *propose un environnement et présente des contenus d'une manière qui est plus*



*stimulante et sollicite plus directement leur participation que ne le font les manuels et le matériel d'enseignement plus traditionnel ».*<sup>58</sup>

Par ailleurs, d'autres études attribuent quatre éléments à l'impact positif des TIC sur la motivation:

- l'utilisation d'un nouveau médium (Fox, 1988 ; Karsenti, 1999) ;
- les TIC permettent un enseignement plus individualisé (Relan, 1992) ;
- les TIC offrent des possibilités d'une plus grande autonomie pour l'apprenant (Williams, 1993; Viens et Amélineau, 1997; Karsenti, Savoie-Zajc & Larose, 2001) ;
- l'usage des TIC offre la possibilité d'une rétroaction fréquente et rapide (Wu, 1992 ; Karsenti, 1999; Karsenti, Fortin, Larose & Clément, 2002).

D'autres recherches relient la valeur de l'intégration de ces nouvelles technologies en classe à l'environnement, la nature et la qualité d'apprentissage qui dépend à son tour de la pédagogie qui l'accompagne. Cette intégration n'est pas seulement introduite pour stimuler l'intérêt des apprenants, mais surtout pour les aider à mieux apprendre et à développer leur potentiel; ce que confirme les propos de Tardif: « *L'école pourrait notamment escompter que l'intégration des technologies de l'information et de la communication constitue une chance unique d'influer plus significativement encore sur le sens que les élèves accordent à l'école ainsi que sur les connaissances qu'ils construisent et les compétences qu'ils développent tout en accordant une attention particulière à leur motivation scolaire et à leur développement personnel et social* »<sup>59</sup>.

Pour ces raisons les pédagogues sont aujourd'hui invités à définir les pratiques pédagogiques les plus appropriées pour que cette intégration débouche sur de meilleurs apprentissages.

---

<sup>58</sup> - Office of Technology Assessment. (1995). *Teachers & technology: Making the connection.* (Report No. IR 017 275). Washington, DC: Congress of the U.S. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386 155), p. 65.

<sup>59</sup>- Tardif, J., (1998), *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* ESF Editeur, 23, rue Truffaut 75015 Paris.

#### II.6.1.4- Effets sur l'autonomie des élèves

Dans un environnement TICE, l'apprenant peut construire son savoir d'une manière personnelle: il peut se documenter aussi bien sur le web que par le biais du courrier électronique; il peut également identifier ses sources d'information, les multiplier sans aucun ordre préétabli et les organiser à sa manière dans le but de leur donner du sens. Contrairement à une classe objectiviste où l'enseignant est le responsable de la transmission des informations selon un rythme qu'il juge opportun; ce qui change la relation de l'apprenant avec le savoir.

Selon certains psychologues, notamment S. Vosniadou (2002), ces outils fournissent aux apprenants une plus grande responsabilité et une plus grande autonomie qui peut être une source de motivation. La raison pour laquelle, les enseignants doivent leur permettre cette liberté en les encadrant et les accompagnant à trouver par eux-mêmes les démarches qui leur permettent d'avancer dans les tâches proposées.

#### II.6.1.5- Effets sur les attitudes et la motivation des enseignants

Selon Hélène Knoerr (2005), les TIC « *permettent à l'enseignant de se renouveler, de repenser son enseignement, de découvrir de nouveaux outils, d'actualiser et d'enrichir les contenus de son cours, d'expérimenter de nouvelles pistes, de comparer ses expériences avec d'autres enseignants (il existe de très nombreux sites Internet pour enseignants comportant des banques d'activités, offrant des forums d'échange et de discussion, et affichant des réalisations de classes*<sup>60</sup>). Il peut, soit utiliser des outils tout

---

<sup>60</sup>- On peut consulter divers sites Internet qui s'intéressent aux créations d'enseignants, notamment le site MERLOT (*Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching* [www.merlot.org](http://www.merlot.org)) qui recense pour

*prêts (logiciels ou activités), soit développer ses propres contenus(...) en trouvant sur Internet des matériaux linguistiques authentiques, actuels et variés, sur support textuel, graphique ou sonore, sortant ainsi du carcan trop vite désuet et par définition déconnecté de l'actualité du manuel de classe ». Knoerr (2005) trouve, aussi, que par le biais des technologies, « l'enseignant obtient rapidement des renseignements sur la disponibilité et l'intérêt d'une grande diversité de ressources didactiques<sup>61</sup> et, en outre, bénéficie souvent d'un soutien pour leur utilisation »<sup>62</sup>.*

la seule rubrique « *World Languages* » une millième de ressources multimédias développées et accompagnées d'évaluations méthodologiques et pédagogiques par des enseignants de langues.

Parmi les exemples de réalisations multimédias par des enseignants, citons par exemple les programmes suivants:

- **Netquiz** est une application Web multilingue, multiplateforme et multiutilisateur qui permet de construire , à l'aide d'un accès Internet, des exercices, des jeux-questionnaires ou des tests formatifs multimédias selon 14 types différents (associations, choix multiples, classement, damier, développement, dictée, marquage, mise en ordre, page, réponse brève, réponses multiples, texte lacunaire, vrai ou faux, zones à identifier) en les paramétrant et les personnalisant selon les besoins de l'utilisateur tout en insérant des indices, des images, des textes, des sons ou des séquences vidéo. L'utilisateur peut également ajouter un glossaire de façon que des termes et expressions s'affichent en relief dans le questionnaire, ce qui permet aux répondants d'obtenir leur définition sous forme de texte, d'image, de vidéo, de son ou de liens.
- **WebCT** a plusieurs fonctions. Il peut être :
  - un outil qui permet le déplacement de documents de cours (textes, articles, plans d'apprentissage, etc.) sur le Web ;
  - un « système auteur » supportant l'édition et la gestion de textes ;
  - un instrument de communication supportant diverses formes de communication synchrone et asynchrone ;
  - un logiciel de travail en groupe, qui permet la communication, l'échange de données ou la présentation des résultats d'un travail commun à l'intérieur d'un groupe ;
  - un instrument de gestion du cours.

<sup>61</sup>- Concernant la diversité des ressources didactiques, il en existe plusieurs pour aider et guider les enseignants pas à pas dans l'élaboration des scénarios pédagogiques intégrant les ressources TIC.. Citons par exemple celle de:

- Crossley, K. & Green, L., (1990). *Le design des didacticiels, guide pratique pour la conception des scénarios pédagogiques interactifs*. Adaptation de E. Barchechth & S. Pouts-Lajus, éd. OTE.
- Bibeau, R., (2000), *Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage*. La Vitrine APO. <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html>
- Lombard, F., (2004), *Canevas pour scénario pédagogique intégrant les TIC*. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/canevas-scenario-ped.html>.

## II.6.2- Des effets au niveau pédagogique

### II.6.2.1- La puissance de la représentation visuelle

Une des caractéristiques attractives des TICE est qu'elles utilisent beaucoup de représentations visuelles. Or, les images retiennent l'attention des élèves et sont plus parlantes pour ces derniers. Ainsi, la représentation visuelle permet une mémorisation plus rapide et plus efficace des savoirs<sup>63</sup>. Cependant, cette méthode doit être employée avec parcimonie afin de ne pas rendre les élèves passifs.

Par ailleurs, Collins (1991) que les nouvelles technologies, dont la composante visuelle est importante, incitent à passer d'une pensée d'abord verbale à une pensée qui intègre le visuel et le verbal (ibid.).

### II.6.2.2- Les effets sur la réception/ compréhension

De nombreuses recherches tentent à montrer qu'une présentation « *multimédia* » apporte un plus à la réception – compréhension de textes<sup>64</sup>. Les apprenants assistant à des présentations multimédia dans leurs cours ont l'occasion de participer à des exposés plus vivants où l'on peut retrouver des images, de la musique, des graphiques, des animations, des simulations, etc.; ce qui confirme les propos de Perreault (2000b) : « *un des avantages*

---

#### <sup>62</sup>- Référence papier

Knoerr, H., (2005), « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIV N° 2 | 2005, 53-73.

#### Référence électronique

Knoerr, H., « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIV N° 2 | 2005, mis en ligne le 28 août 2012. URL : <http://apliut.revues.org/2889> ; DOI : 10.4000/apliut.2889

<sup>63</sup>- Vincent, Cf. J., (2002), *Les TICE à l'école*, Paris. Bordas Pédagogie, p.75.

<sup>64</sup> - Notamment celle de Marin, B. & Legros, D., (2008), *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*, de Boeck, Bruxelles.

*d'une présentation multimédia, c'est que c'est nettement moins linéaire, moins statique qu'un diaporama ou des transparents».*<sup>65</sup>

## Conclusion

Les TIC recèlent des potentiels attractifs très forts qui pourraient être mis au profit des apprenants dans leur milieu scolaire et plus particulièrement dans un cours de langue. Elles peuvent sans doute apporter des avantages considérables à la didactique des langues.

Recenser les potentialités des nouvelles technologies et saisir leur apport au niveau de l'enseignement et à l'apprentissage des langues est une question complexe et qu'un bon nombre d'acteurs, de psychologues et de pédagogues se posent et s'accordent pour dire que c'est là que réside le véritable défi de l'intégration des TIC à l'école. Plus encore, la méthodologie empruntée par les chercheurs pour y répondre est également source d'interrogation (Heinek, Blasi et Willis, 2001). Il n'est pas possible de parler d'intégration pédagogique des technologies sans véritablement changer le reste de l'école ou la pédagogie qui s'y pratique.

Ce qui est important à retenir c'est que les nouvelles technologies ne sont qu'un outil et ne s'auraient être efficace en elles-mêmes; c'est plutôt leur utilisation qui devrait être efficace. L'objectif d'apprentissage et la méthodologie qui le sous-tend doivent conduire au choix de la technologie et non l'inverse. Comme le rappellent Walckiers et De Praetere « les technologies ne sont rien sans les personnes qu'elles doivent servir »<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup>- Perreault, N., (2000), «Rencontre avec... Claude Thomassin, professeur d'administration et de techniques administratives au Cégep de Ste-Foy», *Clic*, 37, p. 13-15. [<http://clic.ntic.org/clic37/rencontre.htm>] SDM A367731 Page 12 sur 14

<sup>66</sup> Walckiers, M. & De Praetere, T., (2004) « L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must ». *Distances et Savoirs*, vol. 2, n° 1, p. 73.

## **Chapitre III**

# **La compréhension de l'oral dans l'acte pédagogique**

## Introduction

Après avoir délimité dans les deux derniers chapitres le cadre général de notre travail de recherche par rapport à la didactique des langues étrangères, particulièrement le FLE, et à l'exploitation des nouvelles technologies dans ce domaine, nous entrons, dans ce dernier chapitre, dans le vif sujet de notre travail de recherche où nous présentons, tout d'abord, quelques orientations théoriques et méthodologiques concernant l'oral, ses spécificités et son enseignement. Nous exposons, après, certaines notions définitives liées à «*la compréhension de l'oral*», à «*la situation d'écoute*» et à «*la perception auditive*», selon des chercheurs et didacticiens qui sont d'accord sur le fait que quels que soient ses pratiques de classe et ses objectifs, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne peut être assuré que par le biais des aptitudes de compréhension et de production, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'entrée dans la lecture écrite leur est subordonnée. Comme nous nous intéressons à l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral en FLE, nous proposons, aussi, un survol des différentes méthodologies et approches avec leurs retombés pédagogiques afin de percevoir la place et le statut qui ont été dévolus à cette habileté langagière. Nous proposons, par la suite, de décrire le processus de compréhension d'un point de vue psycholinguistique et pragmatique où nous allons tenter d'expliquer, selon Nagle et Senders, Gremmo et Holec, comment le sujet construit la signification globale d'un message en langue étrangère. Ensuite, nous allons consacrer une autre partie de ce chapitre pour parler des différentes stratégies d'écoute pour une mise en œuvre consciente et pertinente des démarches procédurales et des activités de compréhension où nous développons une série de propositions méthodologiques dans un dispositif d'enseignement-apprentissage intégrant les nouvelles technologies et permettant le développement des connaissances et des compétences en langue étrangère. Il s'agit d'abord de s'interroger sur les différentes tâches et activités qui aident à construire le sens et que tout enseignant de FLE souhaite proposer à ses apprenants dans des cours de compréhension orale. Il s'agit ensuite de s'interroger sur le choix de sélection de supports et d'outils suffisamment riches et variés afin d'arriver

à des résultats satisfaisants de compréhension dans différentes situations contextuelles réelles et communicatives. Il semble que les individus qui adoptent une approche stratégique arrivent à résoudre énormément de problème de compréhension et atteindre leurs objectifs d'apprentissage mieux que ceux qui ignorent ou n'utilisent pas des stratégies d'écoute. Nous nous consacrons ci-après une autre partie aux facteurs qui peuvent entraver la compréhension et l'accès au sens (à savoir le débit, les pauses les hésitations, le décodage auditif, la prosodie, l'accentuation, l'intonation, etc.) pour une mise en place des pratiques langagières plus efficaces qui se voient confrontées aux obstacles techniques et pratiques, conduisant nos sujets apprenants vers le développement des compétences de compréhension et de production orales en situation scolaire et extrascolaire. Nous allons, par la suite, nous interroger sur les apports des multimédias et leur contribution potentielle à la réflexion didactique sur la compréhension de l'oral en langue étrangère (pour notre cas en FLE). Il nous est important aussi de faire une rapide mise au point sur les documents authentiques (qui doivent être adaptés, aux objectifs pédagogiques fixés et au niveau des apprenants) et sur le rôle qu'ils jouent dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en particulier dans le domaine du FLE. Enfin, nous nous intéresserons à l'évaluation de la compétence des apprenants en compréhension orale.

### III.1- Quelles sont les spécificités de l'oral par rapport à l'écrit ?

#### III.1.1- Qu'est-ce que l'oral ?

L'oral, selon le *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE* de Jean-Pierre Robert, est défini comme suit :

- Du latin *os, oris*, « bouche », le terme d'oral désigne : « ce qui est transmis par la voix (par opposition à *écrit*) : Déposition orale. Examen oral. Promesse orale » et indique une relation avec la bouche : « Prendre un médicament par voie orale ». (*Dictionnaire Lexis*)



- S'exprimer par oral exige un *appareil* appelé *vocal ou phonatoire* qui permet d'articuler les sons du langage. Cet appareil est nécessaire à la prononciation dont *l'accent* (c'est-à-dire l'ensemble des traits de la prononciation) peut varier d'une région ou d'une communauté à l'autre (l'accent des Marseillais, des Québécois).
- En didactique des langues, l'oral désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques* ».
- L'oral se distingue de la parole. L'oral est en effet une notion générale qui définit une spécificité de la langue (la langue parlée) alors que la parole, comme l'a montré F. de Saussure, est un acte individuel, « une actualisation ou une réalisation de la langue, comprenant aussi bien les énoncés produits, que leur production et leur interprétation », « un acte intelligent et volontaire du sujet parlant qui utilise le code de la langue ».
- Ce discours conversationnel, construit par les locuteurs, évolue au cours de l'échange en raison des phénomènes interactionnels propres aux discours<sup>1</sup>.

Le groupe Oral Créteil, considère que l'oral est « *Communiquer, construire sa personnalité et vivre ensemble, apprendre ses conceptions, ses représentations et construire sa pensée, réfléchir sur le langage (la langue est un objet d'enseignement).* »<sup>2</sup>

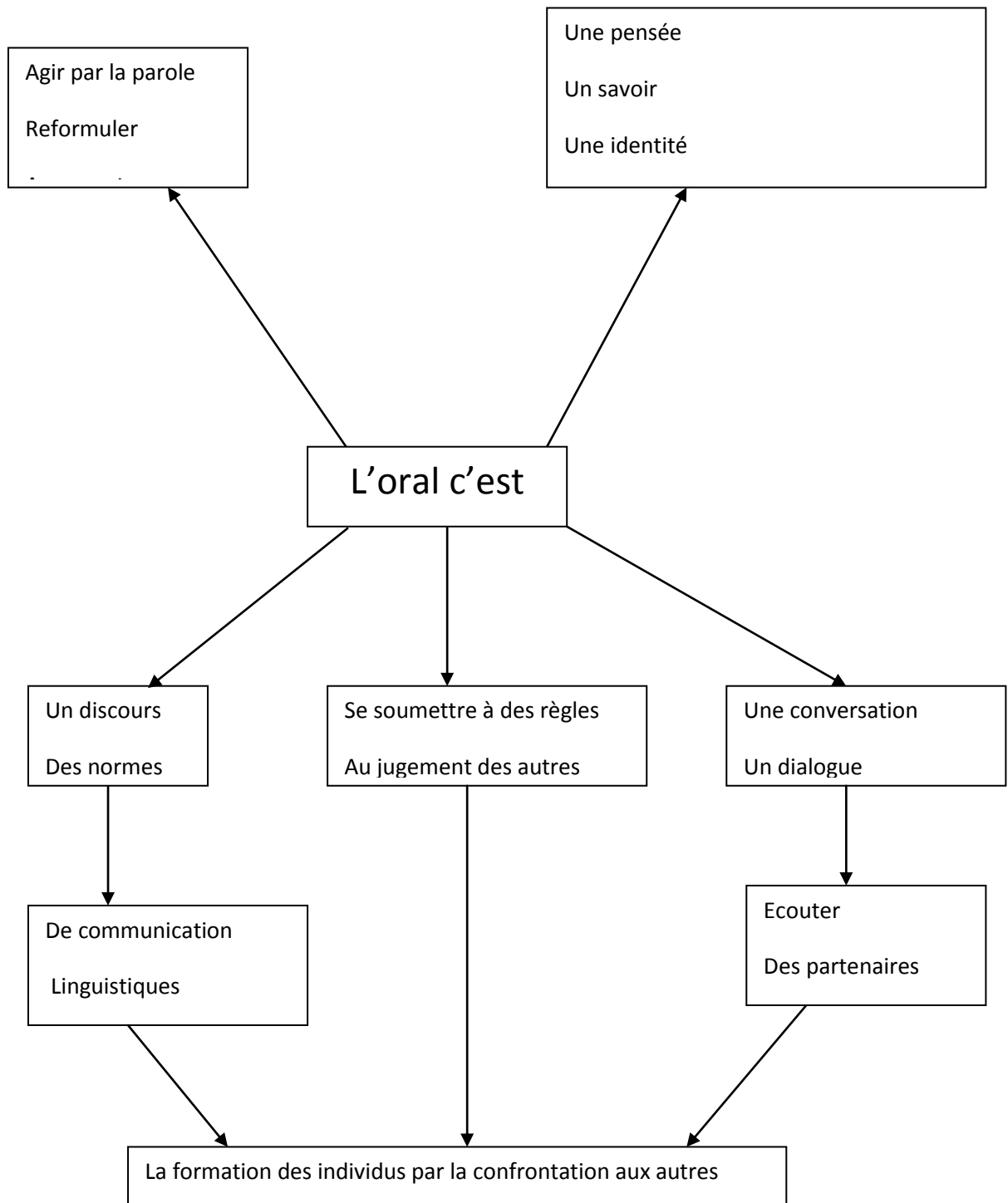
A son tour, Jean-Marc Coletta<sup>3</sup> présente la notion de « *l'oral* » sous la forme suivante :

---

<sup>1</sup> - Robert, J-P., (2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, nouvelle édition, revue et augmentée, p.156.

<sup>2</sup> - [http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat\\_peda/dossiers/oral.htm](http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/oral.htm)

<sup>3</sup> - Coletta J.- M., (2002), *L'oral c'est quoi ? Article dans : Oser l'oral, cahiers pédagogiques, n°400, p38.*



**Figure 10 :** Notion de « *l'oral* » selon Jean-Marc Coletta<sup>4</sup>

<sup>4</sup> - Coletta J.- M., (2002), *L'oral c'est quoi ? Article dans : Oser l'oral, cahiers pédagogiques*, n°400, p38.

A partir de ces définitions, nous comprenons que l'oral est un moyen de communication qui se caractérise par ses propres lois et qui jouit de codes, de normes et d'usages socioculturels<sup>5</sup>, à savoir les règles de courtoisie, le tour de paroles, etc. Comme l'écrit, l'oral suppose l'interaction entre les locuteurs et exprime une idée, un jugement, une pensée, un sentiment, etc.

### III.1.2- Quelles sont les particularités de l'oral ?

Selon Ferdinand De Saussure, « *Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul son objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper son rôle principal ; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage* »<sup>6</sup>. Ce qui nous permet de dire que l'oral et l'écrit sont deux domaines différents, chacun a ses propres caractéristiques et spécificités.

Parmi les particularités que nous avons pu relever de nos lectures sont les suivantes:

- l'oral est éphémère puisque il n'est pas possible de recourir à la répétition d'un énoncé (comme dans une discussion radiophonique ou télévisée, par exemple). Aussi, il n'est pas tout le temps possible pour un interlocuteur de répéter intégralement ce qui était dit dans une situation de communication de tous les

---

<sup>5</sup> - Dans certaines situations de communication, par ignorance de leurs codes respectifs, (surtout quand ces derniers ne respectent pas les mêmes conventions) de la part des interlocuteurs, les risques d'incompréhension et de malentendu peuvent avoir lieu particulièrement au niveau des classes de langues étrangères, espaces de communication artificielle et authentique qui sollicite des codes oraux véhiculant tant de vecteurs d'apprentissage qu'objectifs d'apprentissage. La raison pour laquelle ces partenaires doivent employer un langage précis compréhensible pour tous, un même code de communication.

<sup>6</sup> - Saussure, F., (1972), *Cours de linguistique générale*, p. 45

jours. Par contre devant un texte écrit, on a énormément de possibilité pour le relire et le modifier ;

- l'oral est régi par les sons. Par contre l'écrit est régi par les signes graphiques ;
- c'est la pratique de deux phénomènes : l'écoute et la parole;
- l'oral et l'écrit ont différents vecteurs et différents canaux de communication ;
- l'oral agit dans l'instantanéité, l'urgence, l'improvisation et porteur de marques d'in sûreté et de spontanéité à savoir l'hésitation, la répétitions, l'emploi de la phrase inachevée, etc. ; alors que l'écrit joue dans la durée et la pérennité et fait appel à la raison et la réflexion ;
- l'oral fait appel à la communication directe, l'écrit fait appel à la communication différée ;
- l'oral est irréversible puisque le locuteur ne peut pas revenir en arrière ou effacer ses propos ; par contre il peut avoir la possibilité de revenir en arrière ou se corriger en fonction de la réaction de son interlocuteur, surtout lors d'une écoute attentive ;
- l'oral ne laisse aucune trace matérielle, sauf si le locuteur est enregistré ou filmé. Ce qui peut présenter des difficultés à l'enseignant lors de l'évaluation direct de ses apprenants ;
- c'est une relation entre interlocuteurs qui n'utilisent pas l'oral uniquement pour s'exprimer, mais aussi pour être entendu et compris ;
- il mobilise non seulement des signes linguistiques, mais aussi la voie et le corps<sup>7</sup> afin de faciliter la compréhension du message ;

Toutefois, Flora Luciano-Bret déclare, d'après l'étude qu'elle a mené que l'oral peut être un bon moyen de mémorisation puisque « *nous retenons 20% de ce que nous entendons, 30% de ce que nous voyons, 50% de ce que nous entendons et nous voyons, 80% de ce que nous disions, 90% de ce que nous disions et faisons* »<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> - Ces paramètres peuvent être source de nombreuses difficultés durant l'apprentissage ou l'évaluation.

<sup>8</sup> - Luciano-Bret, F., (1991), *Parler à l'école. A*, Colin, note 22, p251.

Ce qui nous permet de dire que la pratique orale en classe de langue, que ce soit en réception qu'en production, facilite l'apprentissage d'une langue étrangère.

A leur tour Desmons et al. (2005) insistent sur la prise en considération des facteurs et du rôle qu'ils jouent dans l'intercompréhension du discours. Ils peuvent être regroupés en trois catégories<sup>9</sup> :

- **Les traits de l'oralité** qui ne sont propres qu'à l'oral et qui ont des fonctions syntaxiques et sémantiques variées :
  - les traits prosodiques<sup>10</sup> (les pauses, les accents d'insistance, les modifications de courbe intonative, le débit, le rythme, le ton, l'intonation, etc.) ;
  - les liaisons et les enchaînements<sup>11</sup> ;
  - les contractions : ce sont des raccourcis fréquemment utilisés par des locuteurs natifs dans leurs conversations de tous les jours, comme « t'as qu'à », « y'a q ça », « chai pas », etc., mais qui ne sont pas tolérés en classe puisqu'on cherche à enseigner une langue grammaticalement et syntaxiquement correcte.

<sup>9</sup> - Desmons, F. et al, (2005), *Enseigner le FLE. Pratiques de Classe*, Paris, Belin.

<sup>10</sup> **La prosodie** fait partie de la phonétique. A ce propos, Cuq, J., P., (2003 :206), déclare qu' « *il n'en demeure pas loin que la maîtrise de la prosodie linguistique prosodie linguistique d'une langue étrangère participe pour une large part à la production courante de cette langue et à sa compréhension* ».

<sup>11</sup>- Nous défierons chacun de ces éléments prosodiques lorsque nous parlerons de leur influence dans la compréhension orale.

**La liaison** est la prononciation de la dernière consonne d'un mot en se liant à la voyelle initiale du mot suivant (exemple : les élèves) / ou en se liant au mot suivant qui commence par un « h » muet (exemple : les hommes) en formant une syllabe (Galisson, R. et Cost, D., 1976 : 319).

**L'enchaînement** est l'attachement des mots les uns aux autres de telle sorte que le découpage graphique entre les mots disparaît, comme dans : Il arrive. (Ibid : 182).

Dans la théorie sémantique de Weinreich, le processus d'enchaînement est la conjonction d'une unité grammaticale. Dubois, J. et al, (2002 : 178) déclarent qu' « *il s'agit d'expliquer comment le sens d'une phrase, dont on a déterminé la structure, dépend d'une détermination complète du sens de ses éléments* ».

- les hésitations et les ruptures ;
  - les interjections et les mots de discours ;
  - les parasitages dans la conversation ;
  - les interruptions de parole et les conversations croisées.
- 
- **Le jeux social** qui regroupe les accents régionaux et sociaux, les registres de langue et les implicites culturels.
  
  - **Le corps** : Il s'agit de la gestuelle, les mimiques et la proxémie <sup>12</sup> qui jouent un rôle très important dans la communication orale.

Il reste à dire que quelque soit les particularités de l'oral par rapport à l'écrit, il s'agit d'une même langue et d'un point de vue pratique, il peut être commode, surtout dans le contexte actuel de la mondialisation de limiter l'écart entre l'oral et l'écrit, comme le rappelle Blanche-Benveniste (2000), que l'on ne peut plus classer l'écrit et l'oral selon deux pôles opposés mais plutôt à partir d'un '*continuum de pratiques différentes de la langue, tant par écrit que par oral*'.

Apprendre à parler ou comprendre une langue étrangère est une tâche difficile, voire complexe. Par crainte de faire des erreurs ou comprendre autrement un propos empêche beaucoup d'apprenants de saisir toutes les occasions de communication qui se présentent à eux en classe pour ne pas se montrer incorrect, voire ridicule.

---

<sup>12</sup> - La distance entre les personnes et les contacts physiques entre les locuteurs.

### III.2- Quel oral à enseigner et quelles méthodologies faut-il appliquer en classe de langue ?

Face à un écrit valorisé, attaché à ses normes et auquel il est souvent comparé, l'oral a été souvent considéré comme insaisissable, obscure, éphémère, abstrait, quelque chose qu'on ne peut matérialiser, bénéficiant ainsi d'une image négative.

L'oral a toujours fait partie, d'une manière ou d'une autre, des pratiques de classe, dans ses *normes* et ses *variantes*, en tant que support au service de l'écrit. Parler de *norme* renvoie aux aspects techniques et linguistiques de la langue ainsi que les genres de discours. L'oral ne se limite pas simplement à une émission sonore, qui est la prise de parole, ou encore au temps de l'écoute ; il représente également le silence, les gestes, les mimiques, la gestion des échanges verbaux, tout autant que l'expression; comme le précise si bien Jean François Halté :« *L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles (...) l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole.* »<sup>13</sup>

Lors des activités de classe, les deux activités de l'oral et de l'écrit sont souvent simultanées. Ce qui explique probablement le besoin de lui donner une légitimité qui reste beaucoup moins valorisée que l'écrit.

Parmi les oraux travaillés en classe, nous pouvons citer:

- *l'oral parlé* qu'on peut trouver dans la parole spontanée ou suscitée par l'enseignant.

---

<sup>13</sup> - Halté, Jean François (2002). *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* Article dans : Oser l'oral, cahiers pédagogiques, n°400, p16.

- *l'écrit oralisé* ou encore *l'oral mono géré* qu'on peut utiliser au niveau de la lecture ou des réponses réalisées de la part des élèves par écrit.
- *l'oral monologal* ou *monogéré* qui se réalise par un seul locuteur et qui s'apparente à des genres discursifs, à savoir le discours argumentatif, explicatif, narratif et descriptif.
- *l'oral polylogal* ou *polygéré* qui se réalise dans la succession des actes de langage, des interventions, des échanges, et dans des types d'enchaînements des énoncés, notamment le récit, la description, l'explication, l'argumentation, etc.

Il semble très difficile, voire impossible de soutenir aussi la conception de « *l'oral pur* », indépendant de l'écrit puisque les formes d'interaction entre l'oral et l'écrit sont multiples. Ce qui confirme les propos de Suffys (2000) au sujet de l'oral en classe de langue qui, « *sous la forme des interactions langagières nécessaires à l'apprentissage, ou la forme plus codée de la parole attendue, heurte de plein fouet la morale et la norme [...]. L'oral plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané. Tout se passe en direct, très souvent en urgence* »<sup>14</sup> où on essaie de reproduire les traits authentiques de la communication de la vie de tous les jours.

En réalité, devant une telle variation, l'oral cherche encore une véritable place dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. Il s'agirait ainsi de recourir à ses différentes pratiques, à ses diverses matières qui varient selon les locuteurs et les contextes dans lesquels il est pratiqué.

En France, par exemple, Rosier (2008), déclare qu'on « *ne peut nier les difficultés de l'enseignement de l'oral oscillant entre la généralisation et la pratique occasionnelle* »<sup>15</sup>, montrant des réticences envers l'enseignement des « *genres oraux* » qui est probablement dues à l'incapacité de définir quel enseignement mettre en place, pour quelle didactique, dans quel contexte, etc. ?

D'autres travaux sur la communication montrent que malgré le langage oral diffère du langage écrit, ces deux composantes sont difficilement indissociable puisque

<sup>14</sup> - Suffys, S., (2000), « Un oral, des « oraux », et autres voies orales » en *Recherches*, 33, Presse de l'université Charles-de-Gaulle, Lille3, p. 29.

<sup>15</sup> - Rosier, J.-M., (2002), *La didactique du français*, Que sais-je ?, n°2656, PUF, Paris. P.88.



l'apprentissage de l'une sert à développer l'autre : une bonne lecture, par exemple, implique une bonne écriture; bien parler implique une bonne compréhension, etc. D'autres travaux trouvent qu'il peut y avoir une sorte d'interdépendance entre l'oral et l'écrit. Cuq (2003), par exemple, trouve qu'on a mis fin aux assimilations entre les registres standard et soutenu (à l'écrit), la familiarité (à l'oral) et ce, grâce aux critiques qui ont été faites sur le concept de *norme*<sup>16</sup>.

A son tour, Defays (2003) trouve que les médias, à savoir les téléphones mobiles, les courriers électroniques, etc. sont en train de modifier les rapports existant entre l'écrit (qui ne doit plus être assimilé à une simple transcription de l'oral) et l'oral (qui ne doit plus être assimilé à une simple articulation de l'écrit)<sup>17</sup>.

Maurer (2001) relie la question de l'enseignement de l'oral aux *savoirs scolaires et savoirs sociaux* puisque l'apprenant, au sein du contexte scolaire et dans de bonnes conditions de l'acte pédagogiques, a besoin de pratiques sociales de la langue pour apprendre à communiquer dans la société dans laquelle il se trouve<sup>18</sup>. Ce qui confirme les propos de Nonnon, (2000) précisant que « *derrière la demande relative à l'oral, se dit le besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre personnes, groupes, mondes culturels pour que la société scolaire puisse fonctionner sans trop de conflits d'exclusion et assurer les apprentissages dans de bonnes conditions par le plus grand nombre* »<sup>19</sup>. Ce qui confirme également les propos de Rosier (2002) qui relie l'apprentissage de l'oral aux objectifs tracés<sup>20</sup> (qui visent le développement des capacités orales chez les apprenants) aux besoins de communiquer en société<sup>21</sup>.

---

<sup>16</sup> - Cuq, J.-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International. p. 182.

<sup>17</sup> - Defays, J.-M., (2003), *Le Français Langue Etrangère et Seconde. Enseignement et apprentissage*, Belgique, Mardaga. p. 66.

<sup>18</sup> - Maurer, B., (2001), *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Bertrand-Paris, Lacoste. p.69.

<sup>19</sup> - Nonnon, E., (2000), « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation », en *Recherches*, 33, Presses de l'université Charles-de-Gaulle Lille3, p.69.

<sup>20</sup> - En vue de développer les capacités orales chez les apprenants, des exercices langagiers ont été proposés et dont Dolz et Schneuwly, dans leur ouvrage *Pour un enseignement de l'oral* (1998, 100-101), présentent leurs aspects qui sont les suivants:

### III.3- Le processus de compréhension

#### III.3.1- Que signifie “comprendre” ?

R. Galisson et D. Coste (1976) ont défini ce terme comme étant « *une opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores* »<sup>22</sup>. Le décodage peut être linguistique ou même sémiotique puisque plusieurs éléments non verbaux ou extra-linguistiques (mimiques, gestes, intonation, rythme...) peuvent vérifier ou assurer la compréhension (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 98).

Comprendre, selon Rey-Debove et Rey (2002) signifie « *appréhender par la connaissance : être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire [...] percevoir le sens d'un message d'un système de signes [...] se faire une idée claire des causes, des motifs de l'enchaînement logique de quelque chose* »<sup>23</sup>. Dans ses conditions, faut-il noter combien le contexte est important pour délimiter la multiplicité des sens.

- 
- 1- amener l'apprenant à « *se représenter la situation de communication* » : Pour convaincre, persuader, expliquer, etc., il doit apprendre à se représenter le destinataire du texte, à l'identifier et à se représenter aussi son propre statut en tant qu'auteur.
  - 2- amener l'apprenant à « *élaborer et connaître des contenus* » par la connaissance des techniques et des méthodes qui l'aide à élaborer des contenus ou par l'utilisation des contenus déjà connus et maîtrisés.
  - 3- amener l'apprenant à « *organiser et planifier l'activité langagière orale* » ; ce qui nécessite une préparation différente, selon les cas.
  - 4- amener l'apprenant à « *mettre en texte* » ; c'est-à-dire choisir les moyens langagiers les plus efficaces pour être compris par les auditeurs. La raison pour laquelle il doit apprendre à utiliser le vocabulaire approprié en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve, sans pour autant oublier l'implication corporelle que suscite le mode oral et la prise en compte de ses spécificités.

<sup>21</sup> - Rosier, J.-M., (2002), *La didactique du français*, Que sais-je ?, n°2656, PUF, Paris. p. 87.

<sup>22</sup> - Galisson, R. et Coste, D., (1976), *Le dictionnaire de didactique des langues (DDL)*. p.110.

<sup>23</sup> - Rey-Debove, J. et Rey-Debove, A., (2002), *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaire Le Robert. p. 494-495.

D'après Cuq (2003), la compréhension « est l'aptitude résultant de la mise en oeuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (C.O) »<sup>24</sup>. Elle peut être totale, globale, partielle ou détaillée (Ibid : 49)

Pour Fayol (2003), « comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte ».<sup>25</sup> Cela consiste également à dégager le sens d'un message verbal dans ses différents contextes (Block et Pressley, 2002 ; Legendre, 2005).

Selon Jean Sabiron, la « compréhension est le résultat d'une interprétation logique d'informations sensorielles et d'une confrontation automatique ou consciente à une structure de connaissances acquises et mémorisées ».<sup>26</sup> Il s'agit donc d'une opération de traitement de l'information qui repose sur la manipulation de représentations mentales.

Cuq et Gruca (2005) déclarent que « toute situation de compréhension est spécifique étant donné le nombre de variables qui la constituent. L'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation »<sup>27</sup>. C'est pourquoi dans certaines situations d'interaction la compréhension peut handicaper l'apprenant car il se retrouve obligé de comprendre rapidement afin qu'il puisse répondre (Ibid : 160).

De sa part, Beate Hongrebe<sup>28</sup> explique, comme le montre le schéma suivant, que :

*Comprendre = embrasser, mettre ensemble, assembler*

---

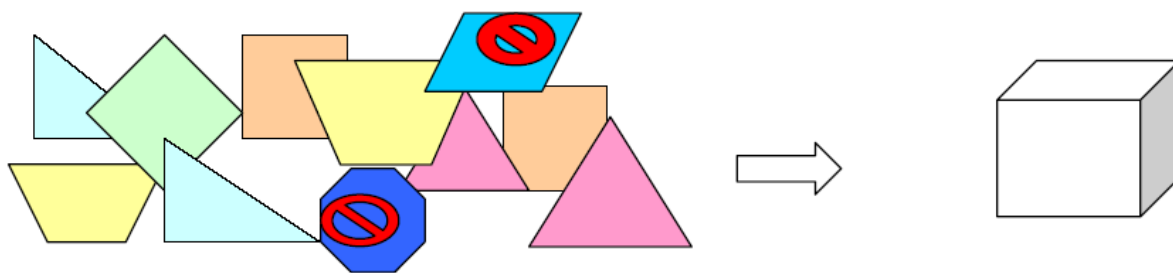
<sup>24</sup> - Cuq, J.-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*, Paris, France : Clé international. p.49.

<sup>25</sup> - Fayol, M., (2003), *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*. Paris : PIREF. p. 1

<sup>26</sup> - Sabiron, J., (1996), *Langue anglaise et étudiants scientifiques*, p. 32-57.

<sup>27</sup> - Cuq Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble. p. 157.

<sup>28</sup> - Hogrebe B. (2007). « La langue orale », *Colloque interlangues des 25 et 26 octobre 2007 à Nantes*, p. 6.



Aussi, selon Dubois (1973), « *On dit qu'un énoncé est compris quand la réponse de l'interlocuteur dans la communication instaurée par le locuteur est conforme à ce que ce dernier en attend(...) on évalue la compréhension des sujets par la restitution du texte ou par les procédures de condensation utilisées* »<sup>29</sup>. C'est à l'auditeur de préciser la signification appropriée selon le contenu sémantique du message émis.

### III.3.2- Que signifie “compréhension de l'oral” ?

Ducrot-Sylla Jean-Michel (2005) déclare que la compréhension orale « *est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement .Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement.* »<sup>30</sup>

La compréhension orale n'est donc pas une simple activité de réception, plus ou moins passive comme on l'a souvent considérée ; il s'agit plutôt d'une opération très complexe qui suppose la connaissance du système phonologique<sup>31</sup> (intonation, rythme,

<sup>29</sup> Dubois, J., (1973), *Dictionnaire linguistique et des sciences du langage*, Paris, France: Larousse. p. 516.

<sup>30</sup> Ducrot-S, J M .2005. L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches : (consulté le 21/08 20013). <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension.html>

<sup>31</sup> A ce propos, Courtillon, J., (2003 : 56) déclare que : « *Le flux sonore, cimenté par l'intonation, ne permet pas de délimiter les mots. Les phonèmes de la L. C. peuvent être un obstacle à la reconnaissance des mots qui seraient éventuellement transparents au plan graphique.* ». C'est pourquoi des situations d'entraînement et d'échanges à l'écoute sont nécessaires pour acquérir les phonèmes vocaliques de la LC et développer la perception auditive des sons (Ibid : 28).

N.B : ‘LC’ signifie ‘Langue Cible’.

prosodie, etc. ), la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculée (l'ordre des mots dans la phrase, les expressions idiomatiques, etc.), la connaissance des règles socioculturelles (tel que l'utilisation des formules de politesse, demander des clarifications, etc.) de la communauté dans laquelle s'effectue la communication (Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001; Gruca, 2006; Maurer, 2001) ; sans pour autant oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent, notamment les gestes et les mimiques. La compréhension de l'oral est aussi un processus dynamique très exigeant<sup>32</sup> qui requiert que l'apprenant soit un élément actif de manière significative avec le document entendu et avec son environnement. Il a donc besoin d'être exposé à des situations suffisamment diverses pour qu'il en dégage un comportement linguistique adéquat et à tous les moyens lui permettant d'accéder à un plus grand degré d'autonomie langagière.

Longtemps minorée et sans place importante dans l'histoire de l'enseignement des langues<sup>33</sup>, la compréhension orale a connu un rayonnement particulier dans les années 1970, surtout avec l'arrivée de la psychologie cognitive où de nombreuses études ont été menées autour du problème du fonctionnement de la compréhension des langues, tentant d'expliquer comment la signification globale d'un message se construit. Elles ont emprunté les résultats de recherches sur « *les phénomènes de l'attention et du décodage, sur le mode d'organisation de la mémoire et son fonctionnement, sur le rôle joué par les connaissances antérieures et, bien évidemment, sur les caractéristiques du récepteur.* »<sup>34</sup>

Avec l'entrée des documents authentiques dans la classe de langue, les apprenants sont plus en contact avec diverses formes orales, diverses situations de communication, leur proposant diverses stratégies de compréhension.

---

<sup>32</sup> Comme le rappellent Cuq et Gruca (2005 :157) : « *L'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation* ».

<sup>33</sup> Cornaire, C., (1998), *La compréhension orale*, p. 15.

<sup>34</sup> Cuq, J.-P. et Gruca, I., (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 158. Pour une synthèse des divers modèles de compréhension, cf. Cornaire Claudette (1998). *La compréhension orale*, p. 33-49.

Il est vrai que la compréhension n'est apparue qu'en début du 20<sup>ème</sup> siècle, avec la méthode directe, puis la méthode audio-orale; mais son enseignement- apprentissage n'a commencé à évoluer qu'à partir de la méthode SGAV, entre 1960 et 1980 :

Dans la méthode audio-orale, nous pouvons constater que malgré la priorité accordée à l'oral, à la prononciation et aux technologies éducatives (l'intégration du magnétophone et du laboratoire de langue a modifié, à cet époque, l'enseignement des langues), ceci n'a pas conduit les apprenants à un développement réel de la compréhension orale: les documents audio sont fabriqués par l'enseignant et sont présentés sous-forme de modèles non situationnels ou enregistrés sur bande magnétique. Quant aux apprenants, ils sont appelés à imiter, mémoriser, et manipuler des dialogues purement structuraux<sup>35</sup> qui privilégient une grammaire implicite tout en négligeant le sens. Ce que Cornaire tente d'éclaircir: « *Il en ressort que ces manipulations de formes, conformément à des consignes grammaticales strictes et à un vocabulaire plutôt limité, ne sont pas des conditions propices à un véritable apprentissage de la compréhension orale* »<sup>36</sup>. Il est à noter que ces dialogues sont composés de vocabulaires limités et fondés sur le conditionnement du type “*stimulus – réaction – renforcement*”; la réponse des questions posées est incluse dans le stimulus et « *si la question s'écarte même très légèrement du modèle, il y a de fortes chances que l'apprenant ne la comprenne pas et ne soit pas en mesure d'y répondre* »<sup>37</sup>.

Concernant la méthode SGAV, la compréhension de l'oral joue un rôle central dans la présentation d'une leçon où on préconise une méthodologie à suivre, basée sur différentes phases dont chacune comporte un objectif bien précis:

« - *Une phase de présentation du dialogue enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation ;*

---

<sup>35</sup> - Cuq, J. P. et Gruca, I., (2005), *op.cit.*, p. 258-260.

<sup>36</sup> Cornaire, C., (1998), *op.cit.*, p. 16.

<sup>37</sup> *op.cit.*, p. 17.

- Une phase d'explication qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence ou image par image afin d'expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore ;

- Une phase de répétition avec correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue ;

- Une phase d'exploitation ou de réemploi des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations légèrement différentes de celle dans laquelle ils ont été présentés ;

- Une phase de transposition qui conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation.»<sup>38</sup>

Nous remarquons que pour développer l'aptitude de compréhension chez les apprenants, cette méthodologie s'appuie sur :

- la compréhension globale de la situation de communication ;
- la compréhension détaillée dans l'explication des nouveaux éléments et la segmentation des unités sonores;
- la perception auditive en considérant la langue comme étant « *un ensemble acoustico-visuel, d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuel) dans ce système méthodologique* »<sup>39</sup> ;
- la maîtrise de la phonétique (en proposant une méthode originale de correction) et la prosodie (à savoir le rythme et l'intonation) de langue étrangère à apprendre.

Cependant, la méthode SGAV a été remise en cause pour ses dialogues fabriqués et limités en termes de quantité et pour l'unique imitation de l'intonation et du rythme proposés pour la mémorisation du modèle (le dialogue de départ); ce qui ne répond pas

---

<sup>38</sup>- Cuq, J. P. et Gruca I., (2005), *op.cit.*, p. 262-263.

<sup>39</sup> - Ibid.

aux besoins communicatifs et surtout au développement de la compréhension de l'oral chez les apprenants.

Dans l'approche naturelle<sup>40</sup>, la compréhension, que ce soit de l'oral ou de l'écrit, est privilégiée et considérée comme compétence fondamentale de l'apprentissage d'une langue.

Avec l'arrivée de la psychologie cognitive qui définit la compréhension comme première étape de l'apprentissage, cette approche a donné à cette habileté réceptive un statut primordial dans le domaine des langues étrangères. C'est pourquoi, on encourageait le recours aux documents authentiques des médias, à savoir les enregistrements des émissions radiophoniques ou télévisées pour le développement de la compétence de compréhension et de communication chez les apprenants, tout en rapprochant le monde de la classe au monde extérieur.

A son tour, l'approche communicative encourageait l'enseignement et l'utilisation des stratégies qui aident à la compréhension de l'oral, en accordant une position centrale à l'apprenant comme étant un élément actif dans son apprentissage et un partenaire dans la négociation du sens du message à communiquer. La compréhension est la première étape à respecter pour cette négociation du sens où on en propose différents types, à savoir la compréhension globale et sélective. L'enseignement de cette habileté se déroule dans le cadre de situations de communication réelles en privilégiant le recours à des documents authentiques, audio ou audio-visuel, ce qui permet de multiplier et diversifier les activités, leur offrant plus d'originalité et de créativité.

Avec l'arrivée de l'approche actionnelle, J-P. Cuq et I. Gruça trouvent que « *la perspective actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel* »<sup>41</sup>. Ce qui a permis

---

<sup>40</sup> - Selon Cuq, J. P. et Gruca I., (2005), cette approche s'est développée aux États-Unis à partir de 1977 par Terrel, T. et de Krashen, D.

<sup>41</sup> - Cuq, J. P. et Gruca I., (2005), *op.cit.*, p. 270.



au CECR d'élaborer des programmes de langues vivantes et de référentiels en préconisant une approche actionnelle qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »<sup>42</sup>.

Selon les niveaux de référence<sup>43</sup> (B et A) du CECR et les grilles de ses descripteurs, dans des activités de compréhension générale de l'oral :

### « B2

*L'apprenant peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non-familiers se rencontrant normalement dans la vie professionnelle. Seul, un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peut influencer la capacité à comprendre.*

*Il peut aussi comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur des sujets concrets ou abstraits et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation.*

*Il peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe, à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.*

### B1

*L'apprenant peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux, les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.*

---

<sup>42</sup> - CECR (2000): *apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, p.15.

<sup>43</sup> - Nous nous sommes limité qu'au niveau "B" et "A" qui intéresse notre champ d'investigation. Quant au niveau "C", nous n'étions pas tenté de l'aborder parce qu'il s'agit d'un niveau d'études très élevé.

*Il peut aussi comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.*

## A2

*L'apprenant peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.*

*Il peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à ses domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achat, géographie locale, emploi).»*

Il ne s'agit donc plus de satisfaire un besoin de compréhension immédiat, mais plutôt d'acquérir une compétence de compréhension selon les situations de communications, les rôles sociaux des individus et leurs besoins langagiers.

### III.3.3- Qu'est-ce qu'une situation d'écoute ?

Comme tout acte de communication orale, la compréhension est indissociable de la production. Il faut tout d'abord écouter comprendre le message émis oralement dans la langue utilisée et produire des messages oraux compréhensibles pour le destinataire, en recourant non seulement aux systèmes linguistiques verbaux, mais également aux para-verbaux, à savoir les gestes, les mimiques, les regards, etc.); ce que J. P. Cuq et I. Gruca déclarent : « *L'ancrage de la situation de communication et la perception des variations intonatives contribuent bien évidemment à la construction de la compréhension globale ; d'autres aides sont fournies par la dimension non verbale du message comme la gestuelle qui accompagne la parole et la possibilité du récepteur d'intervenir auprès du locuteur pour demander de répéter, de préciser ses propos, etc. Le développement de la compréhension, dans ce cas-là, se fait généralement en corrélation étroite avec celui de l'expression orale* »<sup>44</sup>. Parler signifie donc prendre part à un échange réciproque dans lequel la réception et la production s'imbriquent

<sup>44</sup> - Cuq, J.P. et Gruca, I., (2005), *op.cit.*, p. 161-162.

étroitement. Cette réciprocité entre écouter et dire est très associée aux significations faites par les interlocuteurs au moyen de l'audition et l'observation visuelle d'un comportement.

Selon H.G Widdowson (1991), «*Ecouter est l'activité qui consiste à reconnaître quelles fonctions assurent les phrases dans une interaction, quelle valeur de communication elles prennent en tant qu'exemples d'emploi. Ecouter est donc, en ce sens, la contrepartie en réception de dire et repose sur le support visuel aussi bien qu'oral*»<sup>45</sup>. L'écoute est donc une activité de réception, capable d'identifier la fonction de communication et reconnaître les actes de langage réalisés dans les phrases entendue, grâce à des supports oraux ou visuels.

Selon Alfred Tomatis (1991), «*l'écoute est, en quelques sortes, la manifestation la plus élaborée de l'ensemble de nos perceptions travaillant de manière synergique sous la coupe de l'oreille*»<sup>46</sup>. En effet, grâce à la capacité de l'écoute, l'oreille, cet organe réceptif du cerveau, peut percevoir le sens clair du message entendu en recourant à d'autres organes sensoriels pris en charge lors de l'écoute. Ce qui permet de constituer une liaison communicative entre celui qui s'exprime et celui qui reçoit le message sonore. Mais il faut savoir que lors d'une communication, l'interlocuteur n'est pas la seule personne qui écoute puisque le locuteur s'exprime et en même temps s'écoute afin qu'il puisse contrôler et enchaîner ce qu'il dit (Ibid : 72) : «*Celui qui parle est le premier à l'écoute. Le locuteur est en même temps le premier auditeur de son langage. Il est l'informateur et le premier informé. Il bénéficie avant tout autre de ce qu'il a formulé.* »

Aussi, grâce à la mise en place d'une pédagogie d'écoute, de nombreux troubles d'apprentissage peuvent être pris en charge et remédiée (Ibid : 182), rendant l'auditeur apprenant un communicant et un acteur social, capable de développer sa créativité avec l'autre et avec son entourage (Ibid : 169).

---

<sup>45</sup> - Widdowson, H.G., (1991), Une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier/Didier, Paris : Crédif.

<sup>46</sup> - Tomatis, A., (1991), *L'oreille et le langage*. Paris : Edition du seuil, p. 81

### III.3.4- Qu'est-ce que la perception auditive ?

J-P. Cuq et I. Gruca (2005), définissent la perception auditive comme étant une évolution graduelle « *jusqu'à la maîtrise du système phonologique et le développement des compétences linguistiques et langagières* »<sup>47</sup>. Il s'agit dans un premier temps de mettre en place des activités qui permettent de comprendre les liens qui résident dans les sons et les mots entendus, et dans un second temps d'éduquer l'oreille à percevoir le système phonologique de la langue étrangère qui contribue à la découverte du sens. Le développement d'une aptitude perceptive est donc fondamental pour accéder au sens malgré sa complexité : « *On ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir* » (Ibid : 161).

A leur tour, H. Boyer, M. Butzbach et M. Pندانx (1990 : 88) précisent que le terme de perception se réfère à celui de réception, nécessitant le développement de tous les systèmes perceptifs (sensori-motrice sensoriel-visuel). Il s'agit d'une perception sélective puisque l'auditeur est capable de choisir les éléments perçus par l'oreille selon son expérience et ses connaissances antérieures (Ibid: 95).

### III.4- Les modèles de compréhension

Depuis environ une quarantaine d'années d'existence que plusieurs modèles de compréhension de l'oral en langue étrangère ont été élaborés par des cognitivistes et d'autres chercheurs qui se sont penchés dans les recherches qu'ils ont menées sur le phénomène de l'attention et du décodage auditif, l'organisation de la mémoire, les qualités de l'auditeur, le rôle joué par les connaissances antérieures, etc. tentant de démontrer comment la signification globale d'un texte se construit (Cornaire 1997 : 34). Parmi les modèles en compréhension les plus connus, nous pouvons citer:

---

<sup>47</sup> - Cuq, J. P., et Gruca, I., (2005), *op.cit.*, p. 161

### III.4.1- le modèle de Nagle et Senders

C'est l'un des modèles les plus connus pour la langue étrangère vu ses penchements sur les théories et les analyses de chercheurs en langue maternelle et étrangère, comme celle de Atkinson et Shiffrin (1968), Selinker et Lamendella (1978), etc. Selon Cornaire (1998), il s'agit d'un « *modèle séquentiel, non linéaire, avec des retours en arrière effectués au cours des diverses activités cognitives d'une situation d'écoute.* »<sup>48</sup>

Ce modèle tente de décrire le processus de compréhension de la manière suivante: dans n'importe quel registre sensoriel qui est aussi appelé *réserve sensoriel*, les informations, pour qu'elles soient acceptées dans le centre de commande, passent par les étapes suivantes :

- Les images sont d'abord captées sous forme d'images sonores.
- Passage des informations dans la mémoire à court terme et leur découpage en unités significatives grâce à des connaissances contenues dans la mémoire à long terme.
- une synthèse est produite par la mémoire à court terme.
- passage des synthèses dans le centre de commande.
- Vérification des informations dans le centre de commande.
- transfert des informations dans la mémoire à long terme.

Cornaire (1998 : 48) ajoute que « *des efforts d'uniformisation sur le plan des méthodes se révèlent encore nécessaires, si l'on veut comparer et surtout continuer des recherches en ce domaine* ».

---

<sup>48</sup> - Cornaire, C. Germain, C., (1998), *La compréhension orale*. CLE International. p. 40.

### III.4.2- le modèle de Gremmo et Holec

Gremmo et Holec (1990) décrivent le processus de compréhension selon deux modèles différents : le premier est envisagé comme une démarche ascendante qui va de la forme vers le sens (modèle sémasiologique) ; le deuxième est envisagé comme une démarche descendante qui va du sens vers la forme (modèle onomasiologique).

#### III.4.2.1- Modèle sémasiologique

Ce modèle ascendant donne la priorité à la perception des formes (signifiants) du message et met en œuvre différentes opérations du processus de compréhension qui se déroulent en 4 phases:

- La phase de discrimination<sup>49</sup> : consiste à isoler la chaîne phonique du message et identifier les «sons» qui constituent cette chaîne.
- La phase de segmentation : porte sur la délimitation des mots, groupes de mots et phrases que représentent ces sons.
- La phase d'interprétation : s'intéresse à l'association d'un sens à ces mots, groupes de mots et phrases.
- La phase de synthèse : l'auditeur construit la signification globale du message en «*additionnant*» les sens des mots, groupes de mots et phrases.

Dans le cas où l'une de ces quatre phases est mal réalisée, cela peut nécessiter la répétition de l'ensemble de celles-ci. Par exemple, lors d'une intervention orale, si certaines formes du message sont mal segmentées, l'auditeur risque un non-sens ou un contre sens.

---

<sup>49</sup> - Dans son enquête, Ferroukhi (2009 : 278) constate chez des apprenants algériens en deuxième année moyenne que ceux-ci « ont un problème au niveau de la discrimination des nombres et des noms de nombres dont les sons sont proches [...] »

Par conséquent, nous pouvons dire que l'auditeur n'est pas totalement un élément passif à partir du moment où il ne se contente pas de la reconnaissance des formes à partir des contextes où elles étaient rencontrées, ni de leur enregistrement dans le cerveau (phases de discrimination et de segmentation) ; il leur attribue un sens pour en extraire une idée (phase d'interprétation) ; ce que déclarent M. J. Gremmo et H. Holec: « *Dans la mesure où il intervient activement dans la mise en contact avec la signification du texte : lors des phases de discrimination et de segmentation, l'auditeur reconnaît des formes connues et ne se contente pas d'enregistrer des formes ; lors de la phase d'interprétation, c'est lui qui attribue un sens aux formes. L'humain-auditeur fonctionne ici de manière analogue à celle d'un ordinateur : il discrimine la chaîne phonique, la segmente et l'interprète en la comparant aux données phonologiques (segmentales et supra-segmentales) et morphologiques (lexicales et morpho-syntaxiques) dont il dispose dans sa mémoire (ses connaissances).* »<sup>50</sup>

Mais à priori, l'auditeur ne fonctionne pas uniquement selon ce modèle sinon comment justifier certains phénomènes qui ont été expérimentalement vérifiés comme par exemple le fait que « *la perception des mots constituant un énoncé est la plus élevée lorsque l'énoncé est grammaticalement correct, moins élevée lorsque l'énoncé est sémantiquement interprétable bien que grammaticalement incorrect, plus basse encore lorsque l'énoncé est grammaticalement incorrect et sémantiquement ininterprétable.* »<sup>51</sup> ; ou encore le fait que des auditeurs ne soient pas dérangés par les bruits qui prennent la place de certains sons dans les énoncés (Warren, 1970 cité par Holec et Gremmo, 1990). Ce qui a conduit les psycholinguistes à établir un second modèle plus « *performant* » et qui puisse rendre compte de phénomènes de ce type.

---

<sup>50</sup> - Gremmo, M.-J. et Holec, H., (1990), La compréhension orale : un processus et une compréhension, dans *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, N° spécial Fév/Mars. p.2  
[http://epc.univ-lorraine.fr/EPCPREMMO\\_F/pdf/La%20compOrale.pdf](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCPREMMO_F/pdf/La%20compOrale.pdf)

<sup>51</sup> - Miller et Isard (1963), cité par Gremmo, M.-J. et Holec, H., (1990), *Op.cit.*, p. 2.

### III.4.2.2- Modèle onomasiologique

Dans ce modèle descendant, le processus de compréhension passe par les étapes suivantes :

- La formulation d'hypothèses sémantiques: afin d'établir du sens, l'auditeur émet des hypothèses sur le contenu du message et anticipe sa signification aussi bien au niveau général qu'au niveau restreint en se basant sur les connaissances générales et spécifiques dont il dispose sur la situation de communication dans laquelle il se trouve (notamment sur l'émetteur et récepteur du message, les intentions de communications, etc.) et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son défilement. En parallèle, l'auditeur établit également des hypothèses formelles en s'appuyant sur ses propres connaissances des structures phonématiques et syntaxiques des signifiants lexicaux de la langue dans laquelle est encodé le message.
- La vérification des hypothèses: l'auditeur procède à une vérification de ses hypothèses qui s'effectue par une opération de prise d'indices psycholinguistiques qui lui permet de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques.
- La construction de la signification du message: cette dernière phase dépend du résultat obtenu de la vérification: si les hypothèses sont confirmées, la signification du message « *préconstruite* » s'intègre dans la construction de signification en cours ; si les hypothèses sont infirmées, soit l'auditeur reprend la procédure à zéro et émet de nouvelles hypothèses en appliquant la démarche sémasiologique, soit il abandonne carrément cette étape; si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur, stockant les informations recueillies, suspend cette phase en attendant d'autres indices qui l'aideront à construire le sens du message.

Dans ce modèle descendant, on accorde plus de priorité à la signification du message « *préconstruite* » qu'au message lui-même et à ses formes de surface (signifiants); ce qui permet de trouver une explication à certains phénomènes relevés par les expérimentations psycholinguistiques que le modèle sémasiologique ne



pouvait pas expliquer (comme, par exemple, le fait que l'auditeur ne soit pas gêné par les messages prononcés avec un accent, ou par les bruits prennent la place de certains sons dans les énoncés).

Selon Gremmo et Holec (1990), le sens du message se construit par une « *interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte* »<sup>52</sup>. Par conséquent, plus il apporte d'informations au texte moins il a besoin d'indices du texte pour comprendre<sup>53</sup>. L'auditeur anticipe la signification du message grâce à des connaissances qui ne sont pas uniquement d'ordre linguistique et pragmatolinguistique, mais également d'ordre :

- sociolinguistique sur la situation de communication,
- socio-psychologique sur le producteur du message,
- discursif sur le type de discours concerné, linguistique sur le code utilisé,
- référentiel sur la thématique invoquée,
- culturel sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message.

Pour ces raisons, la compréhension est considérée comme une contribution au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle, permettant aux apprenants de s'inscrire dans diverses réalités (Lafontaine, 2004).

Certains pédagogues, notamment Vanderwalle et Verdonck (1999) privilégient le modèle sémasiologique, envisageant l'écoute en langue étrangère comme un processus instantané, mais complexe et non linéaire.

En revanche, d'autres considèrent que « *la compréhension orale n'est cependant pas un traitement soit descendant soit ascendant mais bien un processus*

---

<sup>52</sup> - Gremmo, M.-J. et Holec, H., (1990), *Op.cit.*, p. 3.

<sup>53</sup> - Gremmo et Holec évoquent une expérience courante en compréhension orale en langue étrangère qu'un message dont sa transcription a été lue avant de l'écouter est perçue comme étant facile à comprendre et formellement très claire.

*d'interprétation interactif [...] »<sup>54</sup> où l'apprenant auditeur se pose comme sujet lorsqu'il accomplit une tâche d'écoute : pour pouvoir dévoiler le sens d'un document entendu, il est invité à faire appel non seulement à ses connaissances antérieures (Rost 2002), au contexte de l'écoute (Lhote, 1995) mais aussi à l'objectif de son écoute en faisant des rapports entre eux (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Verschueren, 1999), en essayant de décoder et traiter la chaîne sonore (Burleson et Caplan, 2007) entendu dans son rythme, sa fréquence, son débit, son contexte, etc.*

Par ailleurs, Guichon déclare que :

*« La plupart des psycholinguistes reconnaissent la complémentarité des deux traitements. La construction du sens dépend, selon eux, d'une interaction entre le traitement des données acoustiques et l'analyse des données conceptuelles fournies par le contexte. »<sup>55</sup>*

Donc, c'est grâce à l'interaction<sup>56</sup> continue de ces deux modèles que l'auditeur arrive à construire du sens, aussi bien dans sa langue maternelle que dans la langue étrangère qu'il veut apprendre, en faisant appel à ses connaissances antérieures et aux éléments qui lui sont apportés par le document entendu.

---

<sup>54</sup> - (Rost 2002 cité par Ferroukhi, K., (2009), « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>e</sup> année moyenne en Algérie ». Synergies Algérie, no 4, pp. 276.  
<http://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>

<sup>55</sup> - Guichon, N., (2004), *Compréhension de l'anglais orale et TICE: les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse, Université de Nantes. p. 52.

<sup>56</sup> - Guichon, N., (2004), *Compréhension de l'anglais orale et TICE: les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse, Université de Nantes. p. 52.

Mobiliser telle ou telle compétence est donc une opération très complexe et qui représente une charge cognitive très lourde surtout pour les apprenants présentant des faiblesses au niveau de la compréhension de l'oral. L'apprenant doit donc apprendre à développer différentes stratégies d'écoute tout en étant conscient des raisons pour lesquelles il adopte une stratégie plutôt qu'une autre afin que le processus de compréhension prenne tout son sens.

### III.5- Les stratégies d'écoute

L'écoute en langue étrangère est souvent pénible et plein d'obstacle. Afin de résoudre des problèmes de compréhension, l'apprenant doit comprendre, raisonner, trouver des solutions, prendre des décisions, etc. Ceci n'est possible que par l'activation de procédures et d'activités conscientes et mobilisables du traitement cognitif qui aident à rendre optimale la performance de la compréhension orale.

#### III.5.1- Qu'est-ce qu'une stratégie d'écoute ?

D'après le CECR (2001), « *Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis* »<sup>57</sup>.

On peut distinguer des stratégies de compréhension spécifiques aux différents niveaux définis par le CECR, et des stratégies de compréhension générales adaptatives à tous les utilisateurs de la langue, à tous les niveaux, quel que soit le choix du document, etc. La raison pour laquelle nous avons préféré parler uniquement du deuxième type de stratégies qui représentent un cadre d'écoute stable pour l'enseignant et pour l'élève apprenant une langue étrangère. Généralement, l'auditeur

---

<sup>57</sup> - Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2001). Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris. En ligne (page consultée le 05/05/2012) : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

choisit ses stratégies en fonction de ses besoins, des objectifs d'apprentissage tracés et selon le type de document utilisé (audio ou vidéo, par exemple); comme le déclare Cornaire: « *Le bon auditeur est celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies.* »<sup>58</sup>

Parmi Les stratégies préconisées, nous pouvons citer (en nous appuyant sur plusieurs études à savoir celle de Murphy, Chamot, O'Malley et al., Rost et Ross, Bacon, etc.) celles qui sont fréquemment mentionnées et qui sont les suivantes :

«1. *l'utilisation des connaissances antérieures*<sup>59</sup> ;

2. *l'utilisation de l'inférence* ;

3. *l'utilisation du contexte* ;

4. *l'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation*<sup>60</sup> ;

5. *l'utilisation de l'analyse et du jugement critique* ;

6. *l'utilisation de l'objectivation (contrôle de l'activité par le sujet).* »<sup>61</sup>

Concernant les quatre premières, elles représentent les stratégies *cognitives*<sup>62</sup> qui s'appliquent à l'activité de compréhension, tandis que les deux dernières sont des

<sup>58</sup> - Cornaire, C., (1998), *La compréhension orale*, p. 65-66.

<sup>59</sup> - C'est mettre en relation les nouvelles informations avec celles qui sont déjà installées afin de faciliter la compréhension et s'approprier un savoir nouveau.

<sup>60</sup> - Selon Poussard, C., (2000 : 192), « *L'anticipation repose sur l'émission d'hypothèses et leur vérification. Elle intervient dans des traitements descendants ou top-down. Anticiper c'est prédire, émettre une hypothèse pour, à l'épreuve des faits, la valider ou l'infirmer.* »

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> - Selon Courtillon, J., (2003 : 55, 56), l'auditeur peut effectuer des opérations cognitives, à savoir la perception, la reconnaissance, l'inférence et la mise en relation. Le recours à ces moyen facilite et accélère l'apprentissage, crée la motivation et l'autonomie chez l'apprenant et permet l'accès au sens sans faire appel aux connaissances linguistiques jugées nécessaires pour rechercher le sens (Beacco, J-C., 2007 : 185). Le repérage des indices oraux d'ordre lexical, para ou extra-linguistiques est aussi important pour répondre aux exigences d'une tâche de compréhension, ajoute Courtillon, J. (2003 : 57).

stratégies *métacognitives* qui impliquent une réflexion sur le processus de la compréhension et le contrôle et l'évaluation des activités de l'apprenant.

Ces stratégies peuvent être mises en place à trois moments distincts : avant l'écoute, pendant l'écoute et après l'écoute (F. Berdal-Masuy et G. Briet 2010).

### III.5.2- Stratégies avant l'écoute ou pré-écoute

C'est la première étape à respecter pour pouvoir comprendre un document audiovisuel. Elle consiste à :

- créer une atmosphère détendue et propice à l'écoute; par exemple, faire écouter aux apprenants une musique douce afin de les préparer aux étapes suivantes.
  - inviter les apprenants à se concentrer l'écoute du document.
  - annoncer l'activité en précisant le genre du document (conte, fable, annonce publicitaire, etc.)
  - contextualiser l'activité et la scénariser en proposant une situation de communication réaliste (par exemple écouter un bulletin de météo pour savoir quel temps il fera demain) et en introduisant également certains mots clefs du contenu du document.
  - aider les apprenants à anticiper le contenu du document et les inciter à émettre des hypothèses de sens.
  - aider les apprenants à réactiver le vocabulaire en relation avec le thème ou à s'en servir du nouveau tout en étant sûr qu'ils en connaissent bien la prononciation et ce dans le but de faciliter le repérage lors de l'écoute.
  - impliquer les apprenants en leur donnant une tâche à réaliser avant l'écoute.
-

- répondre à la question que pose légitimement l'enseignant ou l'apprenant « *écouter oui, mais pour faire quoi ?* ». Carette (2001) distingue quatre intentions précises<sup>63</sup> :
  - écouter pour s'informer (connaître des faits, événements, idées, etc.)
  - écouter pour apprendre (analyser, rendre compte, etc.)
  - écouter pour se distraire (imaginer, avoir des émotions, du plaisir, etc.)
  - écouter pour agir (prendre des notes, utiliser un appareil, cuisiner, faire un mouvement, réagir à des propos tenus, etc.)

Pendant l'écoute, il se peut que les apprenants butent sur des passages qu'ils n'arrivent pas à comprendre ; le rôle de l'enseignant, dans ces conditions, est de d'expliquer qu'il n'est pas indispensable de « *tout* » comprendre , mais qu'il est important de continuer à écouter en les encourageant à « *développer ainsi ce que Paul Cyr nomme, de façon plus générale, « la tolérance à l'ambiguïté », soit le fait de « ne pas se sentir gêné, mal à l'aise ou menacé face à des informations vagues, incomplètes, fragmentaires, incertaines, inconsistantes, contraires ou apparemment contradictoires* » (Cyr 1998 cité par F.Berdal-Masuy et G.Briet 2010).

### III.5.3- Stratégies pendant l'écoute

Selon M-J.Gremmo et H.Holec (1990 :4), on n'écoute pas simplement pour écouter mais plutôt pour une raison précise notamment pour atteindre un objectif de compréhension qui détermine la façon dont on va écouter ou pour un besoin extra-communicatif (pour le plaisir par exemple)<sup>64</sup>. Afin de mieux apprendre à écouter, il

---

<sup>63</sup> Carette, E. (2001), « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, janvier, p. 126-142.

<sup>64</sup> - Gremmo et Holec citent l'exemple de la radio : « Ainsi, on écouterait la radio, et à la radio le bulletin météorologique, pour savoir si l'on doit s'équiper d'un parapluie, par exemple ».

faut apprendre à faire varier sa façon d'écouter en fonction d'un but précis de compréhension (Comme, par exemple, comprendre une information globale, détaillée particulière, ou implicite en langue étrangère.

Différents types d'écoute peuvent être mobilisés par un auditeur d'un message:

- **l'écoute globale** (appelée également « *écoute extensive* ») : l'auditeur cherche à dégager la signification générale du discours en s'intéressant particulièrement à ses éléments pertinents et aux changements d'orientation du sens ;
- **l'écoute sélective** : Il s'agit de repérer et écouter uniquement les passages qu'on cherche dans le message afin de réaliser une tâche ou une activité.
- **l'écoute détaillée** (appelée également « *écoute intensive* »): l'auditeur essaye de reconstituer l'extrait mot pour mot, en écoutant sa totalité (c'est le type d'écoute qu'on utilise pour apprendre une chanson, par exemple) il écoute la totalité du texte ;
- **l'écoute de veille** : Il s'agit d'une écoute « automatique » qui se déroule inconsciemment comme, par exemple, quand on travaille en écoutant la radio, ou lorsqu'on discute avec des amis en surveillant ses enfants ; il n'y a pas de réelle compréhension mais à tout moment, un élément entendu jugé pertinent ou représentant un intérêt pour le discours peut déclencher l'attention consciente.

Ces différents types d'écoute peuvent être mis en œuvre dans une situation de compréhension en fonction de la personne qui écoute (native ou non-native, leurs appréciations, leurs tolérances, leurs connaissances linguistiques, etc.), du document à écouter (interview, annonce, conversation téléphonique, etc.), des conditions (présence ou non de bruit, nombre de voix, qualité d'image pour un document visuel, etc.), des raisons pour lesquelles on écoute (pour se distraire, pour s'informer, pour apprendre, etc.) et aussi selon l'objectif tracé.

### III.5.4- Stratégies après l'écoute

Afin de mieux comprendre le document entendu, les apprenants sont invités à accomplir les tâches qui leurs étaient distribuées avant l'écoute. Ce qui leur permet d'effectuer un retour sur le chemin parcouru et évaluer s'ils ont atteint l'objectif tracé. Selon M-C. Tréville et L. Duquette, « *La compréhension développe normalement une aptitude à produire et, réciproquement, l'activité qui consiste à produire influe sur la compréhension.*

*C'est lorsque le stade de la production est atteint qu'on peut dire qu'il y a apprentissage, c'est-à-dire acquisition de connaissances*»<sup>65</sup>. Ce qui signifie que l'acquisition commence tout d'abord par l'écoute qui sera suivie par une activité de compréhension où l'apprenant auditeur est invité à réexaminer et valider sa compréhension pour enfin arriver à réinvestir et réactiver ce qu'il a compris par une production orale ou expression orale.

### III.6- Les propositions de tâches et d'activités pour la compréhension orale<sup>66</sup>

<sup>65</sup> - « Enseigner le vocabulaire en classe de langue » Hachette (1996). p.54.

<sup>66</sup>- Par rapport à la notion de **tâche** qui est définie par Rochex, J.-Y., (1996), dans : *Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui*. p. 10, comme suit :

*« La tâche, c'est ce qu'il y a à faire, ce que demandent la consigne, l'exercice ; l'activité renvoie à ce qu'il est nécessaire de mobiliser comme travail intellectuel, comme engagement de soi (qui ne se situe pas seulement dans l'ordre de la raison ou du travail cognitif) pour répondre à la consigne, effectuer la tâche. »;*

ou encore, selon Tome, M., (2006), dans : *L'enseignement du FLE et les ressources Internet.*, <http://webpages.ull.es/users/cedille/dos/tome.pdf>, comme :

*«une unité de travail centrée sur le sens (meaning- focused work) impliquant les apprenant dans la compréhension, la production et/ou l'interaction en langue cible»,*

la notion d'**activité langagière** est définie, par le conseil de l'Europe (2000), dans : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.*, p. 15, comme étant :

*« l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche. »*



Nous avons expliqué que dans le processus de compréhension, il existe une démarche de l'écoute comportant trois moments distincts (pré-écoute, écoute et après écoute) qui contribuent à rendre un document oral plus accessible. Claudette Cornaire (1998), en s'inspirant de plusieurs recherches de didacticiens, propose de mettre en place pendant chaque étape d'écoute des tâches en fonction d'un but précis de compréhension, notamment la compréhension d'une information globale ou détaillée d'un contenu, la sélection d'une information particulière ou implicite, l'analyse de la fonction du texte entendu, etc.

### III.6.1- Les tâches proposées pour l'étape de pré-écoute

La pré-écoute est la période au cours de laquelle l'enseignant prépare ses apprenants à recevoir le contenu du document. Pour cette première phase qui ne peut être laissée au hasard, Claudette Cornaire propose de mettre en place les tâches suivantes en trouvant leur justification théorique dans les modèles cognitifs de compréhension que nous avons cités dans le troisième chapitre:

- Des tâches visant à mobiliser les connaissances thématiques:

Proposer à l'apprenant des activités qui font appel à ses connaissances sur le sujet proposé à l'écoute, l'amène à établir un cadre de référence mentale qui lui facilite la compréhension et lui permet de prédire, d'anticiper<sup>67</sup> et d'inférer; comme le signale l'auteur : « *Il est particulièrement utile de mettre en œuvre les connaissances qu'il possède dans un domaine particulier, en somme de*

---

<sup>67</sup>- Selon Bailly, D., (1998), cité par Poussard, S., (2000 : 192), l'anticipation peut se développer chez l'apprenant tant sur le plan pédagogique (en utilisant les indices informatifs et les indices fournis par l'enseignant ou découverts par l'apprenant) que sur le plan psycholinguistique (en se référant à des indices de la chaîne sonore associés avec des activités mentales complexes) :

« *Dans le premier cas, l'anticipation concernant l'apprenant est une "activité de sensibilisation sollicitée chez l'apprenant lorsqu'on lui demande de prévoir le contenu, ou même, le cas échéant, la forme, d'un message verbal oral ou (plus souvent) écrit, à partir d'indices informatifs et d'indices qu'on lui aura fournis ou qu'on lui aura demandé de découvrir lui-même". (...)*

*Dans le second cas, l'anticipation chez l'auditeur intervient à deux niveaux : celui du décryptage d'indices sonores (mots de contenu, organisation discursive, intonation...), au fil de l'écoute et celui de leur association mentale très rapide à des thèmes, à des intentions de signification, ce qui permet à l'auditeur de prévoir la suite possible ou probable de la chaîne sonore et de gagner du temps dans son interprétation sémantique globale». Ce qui servira à orienter une première écoute.*

*sélectionner certains schèmes pour formuler des hypothèses sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter».*<sup>68</sup>.

Ainsi, la mise en œuvre des connaissances thématiques aidera les apprenants, avant l'écoute, d'établir un lien avec des éléments du document à écouter, notamment la détermination du type de texte<sup>69</sup> ou ses caractéristiques générales, la nature du discours (s'il s'agit par exemple d'un conte, ou d'un bulletin de météo, ou d'une annonce publicitaire, etc.)<sup>70</sup>, sa structure logique ou de la forme de la langue utilisée<sup>71</sup>, les modalités de la parole (comme l'interrogation, la négation, l'étonnement, l'indignation etc.). Ce qui leur permettra de faire le point sur ce qu'ils vont apprendre. Dans ces conditions, l'accès au sens sera plus facile.

Parmi les types d'activités qui peuvent être proposées aux apprenants afin de réactiver leurs connaissances antérieures, nous pouvons citer :

- la présentation avec l'image,
- la question ouverte,
- le tableau à compléter,
- le jugement de vérité,
- l'appariement, etc.

Pour faciliter le traitement mental des informations nouvellement recouvrées dans des contenus les plus complexes, aider les apprenants à utiliser leurs connaissances préalables, restaurées dans la mémoire à long terme et émettre des hypothèses, l'enseignant peut proposer d'autres types de questionnement, à savoir :

- des questions fermées,

---

<sup>68</sup> - Cornaire, C., (1998), *La compréhension orale*. Paris : CLE International. , p. 159-165.

<sup>69</sup> - A ce propos, Jean-Michel ADAM (1987) propose dans : *Types de séquences textuelles élémentaires*, p.56, les différentes typologies cognitives qui classent cinq types de texte : le descriptif, le narratif, l'argumentatif, l'explicatif et le conversationnel-dialogal.

<sup>70</sup> - Guichon, N., (2004), présente dans : *Compréhension de l'anglais oral et TICE: les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse, Université de Nantes, une liste de discours proposés pour la compréhension orale :  
« Situations de la vie courante ou professionnelle ; descriptions ; instructions ; annonces bulletins ; entretiens ; documentaires ; conférences ; débats ; plaisanteries ; conversations ; monologues / discours ; récits ».

<sup>71</sup> - Il est à noter qu'une conversation sur un thème très spécialisé est plus difficile à suivre qu'un sujet de la vie courante.

- des questions à choix fourni exclusif (l'enseignant accepte une seule réponse),
- des questions à choix fourni non exclusif (l'enseignant accepte plusieurs réponses), etc.

Ainsi, la mobilisation de connaissances, peut servir à émettre des hypothèses de sens.

- Des tâches visant à attirer l'attention des apprenants vers des éléments tant linguistiques (par exemple les racines verbales, les suffixes, etc.) que paralinguistiques (tels que les hésitations, les éclaircissements de voies, les rires, les étouffements, les expressions faciales, les mimiques, les bruits de fond, les pauses, les accents d'insistance, etc.) d'un document sonore; ce qui les aidera aussi à prédire et anticiper le contenu du message à écouter dans les meilleures conditions. Par exemple, par les bruits de fond existant dans un document authentique sonore, l'apprenant auditeur peut distinguer si la conversation a eu lieu dans un café, ou dans un restaurant, ou autre. Les documents audiovisuels sont également susceptibles de faciliter la compréhension en offrant une variété d'informations linguistiques et paralinguistiques. Telles informations aident l'apprenant à faire conclusions sur les événements et les comportements, lui permettant de devenir un observateur qualifié.

- Des tâches visant à introduire le vocabulaire nouveau, un outil indispensable à la compréhension :

Il s'agit de présenter, avant l'étape de l'écoute, les mots clés nouveaux en recourant à l'utilisation des définitions, des traductions, des paraphrases, des contextes, etc. afin d'aider l'apprenant à anticiper la compréhension, à inférer<sup>72</sup> et ainsi construire progressivement le réseau du sens. Par exemple, la présentation du contexte, qui correspond à une mise en condition psychique de

---

<sup>72</sup>- L'enseignant peut orienter les apprenants vers les mots clés et les mots accentués porteurs de sens notamment les noms, les adjectifs et les verbes .

l'auditeur, aide à situer le champ lexical dans lequel l'apprenant peut interpréter le contenu du document. Ici, on voit bien le rôle des connaissances lexicales et syntaxiques dans l'attente perceptive car leur méconnaissance pourrait être un obstacle à la compréhension du message.

### III.6.2- Les tâches proposées pour l'étape d'écoute

C'est une étape qui peut se dérouler en deux ou plusieurs écoutes<sup>73</sup> visant une compréhension globale, sélective ou détaillée du contenu. Pour que les apprenants soient placés dans une situation consciente, active et motivante, il est nécessaire de leur proposer avant chaque écoute des tâches précises à accomplir, selon le niveau de difficulté du document (sur le plan du thème, du vocabulaire, de la structure, du débit, de l'accent, etc.) qui doit correspondre au niveau de langue des apprenants (faux, débutant, intermédiaire et avancé).

Elisabeth Lhote (1995) propose une série de tâches qui peut aider l'apprenant à interpréter un document sonore:

- « 1. *Ecouter pour entendre. Dans un brouhaha, on exerce son ouïe pour entendre quelqu'un qui s'exprime normalement sans crier.*
2. *Ecouter pour détecter. On recherche par exemple un accent étranger chez un individu dont on ignore l'origine.*
3. *Ecouter pour sélectionner. On cherche certains indices (linguistiques et phonétiques) qui vont permettre de caractériser un individu qui a peur, qui est en colère, qui est heureux, etc.*
4. *Ecouter pour identifier. Il s'agit de regrouper un certain nombre d'informations qui seront utiles, par exemple pour identifier la personne qui parle.*
5. *Ecouter pour reconnaître. L'activité consiste à reconnaître une personne à sa façon de parler et au contenu de l'information qu'elle donne.*

---

<sup>73</sup>- l'enseignant peut limiter le nombre d'écoutes.

6. *Ecouter pour lever l'ambiguïté. Ce genre d'écoute, qui nous semble très proche des trois situations précédentes (3, 4, 5), mobilise « différentes compétences linguistiques, perceptives, cognitives et communicatives », selon Lhote (p.71.)*

7. *Ecouter pour reformuler. Par exemple, pour rédiger un résumé il faut savoir pratiquer l'analyse et la synthèse.*

8. *Ecouter pour synthétiser. Cette écoute est complémentaire de la précédente. Il s'agit d'un niveau d'écoute difficile faisant appel à une grande vigilance de la part de l'auditeur.*

9. *Ecouter pour agir. Il s'agit d'une écoute orientée vers l'action. Certains exercices pédagogiques font de cette activité un élément de base de l'écoute, le projet réalisé étant en soi une évaluation de la capacité d'écoute.*

10. *Ecouter pour juger. Il s'agit d'une écoute qui débouche sur un choix, une évaluation d'un événement, d'un individu, etc. »<sup>74</sup>.*

Il est à noter aussi que les différentes sortes d'écoutes (globale-sélective- détaillée) ainsi que les tâches proposées doivent être déterminées selon un ordre logique de processus cognitif :

- La première écoute vise une compréhension globale qui aide les apprenants à saisir le sens général du contenu sonore. Afin de faire saisir à l'apprenant le cadre du document écouté, les tâches à accomplir doivent être centrées sur l'identification des éléments suivant:
  - du thème proposé à l'écoute (exemple : la pollution, la pauvreté, le sport, etc.).
  - des locuteurs qui parlent (exemple : des femmes, des animaux, des blessés, etc.).
  - du destinataire du document proposé à l'écoute (exemple : des maris, des enfants, des chauffards, etc.).

---

<sup>74</sup>- Citée par Cornaire, C., (1998), *op.cit.*, p. 161-162.

- de l'endroit où se passe la scène (exemple : dans une station de métro, dans une cabane, dans une forêt, etc.).
- du moment où se passe la scène. (exemple : Il y'a bien longtemps, L'an dernier, Ce fut un temps, etc.).

Ainsi, l'enseignant demande aux apprenants de focaliser leur attention sur ces éléments afin qu'ils puissent répondre à des questions du type<sup>75</sup>:

- *De quoi parle-t-on dans le texte ?*
  - *Qui sont les personnages ?*
  - *A qui s'adresse le document entendu ?*
  - *Où se déroule la scène ?*
  - *Quand se passe l'action ?*
- La deuxième écoute vise une compréhension sélective qui permet les apprenants de vérifier les données en leur préparant davantage de tâches, sous forme de questions préétablies, en précisant leurs descriptions et leur contenu, afin de relever des détails nécessaires pour la compréhension du contenu du document. Différent items peuvent être posés, comme :
    - des questions ouvertes,
    - des questions fermées à choix multiples (QCM),
    - des questions fermées de type vrai ou faux,
    - des tableaux à compléter,
    - Des exercices de classement, etc.

---

<sup>75</sup>- Avant d'établir nos propres exemples, nous nous sommes inspirés du type des questions proposées par Jean-Michel DUCROT (2005) : *L'Enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches*.

<http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>:

« Qui parle à qui ? Combien de personnes parlent ?

Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ?

Quel âge peuvent-ils avoir ?

Où se passe la situation ? dans la rue, à la terrasse d'un café, en classe, dans une école...

Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue...) qui aident à comprendre où ils sont ?

De quoi parle-t-on ? 235

Quand la situation se déroule-t-elle ?

A quel moment de la journée ou de la semaine ?

Quel registre de langue utilise-t-on ? ».

- La troisième écoute correspond à une compréhension plus détaillée et plus approfondie. Les tâches proposées pour cette écoute plus complexes, par exemple :
  - faire une synthèse de différentes idées,
  - faire une analyse des événements,
  - déterminer la structure du contenu,
  - proposer une activité de raisonnement, etc.

### III.6.3- Les tâches proposées pour l'étape d'après écoute

Cette étape est le moment d'activation des acquis des apprenants pendant laquelle ils sont invités à accomplir des tâches déjà proposées avant chaque écoute pour des fins d'évaluation<sup>76</sup> des objectifs tracés, des acquis assurés, et des niveaux atteints. Nous proposons ci-dessous un tableau des activités de réception pour la compréhension des documents sonores et visuels, établi par J.P Cuq et I. Gruca<sup>77</sup>.

**Tableau 2 :** Typologie des principales stratégies pour la compréhension des documents sonores et visuels

<p align="center"><b>Procédures méthodologiques sans production langagière</b></p>	<p align="center"><b>Procédures méthodologiques avec production langagière</b></p>	<p align="center"><b>Commentaires</b></p>
<p>Réaction spontanées : attitude, geste, mimique, sourire, etc.</p>	<p>Réactions spontanées : remarques, commentaire, etc.</p>	<p>Procédure élémentaire, mais première manifestation de compréhension globale</p>

<sup>76</sup>- Ibid : 161- 164.

<sup>77</sup>- CUQ J.-P. et GRUCA I. (2005), *op.cit.*, p. 163.

Activités ludiques : illustrer, dessiner, mimer	Activités ludiques : mise en scène, jeux de rôle, dramatisation	Pour la compréhension globale ou détaillée
Mise en relation iconique		Il s'agit de relier un document à un tableau, à un schéma, etc.
	Question ouvertes	La plus ancienne et la plus utilisée : valable aussi bien pour la compréhension global que pour la compréhension détaillée
	Questions orientées ou activité de justification/ élucidation	Une ou plusieurs informations sont données et l'apprenant est invité à montres leur bien-fondé ou non
Questions fermées ou Grille d'écoute / lecture		Du type « vrai ou faux », ou « oui ou non », ou « mettre une croix dans la colonne... ». Cette procédure implique un choix précis et est particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention
Questionnaire à choix multiple (QCM)		Mise en valeur par l'approche communicative, cette procédure se réalise généralement sous plusieurs items et les destructeurs permettent d'affiner la compréhension



	Activité de reformulation ou paraphrase	Bannie du system scolaire français, cette procédure a été mise on valeur par la méthodologie SGAV
	Résumé	Il ne s'agit pas de l'exercice scolaire tel qu'il est enseigné en Français langue maternelle, mais plutôt d'une activité qui consiste à dégager les idées directrices d'un document
	Explications/commentaire	Il s'agit d'expliquer les idées et de les discuter sans la rigueur méthodologique de ces exercices dans le systeme éducatif français
Exercice à trous		Procédure qui peut favoriser une entrée thématique et orienter la réflexion vers des éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.).
Puzzle ou activité de reconstruction		Activité qui relève de la grammaire de texte et qui consiste à faire retrouver l'ordre d'un document qui a été découpé en séquences mises dans le désordre (travail sur les articulateurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, etc.)

Activité de repérage ou relevé		Stratégie souvent utilisée au cours de la 2 <sup>e</sup> vague de l'approche communicative, elle consiste à faire relever tous les indices d'un document se rapportant à une indication donnée
Grille à compléter		Certaines données sont indiquées et mises sous la forme d'un tableau à compléter. Cette procédure constitue une aide à la compréhension

Ces différents types d'activités de compréhension suscitent l'acquisition de la compétence de la réception et visent le développement de la production chez les apprenants. Après la réalisation d'une série d'activités, les apprenants peuvent confirmer ou infirmer ce qu'ils ont compris, en effectuant un retour sur le chemin parcouru et en mettant à contribution les compétences acquises. C'est aussi l'occasion pour qu'ils approfondissent leurs connaissances et partager leur impression sur le sujet proposé.

Afin qu'elles soient facilement manipulées, les tâches et les activités proposées pour chaque étape d'écoute peuvent être préétablies (dans un document « Word » ou « Powerpoint », par exemple), en précisant leurs descriptions et leurs contenus.

### III.7- Qu'est ce qui peut influencer la compréhension ?

Un message oral repose sur ses propres éléments prosodiques qui reposent essentiellement sur la manière de parler de l'émetteur et sur les modulations de sa voix. Plusieurs facteurs peuvent influencer la compréhension d'un document audio audiovisuel, notamment le débit, l'accent, le rythme, le ton et l'intonation; ce qui facilite ou entrave l'accès au sens.

### III.7.1- Le débit

Il est défini comme « *la vitesse à laquelle l'orateur parle* »<sup>78</sup>. Il s'agit de la vitesse d'élocution d'un énoncé qui peut être liée aux intentions du locuteur et qui se calcule par le nombre de phonèmes ou de syllabes dans la seconde.

Certains chercheurs, notamment Wolvin et Coakley, ont déterminé le rôle que joue le débit dans la compréhension orale d'un message et précisé ses seuils. Pour une bonne compréhension, la vitesse d'un énoncé est située aux environs de 165 à 180 mots par minute.

La compréhension du message diminue lorsque sa vitesse d'articulation augmente jusqu'à 250 à 275 mots par minute<sup>79</sup>. La raison pour laquelle, les documents sonores proposés aux apprenants doivent avoir un débit normal pour faciliter l'accès au sens.

### III.7.2- Le rythme

Il « *est le fruit d'un regroupement de formes sonores auxquelles on donne à la fois une unité et un relief : l'unité est donnée par la mélodie de l'intonation, et le relief est marqué par des augmentations de l'intensité ou de la hauteur dues à l'accent* »<sup>80</sup>. Sa création est faite par l'alternance plus ou moins régulière des syllabes accentuées, des syllabes accentuées et des pauses. Lors d'une communication orale, il peut être calme ou nerveux, rapide ou posé, etc.

### III.7.3- Les pauses

Elles consistent à ou à une suspension de la parole un arrêt définitif pendant un court laps de temps. Elles marquent la fin d'un groupe rythmique. Elles peuvent servir à :

---

<sup>78</sup> Charle, R. ; William, C., (1991), *La communication orale*. Nathan, paris, 1997, p. 4.

<sup>79</sup> - Ce sont des recherches faites sur une langue maternelle.

<sup>80</sup> - Lhothe, E., (1995), *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*, Ed. Hachette, Paris ,1995. p. 45.

- faciliter la compréhension à l'auditoire en lui accordant le temps pour comprendre les propos entendus;
- marquer les différentes parties d'une présentation;
- mettre en évidence les propos considérés importants;
- marquer la gravité de certains propos, etc.

Selon Boomer, il existe deux types de pause: « *les pauses silencieuses, dans lesquelles toute production vocale s'interrompt, à l'exception éventuellement de bruits respiratoires, et les pauses remplies ou sonores, constituées d'un item quasi-lexical (euh en français, er/erm en anglais)* »<sup>81</sup>.

### III.7.4- L'intonation

Elle correspond à une structuration mélodique des énoncés en groupe rythmique due à une variation de la hauteur de la voix (articulation montante ou descendante). Par le biais de l'intonation, l'auditeur peut connaître les voix et déterminer l'intention de l'émetteur (comme ordonner, déclarer, questionner, s'exclamer, etc.). Par exemple, un énoncé comme “*Il est d'accord*”, articulé avec une courbe intonative montante puis descendante est habituellement perçu comme déclaratif. Le même énoncé articulé avec une courbe intonative uniquement descendante est plutôt perçu comme une question (Il est d'accord ?).

### III.8- Quels apports des multimédias à la compréhension de l'oral ?

Grâce à la diversification des supports audiovisuels (à savoir les images fixes ou animées, les sons, les textes, etc.), les apprenants peuvent appréhender une situation de compréhension dans sa globalité. Nous pouvons relever les avantages apportés par ces

---

<sup>81</sup> Campione, E. et Veronis, J., Pause et hésitation en français spontané, [www.up.univmrs.fr/veronis/pdf/2004-Campione-JEP.pdf](http://www.up.univmrs.fr/veronis/pdf/2004-Campione-JEP.pdf)

différents médias en nous interrogeant sur l'apport que constitue cet environnement audiovisuel à la compréhension de l'oral.

### III.8.1- L'apport de l'image

De nombreuses études attribuent aux informations visuelles un rôle capital et grandissant dans la construction des savoirs:

Selon G. Jacquinot (1997), « 11 % des apprentissages se font par l'ouïe et 83 % par la vue, que nous retenons 20 % de ce que nous entendons et 50 % de ce que nous voyons et entendons ». <sup>82</sup> Barbe et Swassing (1979), Riding et Calvey (1981), Dunn, Beaudry et Klavas (1989) ont montré qu'un message n'est mieux traité ou mémorisé que s'il est écrit ou sonore ou en image.

D'autres travaux, comment celui de Denis (1990), ont remis en question les méthodes et les approches qui opposent radicalement les « *visualiseurs* » aux « *verbaliseurs* ». Par ailleurs, de nombreuses études comparatives récentes, comme celle de Denis Harvey (1999), ont été faites sur les performances des informations qui sont présentées sous forme de textes, d'images fixes ou animées, d'images réalistes ou de schémas, plaidant en faveur de l'utilisation de l'image qui ne soit ni trop schématisée ni trop réaliste. Il est à noter qu'il y a une diversité d'images contemporaine telle que le dessin, la bande dessinée, la gravure, la peinture, la photographie, etc.

Quelle typologie peut le multimédia jouer indépendamment ou simultanément sur les dimensions représentatives, productives et interactives de l'image?

D'autres chercheurs du domaine estiment que lorsque des auditeurs se retrouvent devant une interaction verbale et non verbale (tels que l'attitude, le mimique, les gestes), une grande partie du sens des messages émis vient souvent d'indices non verbaux,

---

<sup>82</sup> - Jacquinot, G. , (1997), Audiovisuel et Pédagogie : des Pratiques en Question, in G. Jacquinot et G. Leblanc (eds.), *Les Genres Télévisuels dans l'Enseignement*, Paris, Hachette, CNDP, p. 11.

majoritairement visuels. Les images fixes ou animées apportent les éléments essentiels (à savoir des informations sur les lieux, les circonstances de paroles, les référents d'un objet, etc.) qui permettent d'appréhender globalement la situation de communication. A ce propos, il convient de parler d'images situationnelles qui visent à attirer l'attention des apprenants et qui peuvent aider la construction du sens pour la compréhension orale. La raison pour laquelle l'image multimédia ne doit pas être considérée comme un simple accessoire, mais plutôt comme « *un objet composite, lieu véritable d'interactions* »<sup>83</sup> où « *différents modes iconiques (séquences vidéos, images visuelles, icônes, animations diverses), linguistiques (textes écrits ou interventions orales), auditifs (musique, sonorisations diverses)* »<sup>84</sup> peuvent exister. Ces éléments sont essentiels à la compréhension et font partie intégrante du message.

Par ailleurs, on souligne que les images ne présentent pas de l'analogie par rapport à la réalité; elles suscitent plutôt des constructions référentielles « *qui ne sont pas identiques selon les cultures* »<sup>85</sup> et qui « *ne sont pas identiques non plus selon les individus puisque l'affectif joue un rôle important dans l'appréhension de l'image visuelle.* »<sup>86</sup>

Aujourd'hui, grâce au développement scientifique et technologique, on assiste à un monde fait d'images et de couleurs: « *Le développement des médias a suscité la multiplication des messages imagés, où le langage proprement dit, sans être exclu, n'a plus la part du lion: affiches, photographie, bandes dessinée, illustration des livres et des journaux, cinéma, télévision...etc.* »<sup>87</sup>

---

<sup>83</sup> - Foucher, A., L., (1998), « Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues », *ALSIC*, vol. 1, p. 3-25.

[http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num1/foucher/alsic\\_n01-rec1.pdf](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num1/foucher/alsic_n01-rec1.pdf)

<sup>84</sup> - Ibid.

<sup>85</sup> Lebre-Peytard, M., (1990). *Situations d'oral*, p. 29.

<sup>86</sup> - Poussard, C., (2000), *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse, Université Paris 7, p. 84.

<sup>87</sup> - Humbourt Lalan. A. M., (1981), *L'image dans la société contemporaine*, Ed DENOEL. p.33.

Technologiquement, toutes les opérations sémiotiques audiovisuelles sont susceptible d'être intégrées dans le multimédia; les capacités du DVD-Rom, comme celles des réseaux à haut débit en apportent la démonstration. A ce propos, Anne-Laure Foucher, considère que l'image multimédia est multimodale où « *différents modes iconiques (séquences vidéos, images visuelles, icônes, animations diverses), linguistiques (textes écrits ou interventions orales), auditifs (musique, sonorisations diverses)* »<sup>88</sup> peuvent être présents sur un même écran et dans un seul logiciel.

A ce titre, le multimédia est une technologie intégrative qui assimile les technologies en les numérisant et en les restituant dans leurs divers canaux. Il peut intégrer facilement des fonctionnalités audiovisuelles notamment les images fixes, les dessins, les peintures, les photographies, les images de synthèse les photogrammes, les vidéogrammes, etc. Quant aux liens hypertextes et hypermédias, comme les hyperliens, ils offrent les fonctionnalités d'un puissant assistant documentaire automatisé.

Mise à part ses diverses fonctions (notamment d'ancrage, d'accompagnement, etc.), l'image a une fonction médiatique qui est « *une sorte de relais entre la langue maternelle et la langue à apprendre d'où, le rôle de l'image dans l'apprentissage permet aux apprenants de comprendre la langue seconde* »<sup>89</sup>; et ce par son pouvoir de désigner ce qu'elle représente.

### III.8.2- L'apport de la vidéo

Les documents vidéo semblent être un support indispensable et privilégié pour présenter une langue authentique et pour de nombreuses activités de classe. Selon Blanc

---

<sup>88</sup> - Foucher, A., L., (1998), « Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues », *ALSIC*, vol. 1, p. 3-25.  
[http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num1/foucher/alsic\\_n01-rec1.pdf](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num1/foucher/alsic_n01-rec1.pdf)

<sup>89</sup> - Jacobson cité par Peraya, D., Dispositif de communication pédagogique : les paratextes dans le manuel scolaire, Google. Fr

(2003) ; Navartchi (2007) ; Lavour et Serban (2008), leur fonction est multiple et présente un intérêt évident: ils servent à illustrer, expliquer, informer, déclencher la prise de parole, évaluer, etc. Viallon Virginie affirme également que « *le message visuel attire d'avantage l'attention de l'apprenant sur les gestes et les éléments non linguistique qui permettent d'appréhender la situation plus globalement.* »<sup>90</sup>

Les documents vidéo s'insèrent parfaitement dans les pratiques d'enseignement les plus courantes et exposent les apprenants à la réalité sonore de la langue à apprendre (Navartchi, 2007). Bien choisis, ils sont aussi un moyen pour motiver les apprenants « *de tels documents vidéo permettent ainsi d'éviter le parallélisme réducteur et peu motivant pour ces élèves entre les documents proposés et leurs capacités de compréhension linguistique et d'expression encore très limitée.* »<sup>91</sup>

Ces documents, par leur influence affective, semblent agir sur l'esprit, les sensations et la mémoire des apprenants: grâce à leur dimension psychologique, les couleurs et les formes présentées dans une vidéo peuvent agir sur leur perception et déclencher chez eux le plaisir et l'intérêt; ce que les rend plus satisfait, plus performant et par conséquent, plus motivés. A ces propos Mialaret affirme:

« *Bon nombre d'élèves ne retiennent une notion scolaire nouvelle que dans la mesure où cette notion est présentée dans un contexte qui fait vibrer leur affectivité.* »<sup>92</sup>

Un document vidéo sert non seulement à faciliter et compléter la compréhension de l'oral mais aussi à dévoiler tout ce qui se cache derrière les paroles entendues. Ce qu'affirme M. Lebre-Peytard: « *Images et document sonore sont polysémiques. L'exploration du réseau connotatif des images employées complète celui du document sonore : leur contenu culturel aide à situer le discours oral dans le contexte social qui est*

---

<sup>90</sup> - Viallon, V., (2002), *Image et apprentissage .Le discours de l'image en didactique des langues*, Paris, l'harmattan, p.33.

<sup>91</sup> - Navartchi, A., (2007), *L'intégration des documents vidéo authentiques dans les cours de FLE en Iran*, thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3.p.85.

<sup>92</sup> - Mialaret, G., (1964), *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du 1er degré*, Unesco, Paris, p. 126.



*le sien ; leur observation permet ainsi de dévoiler les implicites culturels des discours entendus. »*<sup>93</sup>

Afin de faciliter la tâche à l'apprenant et l'aider à interpréter graduellement ce qu'il voit, il convient de partir de ce qu'il comprend, réorienter sa compréhension en partant de ce qu'il voit, de ce qu'il connaît, de ce qu'il peut appréhender le plus aisément possible. Il a été proposé aux enseignants de s'appuyer sur :

- son expérience du monde à des fins culturelles ;
- son expérience d'individu social ;
- des caractéristiques réputées communes à tous les individus, notamment la capacité d'observation, la faculté au raisonnement, l'aptitude à ressentir les émotions, etc. ;
- sa capacité de décoder et interpréter des signes non verbaux, notamment les gestes, les regards, etc. ;
- des perceptions guidées et explicites ;
- des documents qui répondent aux besoins et aux possibilités des apprenants ;
- des documents facilement interprétables, etc.

L'intérêt accordé à la vidéo en tant que support pédagogique demeure problématique de la théorie de la psychologie cognitive. Sa fonction principale est d'accompagner le mot, la phrase, le texte afin de compléter le sens, orienter la compréhension de l'apprenant, lui faciliter l'apprentissage et améliorer ses compétences linguistiques.

### **III.8.3- L'apport du texte dans un document vidéo**

Des études tentent de démontrer que l'intégration du texte (qu'il soit sous forme de scripts, de sous-titrages, de commentaires, de glossaires, de définitions, etc.) dans une vidéo facilite le traitement cognitif du document audiovisuel et atténue le risque de

---

<sup>93</sup> - Lebre-Peytard, M., (1990), *op.cit.*, p. 29.

dissociation de l'attention de l'auditeur, mettant en contact l'image et le discours. L'auditeur bénéficie de facilitateurs de sens, notamment les sous-titres, des facilitateurs de segmentation et de repères qui apparaissent à l'écran et qui peuvent activer son registre sensoriel. Cela mène à une compréhension plus rapide, surtout pour un récepteur connaissant mal le domaine du contenu abordé. Ce qui confirme les propos de Poussard (2000):

*« Tout d'abord, cette approche se fonde sur l'hypothèse que c'est exclusivement le caractère oral d'un document qui poserait problème aux apprenants et que la version écrite apporterait la solution. C'est à dire que la compréhension de l'oral serait exclusivement une histoire de segmentation, ce qui nous semble bien réducteur. Ensuite, (...), la concomitance de la lecture et de l'écoute soulève plusieurs questions : la vitesse de lecture est différente de celle de l'écoute, l'écoute est linéaire alors que l'écrit comporte une dimension spatiale, la segmentation de l'écrit n'est pas équivalente à celle de l'oral. Enfin, que la présence de l'écrit contribue ou non à l'élucidation de certains passages, elle constitue un encouragement à adopter une compréhension mot à mot, enferme l'apprenant dans un mode de traitement local et freine par là même des opérations de niveau différent, par exemple le développement de processus de compensation. »<sup>94</sup>*

Toutefois, les possibilités techniques que peut offrir l'environnement multimédia à la compréhension de l'oral considèrent l'apprenant beaucoup plus comme étant un auditeur qu'un locuteur. Pour ces raisons, elles ne peuvent, en aucun cas simuler, une réelle situation de communication. Ce qu'affirment Lhote, Abecassis, et Amrani :

*« L'apprenant n'est pas véritablement placé en situation d'interaction verbale ; il existe donc des lacunes au niveau de la capacité d'échange offerte à l'utilisateur. Ce point est d'autant plus important que, dans le cadre d'un apprentissage dans un*

---

<sup>94</sup> - Poussard Cécile (2000), *op.cit.*, p. 95-96.

*environnement informatique, l'apprenant se trouve dans une situation radicalement différente d'une situation d'apprentissage traditionnel en salle de classe. »<sup>95</sup>*

C'est pourquoi, il convient de ne pas se limiter uniquement aux aides textuelles, mais plutôt se référer à d'autres types d'aide pour avoir accès au sens, à savoir des informations complémentaires, des commentaires, des résumés, des illustrations, un lexique associé, etc. qui peuvent aborder la dimension pragmatique de la compréhension, en termes de références socio-culturelles et d'implicites.

### **III.8.4- L'apport de la multifonctionnalité multimédia**

Grâce au développement technologique, la multifonctionnalité de l'environnement multimédia présentent un intérêt évident pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et en particulier celui de la compréhension orale. Une série de logiciels sous-forme de didacticiels, de cédéroms (à savoir les cédéroms langues et les cédéroms grand public), d'exerciseurs, etc. est aujourd'hui, disponible au service de cette habileté lui offrant la possibilité d'être travaillée d'une manière rigoureuse.

Les cédéroms langues, par exemple, sont des logiciels relativement pédagogiques, offrant les apports suivants :

- Les images infographiques, les sons et les textes qui sont intégrés dans ces logiciels motivent l'apprenant auditeur et lui facilite le passage graduel de la compréhension auditive à la compréhension écrite du même texte. L'apprenant a également la possibilité de se référer à un dictionnaire intégré au produit pour pouvoir avoir accès au sens de certaines expressions.

---

<sup>95</sup> - Lhote, E. ; Abecassis, L. ; Amrani, A., (1998), « Apprentissage de l'oral et environnements informatiques », dans Chanier, T., Maguy, P., (1998). *Hypermédia et apprentissage des langues*, p. 183-192.

- Pour enrichir ses connaissances lexicales, phonologiques et syntaxiques, des exercices variés sont mis à la disposition de l'apprenant. D'autres exercices spécifiques de la version sonore sont également proposés et qui permettent de:
  - «- de tester la compréhension orale (écoute de textes, « vrai-faux », QCM de compréhension);
  - d'affiner la perception des phonèmes (par des exercices de reconnaissance et de discrimination auditives) ;
  - de s'enregistrer afin de perfectionner sa prononciation. »<sup>96</sup>

Quant aux cédéroms grand public, jouissant des mêmes principes pédagogiques, ces logiciels soulèvent les fonctionnalités suivantes:

- « - accès instantané et précis à un enregistrement sonore (au contraire de la bande magnétique) ;
- souplesse du déroulement des activités, accès immédiat à des données textuelles;
- aide différenciée, fournie à la demande (et pas seulement simple répétition du message en langue étrangère) ;
- consignes ;
- transcriptions de phrases entendues. »<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> - Zhang, Y., (2010), L'intégration des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois : leur apport au développement de la compréhension orale des étudiants. Thèse de doctorat. p109.

[https://www.google.com/search?q=ZHANG%20Yanru%20%282010%29.%20L%E2%80%99int%C3%A9gration%20des%20TICE%20%C3%A0%20l%E2%80%99enseignement%20Fapprentissage%20du%20FLE%20en%20milieu%20universitaire%20chinois%20%3A%20leur%20apport%20au%20d%C3%A9veloppement%20de%20la%20comp%C3%A9hension%20orale%20des%20%C3%A9tudiants.%20Th%C3%A8se%20de%20doctorat&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:fr:official&client=firefox-a&source=hp&channel=np&gws\\_rd=ss](https://www.google.com/search?q=ZHANG%20Yanru%20%282010%29.%20L%E2%80%99int%C3%A9gration%20des%20TICE%20%C3%A0%20l%E2%80%99enseignement%20Fapprentissage%20du%20FLE%20en%20milieu%20universitaire%20chinois%20%3A%20leur%20apport%20au%20d%C3%A9veloppement%20de%20la%20comp%C3%A9hension%20orale%20des%20%C3%A9tudiants.%20Th%C3%A8se%20de%20doctorat&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:fr:official&client=firefox-a&source=hp&channel=np&gws_rd=ss) l

<sup>97</sup> - Centre national de documentation pédagogique-DIE, (1994), *Les apports du multimédia : des outils*

De plus, ces logiciels facilitent à l'apprenant le développement de ses compétences en compréhension de communications authentiques et lui ouvrent l'accès à différentes informations en langue étrangère pour qu'il puisse développer ses connaissances sur une telle ou telle civilisation étrangère.

Il existe également un autre type de logiciels qui permet aux enseignants et aux apprenants de créer, de télécharger, d'enregistrer et partager des documents audio (notamment des émissions radiophoniques ou des interviews télévisées) avec une très bonne qualité sonore pour qu'ils soient utilisés comme source pour l'activité de la compréhension de l'oral.

Grâce aux multifonctionnalités du multimédia les enseignants et les apprenants ont la possibilité de :

- sélectionner des parties des documents audio ou audio-visuels en compréhension orale ;
- se référer à des techniques de répétition, d'écoute, de visionnement multiples, de pauses et d'arrêt ;
- avoir accès à différentes informations grâce à la multiplication et la diversification des sources.

Cela facilite aux enseignants l'organisation et la préparation de leurs activités de. Quant aux apprenants, ces produits leur permettent de s'entraîner individuellement à la compréhension de l'oral selon leurs besoins et leur rythme de travail; ce qui peut les conduire vers l'autonomie.

### **III.9- Recours aux documents authentiques dans l'enseignement de la compréhension de l'oral**

Le mot document est arrivé dans l'univers de la didactique des langues vivantes avec l'arrivée de l'audiovisuel qui donne une accessibilité immédiate à toutes sortes de documents. Rappelons que dans un contexte pédagogique et didactique, un document est

considéré comme étant tout « *support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique* ». <sup>98</sup>

Un document peut être authentique, fabriqué, fonctionnel ou culturel.

L'utilisation des documents « *authentiques* » et « *semi authentiques* » remonte aux années 1970 où on cherchait à adapter des documents pédagogiques, plus proches du vraisemblable et l'authenticité, recouvrant tous les niveaux d'apprentissage et permettant de mettre l'apprenant, dès le début de son apprentissage, en contact direct avec la langue cible et sa civilisation, dans différentes situations de communication. On n'enseignait plus uniquement à partir de textes d'auteurs mais à partir d'enregistrements aussi appelés documents sonores évoquant des situations réelles.

### III.9.1- Quelle différence entre documents « *authentiques* » et « *fabriqués* » ?

#### III.9.1.1- Les documents « *authentiques* »

Les documents « *authentiques* », appelés également documents « *bruts* » ou « *sociaux* »<sup>99</sup>, tiennent une place de plus en plus importante dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En particulier dans le domaine du FLE. Ils renvoient à tout support « *scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et*

---

<sup>98</sup> - Cuq, J.-P. et coll. (2003), déclare dans le « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », (CLE international, Paris, France, p.75) que :

« *L'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 1970 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthode SGAV. Elle répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation; depuis, l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative.* »

<sup>99</sup> - Comme le précise Jean Pierre Cuq (2003) : « *L'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 70 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV.* » (dir : p. 29)

*électronique*»<sup>100</sup> élaboré par des natifs, paré de toutes sortes de vertus et n'a pas été conçu à des fins pédagogiques, mais plutôt à des fins communicatives<sup>101</sup>.

Selon D. Coste et R. Gallison, (1976), les documents authentiques peuvent être des «*documents sonores ou écrits qui n'ont pas été conçus spécialement pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistrée, un article d'un journal, une page de Balzac, un poème, un communiqué de presse, une réclame, un panneau publicitaire -sont des documents authentiques*». <sup>102</sup>

L'utilisation d'un document «*authentique*» dans son état original, est importante en classe de langue par rapport à un document conçu seulement pour illustrer l'usage d'un aspect particulier de la langue cible, car elle correspond à un enseignement qui est davantage plus sensible aux besoins et aux attentes de l'apprenant et qui axé vers la vie réelle et l'actualité. C'est pourquoi ils adoptent probablement une attitude plus active, plus créative et plus motivante.

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) : «*La caractérisation d'“authentique”, en didactique des langues est généralement associée à un “document” et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle: elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent*

---

<sup>100</sup> - Jean-Pierre Cuq et coll. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, (CLE international, Paris, France.), p.75

<sup>101</sup> - Comme par exemple une affiche publicitaire, un catalogue de vente par correspondance, un dialogue enregistré, un article de presse, un extrait d'une émission de radio, d'un film ou d'un livre, une photo (par exemple de famille ou de monument), un formulaire, un imprimé administratif, un message électronique, un calendrier, un magazine, un journal, un passeport, un chèque, une brochure, un annuaire téléphonique, un plan, une carte, des horaires d'avions, un emploi du temps, une recette de cuisine, des bulletins d'informations ou de météos, plus récemment un podcast, un clip, etc.

<sup>102</sup> - Gallison, R. et Coste, D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, (CLE international, Paris, France.), p.85

*toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.»*<sup>103</sup>

D'après Jean-Marc Defayet Sarah Deltour (2003), les documents authentiques regroupent aussi: « *les textes littéraires, les conseils de sécurité affichés dans l'ascenseur, les chansons de Jacques Brel, le plan d'une ville, un ticket de caisse d'un magasin, un article de journal, la notice explicative d'un appareil électroménager, la liste des ingrédients sur une boîte de conserve... En fait, tout ce qui provient effectivement du monde-cible et qui peut conduire à une communication plus vraisemblable en langue-cible et à une familiarisation plus directe avec la culture-cible.* »<sup>104</sup>

En classe de langue étrangère, les critères de choix des documents authentiques découlent de la situation pédagogique et en fonction des objectifs des activités dans lesquelles ces derniers sont utilisés. Ils doivent aussi être accessibles et utilisés en tant que supports cohérents et précis, selon l'environnement et le choix des apprenants afin qu'ils en tirent profit. D'où la nécessité, d'une part, d'établir des stratégies d'exploitation respectant les situations de communication que ces documents véhiculent et d'autre part, essayer de restituer l'authenticité de leurs réceptions.

### III.9.1.2- Les documents « *fabriqués* »

Etant de plus en plus proches des documents « *authentiques* », les documents « *fabriqués* », appelés également documents « *semi-authentiques* » ou « *pédagogiques* », sont des documents qui, pour des fins pédagogiques, ont subi des modifications telles que l'ajout de connecteurs entre les phrases (pour en faciliter par exemple la déduction)

---

<sup>103</sup> - Cuq, J.-P., et coll. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, (CLE international, Paris, France.), article "authentique". p.29.

<sup>104</sup> - Defay J.-M. et Deltour, S., (2003), *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage* (Margada, Liège, Belgique.), p.263.



ou bien la suppression d'un ou plusieurs paragraphes en réduisant le taux d'informations (afin d'en faciliter par exemple leur compréhension)<sup>105</sup>, etc.

Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) considère le « *document fabriqué* » comme: « (...) *tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. (...)* ».

*A l'heure actuelle, les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française.»*<sup>106</sup>

Rappelons qu'avec la méthodologie SGAV, dans les années 1960, les documents pédagogiques qu'on utilisait en classes de langue étrangère étaient « *fabriqués* » et contenaient des structures langagières très limitées et restreintes (puisqu'elle concentrait ses efforts que sur le « *niveau débutant* » ou « *niveau intermédiaire* » en délaissant les autres niveaux) et ne répondait pas à tous les besoins des apprenants.

En langue étrangère, l'utilisation d'un document « fabriqué » est en fait liée à une sorte de manipulation afin de pouvoir adapter la pédagogie de compréhension où l'apprenant est mis dans une position de réception qui peut le motiver et qui l'emmène à réagir plutôt qu'à imiter à parler plutôt qu'à répéter, en prenant en compte l'enseignement à la fois de la langue et de sa culture.

---

<sup>105</sup> - « si une quelconque modification est apportée à ce document telle que la suppression d'un ou plusieurs paragraphes pour diminuer le taux d'informations ou bien l'ajout de connecteurs entre les phrases pour en faciliter par exemple la déduction, il ne s'agit plus alors de document authentique mais de document didactisé. », confirme ASLIM-YETIS, V. (2010). Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada n°2 : Les Documents authentiques en didactique et littérature*. <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173>

<sup>106</sup> - Cuq, J.-P. et coll., (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, (CLE international, Paris, France.), article « fabriqué ». p.100.

### III.9.2- Quels sont les avantages des documents authentiques ?

Dans un contexte scolaire, le document authentique constitue un outil conceptuel et méthodologique qui suscite l'enthousiasme des enseignants et des apprenants. Il offre des avantages bien évidents:

Il permet de travailler la langue et sa culture dans un même mouvement pédagogique : par le biais des documents authentiques, on peut fusionner l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, de la grammaire, des expressions idiomatiques, etc. Ce qui conduit à avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et de la civilisation.

Grâce à ce type de documents, l'apprenant « *étranger* » est confronté aux mêmes variétés des sujets traités et aux mêmes objets culturels qu'un apprenant « *natif* » ; ce qui permet à l'apprenant de langue étrangère de comprendre que le natif peut, lui aussi, se tromper, hésiter sur la compréhension d'un énoncé, chercher le sens d'un mot sur un dictionnaire, etc. tout à fait comme lui. Ceci, non seulement le rassure pour la suite de son apprentissage mais aussi le motive et développe chez lui une attitude favorable à l'égard de la langue étrangère et de sa culture.

Les documents authentiques, englobant des produits non scolaires (comme par exemple les enquêtes, les sondages, les interviews, les bulletins météorologiques, les petites annonces publicitaires provenant des médias en tous genres, faire-part de mariage et de décès, etc.), peuvent « *permettre à l'apprenant de se livrer à une « consommation » sociale du document et non à une consommation scolaire : comprendre un document, c'est comprendre les intentions qui ont présidé à sa composition, réagir comme on l'aurait fait dans la réalité par un comportement qui répond justement à ces intentions* ». <sup>107</sup>

Grâce à leur exploitation en classe sous leur forme originale, les documents authentiques sont des supports auxquels les apprenants pourraient en tirer profit et être confrontés lors d'un éventuel séjour à l'étranger, dans un milieu francophone où ils

---

<sup>107</sup> - *ibid.*

seront inévitablement confrontés à la spontanéité de la langue, à savoir le bégayement, les abréviations, les hésitations, les répétitions, etc.

A l'aide d'un document « authentique », l'enseignant, autant que l'apprenant, a la possibilité d'éviter, à un moment donné du déroulement de l'activité didactique, la monotonie qui peut s'instaurer en classe. Les supports proposés pourraient donc être une réelle source de motivation et un éveil d'intérêt pour les apprenants et ce, par le fait de leur proposer des supports ancrés dans le réel et destinés pour des locuteurs natifs (Bérard, 2010 :3).

### III.9.3- Quels sont les inconvénients des documents authentiques ?

Les inconvénients des documents authentiques sont également nombreux.

Ils perdent très vite certaines de leurs caractéristiques et de leur authenticité, une fois qu'ils sont en dehors de leur contexte situationnel. La raison pour laquelle beaucoup d'enseignants se montrent réticents face à de tels supports. «*Que reste-t-il en effet de l'authenticité des publicités, journaux, messages radiophoniques, faits pour être lus dans certaines rues, entendus sur certaines radios, lorsqu'à des milliers de kilomètres de leur lieu d'émission ils se voient privés de leur code de compréhension, de ce qu'en littérature on nommerait leur contexte ?*», Jean-François Bourdet (1988)<sup>108</sup>.

Les documents authentiques, étant des produits d'actualité, l'enseignant a affaire à des ressources plutôt périssables : «*Les documents authentiques, si pleins de vertus pédagogiques par ailleurs, sont particulièrement redoutables par l'une de leurs caractéristiques majeures : ils sont très vite périmés et ils traduisent un état momentané, un instant, mais leur durée de validité est si brève qu'ils n'autorisent aucune conclusion fiable.*»<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> -Bourdet, J-F.,(1988), Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation. *Le Français dans le monde, Numéro Spécial, Littérature et enseignement*, p. 146.

<sup>109</sup> - Morlat, J.-M., *La problématique du document authentique dans le cadre du programme de la langue B du Baccalauréat Internationale*.  
[http:// www.edufile.net/La-problématique-du-document.html](http://www.edufile.net/La-problématique-du-document.html).

La raison pour laquelle il « *devra jongler avec l'actualité et l'immédiateté de ce type de document, ce qui implique donc un travail considérable pour l'enseignant qui veut avant tout coller à la réalité des cultures cibles que représente la Francophonie doit les renouveler sans cesse, faisant état d'une situation actuelle et récente* ». Sa bonne connaissance de la culture source peut être utile face à l'ennui généré par ce genre de textes ou encore face aux difficultés de compréhension des apprenants.

Les documents authentiques peuvent être inadaptés au niveau de l'apprenant, à certaines étapes de son apprentissage où il lui est impossible d'interpréter les documents qui lui sont proposés ; ce qui peut donc engendrer certains malentendus, contresens ou incompréhensions. La raison pour laquelle l'enseignant doit être sensible aux particularités des apprenants et adapter sa pédagogie selon leur niveau réel des apprenants auxquels il est confronté.

Il faut préciser qu'on ne peut pas parler d'enseignement authentique que lorsqu'il s'appuie sur l'emploi et la mise en œuvre des documents authentiques dans un cadre pédagogique précis et bien maîtrisé. Il est donc nécessaire pour l'enseignant de mettre en place des stratégies d'exploitation qui favorise une attitude plus active chez les apprenants qui sont directement confrontés à la complexité de la langue.

### **III.10- Comment sélectionner un support en compréhension de l'oral ?**

Le choix d'un support multimédia pédagogique approprié aux différentes étapes de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE, et plus particulièrement dans des cours de compréhension de l'oral, est une décision éminemment didactique. L'enseignant doit sélectionner pour ses apprenants les supports et les outils qui leurs sont utiles en fonction des objectifs tracés, de leurs besoins, du temps dont ils disposent<sup>110</sup>, l'échelle de leur niveau de compétences, etc. Lorsqu'il est en face de multiples ressources multimédias, le

---

<sup>110</sup>- Beaucoup d'auteurs à savoir C. J. James (1986) trouvent que la longueur d'un document constitue une source de difficulté pour la compréhension.

choix de supports et de documents pertinents est parfois difficile. Ce travail doit donc faire l'objet d'un processus d'évaluation.

Nous rappelons qu'avec le groupe témoin que nous avons désigné, les apprenants seront entraînés avec les mêmes méthodes habituellement utilisées par l'enseignant :

Il s'agit de respecter les étapes d'un cours de compréhension de l'oral (pré-écoute, écoute et après écoute) où les apprenants sont amenés à écouter un texte support dont la lecture est assurée par l'enseignant<sup>111</sup> et adaptée au niveau des apprenants, favorisant une écoute active au moyen d'un ensemble de pratiques pédagogiques pour atteindre l'objectif et les résultats visés. Il est nécessaire que l'enseignant lecteur soit aussi expressif que possible, tout en ayant une correcte prononciation. Il doit également respecter l'intonation, les accents, les pauses, le débit, le rythme, etc. par la vue des gestes et des mimiques. Le choix du texte ne doit pas être fait d'une manière aléatoire, mais il doit plutôt obéir à des critères qui interviennent sur le plan de la pratique enseignante afin de garantir un apprentissage méthodique, suscitant l'acquisition de la compétence de la réception. C'est la raison pour laquelle nous nous posons la suivante :

Quelles sont les principales caractéristiques des textes et les éléments qui aident les apprenants à construire du sens et résoudre des problèmes de compréhension ?

- D'après C. CORNAIRE (1998 : 125), les textes choisis par l'enseignant doivent être variés sans qu'ils présentent un degré de difficultés qui dépasse le niveau de l'apprenant.
- C. CORNAIRE (1998 : 82 – 83 125 – 126) ajoute que la longueur d'un texte peut également poser problème dans la construction du sens. D'abord, elle réduit les efforts de l'apprenant auditeur afin qu'il reste attentif et concentré tout au long de l'écoute ; d'autre part, elle exige une
- Selon J. COURTILLON (2003 : 28 – 29 - 55), les textes doivent contenir des mots transparents afin de faciliter la compréhension et instaurer la confiance

---

<sup>111</sup> - Les apprenants ne sont pas invités à recourir à la transcription du texte pendant chaque écoute. Mais à la fin de la séance, l'enseignant peut faire une liaison entre le document (audio ou vidéo) proposé à l'écoute et sa transcription écrite. Il peut, par exemple, projeter le texte sur un document «Powerpoint » et faire une manipulation sonore en même temps.

chez les apprenants. Ils doivent également porter une valeur intellectuelle, comme le précise si bien le même auteur (2003 :54) en déclarant : « *Faire en sorte que le texte ne soit pas un « texte prétexte » mais un texte véritable, sinon authentique, vraisemblable, si non vrai, intéressant par son contenu... est une nécessité. L'étudiant doit pouvoir y trouver non seulement des modèles linguistiques, mais aussi des modèles de communication, porteurs de sens culturels*».

- D'après Stephen K. REED (2007 : 303 – 304 – 305 – 309), l'organisation des textes ainsi que leurs structures doivent être établies selon une cohérence globale et locale afin de faciliter la compréhension. Comme nous avons su que la compréhension est une activité délicate

Nous rappelons aussi qu'avec le groupe expérimental, nous avons décidé de présenter les mêmes séances de compréhension de l'oral en mettant en place des supports multimédias oraux aussi bien que visuels en vue d'une adéquate intégration pédagogique sonore et visuelle destinée à rendre le cours de compréhension orale plus rentable, efficace, ludique, vivant. Les supports proposés à l'écoute peuvent être préalablement enregistrés sous forme numérique sur clefs USB, dans une tablette ou dans l'ordinateur de l'enseignant ou celui de l'établissement scolaire. Ce qui facilitera leur projection et leur manipulation pendant le cours. Par exemple, lors l'écoute, l'enseignant peut faire varier la longueur de répétition et de pause, de façon aussi opérationnelle que possible, selon les besoins des apprenants et les difficultés rencontrées. Ce qui leur permettra aux d'entendre des voies et des prononciations différentes de celles de leur enseignant et de s'exposer à un véritable bain linguistique avec la transmission des connaissances socioculturelles. Ces différents supports peuvent être préparés par l'enseignant (fabriqués), ou directement téléchargés sur internet. Ce qui convoquera des connaissances techniques de la part de l'enseignant et la maîtrise des outils multimédias.

La deuxième question que nous nous posons, cette fois-ci, c'est comment designer le support multimédia le plus adéquat parmi d'autres ? Afin de répondre à cette question, nous nous référons aux quatre critères de sélection proposés par Nathalie Hirschsprung, dans son ouvrage *Apprendre et enseigner avec le multimédia* (2005) :

« Le premier critère de sélection est lié au degré de pertinence des produits repérés (cédéroms ou sites) par rapport à l'objectif pédagogique de l'enseignant et en fonction du public visé. Deux préoccupations apparaissent ici : estimer si le produit peut effectivement constituer un outil au service de l'apprentissage et donc déterminer s'il permet à l'utilisateur d'effectuer des opérations cognitives.

Le second touche aux contenus et plus particulièrement à leur validation. Il s'agit d'analyser le mode de structuration et de représentation des contenus ainsi que le type de délivrance de l'information. Il faut s'interroger sur l'adéquation de l'information délivrée par le cédérom ou le site à la thématique qui intéresse l'enseignant à un moment donné de son programme d'enseignement. Il est nécessaire de déterminer la qualité de cette information, son actualité, le degré de profondeur de son traitement, ainsi que l'adéquation du niveau à celui des apprenants (expression trop complexe, trop spécialisée ou au contraire trop simple). ...

Le troisième critère concerne la validité des sources. Pour un cédérom, mais surtout pour un site internet, le critère de validité des sources est incontournable. Autrement dit, il convient de s'informer sur les producteurs (organisme, institution, université, bibliothèque, musée ...) ainsi que sur les auteurs (spécialistes du domaine, institution de rattachement).

Le dernier critère s'intéresse aux qualités formelles du cédérom ou du site qualité des média (son, images, textes, vidéos), de la navigation, de l'interactivité, présence de fonctionnalités de recherche. »<sup>112</sup>

Suivant les critères cités ci-dessus, N. Hirschsprung rajoute que des modèles de grilles d'analyse structurés et assemblant un certain nombre de principes peuvent être conçus pour sélectionner des produits méthodologiques et opératoires en vue d'une adéquate intégration pédagogique. Voici un exemple de grille proposé par l'auteur, applicable à toute ressource multimédia et comprenant des détails pour chaque critère :

---

<sup>112</sup>- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, p. 69.

**Tableau 3** : Grille de critères pour choisir un produit multimédia<sup>113</sup>

Titre :					
Editeur, année					
Prix					
Configuration requise					
Catégorie (typologie des outils multimédia)					
Exportation (images, textes) pour adaptation pédagogique					
Type de public avec lequel le produit peut être utilisé :					
Lien entre contenu du produit et besoins du public :					
<b>Apprentissage</b>	1	2	3	4	5
Structuration de la forme	1	2	3	4	5
Faire, refaire, interagir	1	2	3	4	5
Développement de stratégies	1	2	3	4	5
Mise en situation de l'utilisateur	1	2	3	4	5
Mise en scène d'actions	1	2	3	4	5
Simulations	1	2	3	4	5
Contenus des tâches	1	2	3	4	5
Modalité d'expressions sollicitées	1	2	3	4	5
Phase d'activité mentale	1	2	3	4	5

<sup>113</sup>ibid., p. 72-73.



Niveau de complexité des tâches	1	2	3	4	5
Niveau d'abstraction	1	2	3	4	5
Niveau d'efficacité	1	2	3	4	5
<b>Validation des contenus</b>	1	2	3	4	5
Développement d'outil conceptuel	1	2	3	4	5
Structure de produit	1	2	3	4	5
Enonciation	1	2	3	4	5
Représentation factuelle	1	2	3	4	5
Représentation fictionnelle	1	2	3	4	5
Représentation virtuelle	1	2	3	4	5
<b>Validité des sources</b>	1	2	3	4	5
Qualité des auteurs	1	2	3	4	5
Qualité des informations	1	2	3	4	5
Validité de provenance	1	2	3	4	5

Nous signalons que les chiffres 1, 2, 3, 4 et 5 sont utilisés afin d'indiquer le niveau de validation des produits sélectionnés. Ainsi, pour le choix d'un document sonore, l'enseignant peut évaluer et percevoir si le produit multimédia choisi est adapté au niveau des apprenants, au niveau de complexité du discours, aux objectifs pédagogiques tracés, à ses projets d'enseignement-apprentissage, etc. Selon Brown (1995), un document qui contient les caractéristiques suivantes est plus facile à comprendre :

« - Un nombre limité de personnes et d'objets

- Des personnes ou des objets clairement distincts
- Des relations spatiales simples
- Le respect de l'ordre chronologique des événements
- Un lien entre les différents énoncés (par exemple, les relations de cause à effet)
- La possibilité de relier facilement la nouvelle information aux connaissances antérieures »<sup>114</sup>.

### III.11- Comment évaluer la compréhension de l'oral ?

L'évaluation<sup>115</sup> fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Elle porte aussi bien sur les savoirs que sur les savoir-faire, permettant de recueillir des informations qui permettront de mettre en place un dispositif pertinent et cohérent d'actions en vue d'améliorer le rendement de l'apprenant et l'aider à mieux gérer son apprentissage.

En didactique de l'oral, des études menées sur son évaluation signalent la complexité de cette tâche, que ce soit en langue maternelle ou étrangère. Les arguments présentés renvoient soit au caractère de l'oral en lui-même qui « *serait un processus complexe difficilement critériable, ne pouvant être soumis, contrairement à d'autres*

---

<sup>114</sup>. Cité par Cornaire, C., (1998), *La compréhension orale*. Paris : CLE International., p. 127.

<sup>115</sup> - Nous pouvons distinguer différents types d'évaluation, mais nous nous concentrons que sur celles qui nous paraissent les plus appropriées pour la compréhension de l'oral et qui nous aideront dans l'évaluation des acquis des apprenants lors de notre expérimentation :

- L'évaluation diagnostique est donnée sous forme de test au début d'année dans le but d'identifier le niveau réel les apprenants par rapport à leur acquis. (Mais concernant notre travail de recherche, nous effectuerons ce type d'évaluation au début de notre expérimentation, lors de la sélection des deux groupes d'apprenants avec lesquels nous allons travailler).
- L'évaluation formative est utilisée pendant la formation, permettant de guider, suivre et orienter les apprenants afin de les aider à surmonter les difficultés rencontrées et s'engager dans un processus d'apprentissage constructif (C'est ce que nous envisageons de faire pendant les cours de compréhension de l'oral programmés pour la réalisation de notre expérimentation, où nous évaluerons les acquis des apprenants sous forme de tests).
- L'évaluation sommative, qui, selon Cuq, J.-P. et Gruca, I., (2005: 210), « *se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle les acquis d'une série de leçons, ou, plus généralement, teste le savoir assimilé au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation* ».

*activités, à des procédures d'évaluation* »<sup>116</sup> (selon Maurer, 2001), soit au grand nombre des apprenants qui laisse les enseignants déclarer leur incompetence à les évaluer d'une manière objective. Si on prend l'exemple des classes algériennes, l'effectif moyen de ces dernières ne permet qu'une évaluation très occasionnelle des performances de chacun des apprenants. Ce qui peut les pousser à ne pas s'investir dans une matière où ils ne seront pas évalués. Maurer propose la solution suivante:

*« Nous pensons que ces obstacles peuvent être levés en grande partie à partir du moment où des objectifs d'apprentissage sont clairement fixés. Dès lors que des séances sont mises en place pour l'acquisition de telle compétence clairement définie et connue des élèves, rien n'empêche qu'une évaluation soit portée sur les trajets effectués par chaque élève en regard de cette compétence »*<sup>117</sup>.

Par ailleurs, Claudine Garcia- Debanc et Sylvie Plane (2004) soulignent que cette complexité s'explique du fait que, d'une part, *« l'oral est difficile à observer et complexe à analyser »*; d'autre part, *« l'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps »*<sup>118</sup> pour pouvoir évaluer tous les élèves. La raison pour laquelle, ajoutent les mêmes auteurs que les enseignants se limitent à évaluer seulement la participation de quelques-uns qui est, en fait, une participation de bribes de mots qui s'insèrent dans la parole magistrale et non une prise de parole continue qui montre que les élèves font de l'oral.

Rosier (2002, 92) ajoute que l'enseignement de l'oral n'est pas bien pris en charge par les enseignants à cause du manque d'instruments qui leur permettraient d'aborder *« de façon satisfaisante la grammaire du français parlé [et de] moyens de comprendre, dans les textes des élèves, l'origine de certains agencements syntaxiques qui trouvent leur pertinence dans une logique de l'oralité »*.

---

<sup>116</sup> - Maurer, B. (2001), *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Bertrand-Paris, Lacoste. p.64.

<sup>117</sup> - Maurer, B., (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Bertrand-Paris, Lacoste. p.64.

<sup>118</sup> - Garcia-Debanc, C. et Plane S., (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Coordination, France, P. 251-252.

Ce qui entrave l'évaluation des aspects de l'oral, à savoir les compréhensions langagières correspondant à différentes situations de communication.

Malgré sa présence parmi les pratiques de classe, l'oral n'est pas souvent reconnu par les enseignants comme un objet d'apprentissage et son évaluation est constamment jugée difficile, voire « *risquée*<sup>119</sup> » parce qu'il apparaît comme un objet d'enseignement difficilement isolable comme on peut le faire avec certaines matières qui sont plus spécifiques que d'autres, à savoir la compréhension de l'écrit.

D'après Garcia-Debanc (1999) et Marque (2002), l'oral est considéré comme un processus difficile et complexe à observer et à analyser pour ses nombreux paramètres intervenant dans l'interprétation d'un énoncé oral, à savoir les éléments syntaxiques (l'ordre des mots, les catégories grammaticales, les fonctions grammaticales, etc.) et sémantiques ( la signification des mots, le rapport de sens entre eux, etc.), la prosodie<sup>120</sup> (qui doit être expressive et significative), les variations de débit ( qui doivent être adaptées au niveau des locuteurs), les pauses (qui doivent être significatives du cheminement de la réflexion )<sup>121</sup>, etc.

Ces didacticiennes signalent également que, d'un point de vue sociolinguistique, les problèmes de variations, de débit, d'intensité ou de distance proxémiques sont ceux des pratiques sociales des locuteurs qui relèvent parfois de variations culturelles.

---

<sup>119</sup> - Batrix Kohler, D. et Piguët, A.-M., (1991), *Ils parlent, que peut-on évaluer ?*, in Wirthner, M. ; Martin, D. ; Perrenoud, P. : *Parole étouffée, parole libérée*. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p. 171-182.

<sup>120</sup> - Elle étudie l'accentuation (phénomène qui provient de l'augmentation de la durée syllabique, de l'intensité sonore et de la hauteur mélodique sur certaines syllabes d'un énoncé et l'intonation (structuration mélodique des énoncés provoquée par des changements dans les hauteurs de la fréquence.

- <sup>121</sup>Voir l'ouvrage de Maurel, M.- A. et Danon Boileau, L., (1998), *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Bibliothèque des faits de langue, Paris Ophrys, 231 pages.

Garcia-Debanc (1999) signale l'importance d'évaluer certains paramètres prosodiques pour l'interprétation de l'énoncé et que leur description n'est toujours pas facile sans outils technologiques adaptés<sup>122</sup>.

L'oral ne laisse pas de traces; ce qui a laissé beaucoup d'enseignants voir qu'un travail sur l'oral ne peut pas être évalué sérieusement et avec objectivité que si on peut le réécouter plusieurs fois. Ace propos, Garcia-Debanc (1999), déclare qu'une production orale ne peut être sérieusement analysée que si elle est écoutée plusieurs fois. Ce qui nécessite beaucoup de temps et un matériel d'enregistrements audio ou vidéo, à savoir le multimédia qui peut être un bon outil pédagogique d'évaluation<sup>123</sup>.

Le recours à des grilles d'évaluation préconstruites et basées sur des critères et des indicateurs bien précis et bien définis est préconisé par de nombreux didacticiens à savoir Le Cunff et Jourdain<sup>124</sup> (1999) qui précisent que ces « *critères d'évaluation sont nécessaires et se construisent à partir des instructions officielles dans la mesure où elles sont explicites* »<sup>125</sup>.

Garcia-Debanc(1999), signale également l'absence de la gestion des éléments non verbaux (tels que la gestuelle et le regard), des critères et des indicateurs de maîtrise de l'oral qui ne sont pas toujours clairement synthétisés<sup>126</sup> sur les grilles dévaluation. Ce ne sont pas les mêmes critères qui permettront d'évaluer les performances dans différentes situations puisque les apprenants ne jouissent pas des mêmes compétences.

Dolz et Schneuwly (2009), par exemple, proposent des évaluations formatives à différents moments de la séquence didactique en élaborant des grilles d'évaluation adaptées aux activités proposées, aux apprentissages développés (à savoir les intentions de communication)et aux objectifs tracés par l'enseignant, à partir de modèles généraux et selon des normes connues et d'indices concrets, tout en évitant, comme le précisent Le

---

<sup>122</sup>Garcia-Debanc, C., (1999), Évaluer l'oral. Pratiques, 103/104, p. 194-195

<sup>123</sup>Garcia-Debanc, C., (1999), Évaluer l'oral. Pratiques, 103/104, p. 196

<sup>124</sup>Le Cunff, C. & Jourdain, N. P. sont des coordinateurs du groupe Oral-Créteil.

<sup>125</sup>Le Cunff, C. & Jourdain N P., (1999), Le rôle de l'enseignant 2 : 2. L'évaluation. Enseigner l'oral à l'école primaire. Paris : Hachette Education, p. 189

<sup>126</sup>Garcia-Debanc, C., (1999), Évaluer l'oral. Pratiques, 103/104, p. 198

Cunff et Jourdain (1999), les grilles qui « *sont souvent incomplètes ou trop lourdes, peu fiables ou contraignantes, quand elles ne sont pas tout cela à la fois* »<sup>127</sup>.

Un tel outil est trop ambigu pour qu'il puisse être opérationnel; il laisse la part très belle à une évaluation subjective et arbitraire. Ce qui fait appel à une formation sur l'oral pour les enseignants afin qu'ils soient formés à enseigner et à évaluer l'oral tout en étant conscient de la diversité des situations de communications et des types d'oraux.

## Conclusion

La didactique des langues s'intéresse, aujourd'hui, davantage à l'oral qui fait l'objet de nombreuses recherches au niveau méthodologique et pragmatique, en reconnaissant son rôle fondamental dans l'acquisition d'une langue étrangère et en lui réservant dans les supports et les stratégies d'enseignement-apprentissage une place prépondérante.

C'est à la suite des évolutions technologiques et à l'avènement de l'aire de l'audiovisuel que la compréhension de l'oral est de mieux en mieux valorisée tout en s'affirmant davantage ; ce que Corneille (1997 : 28) a précisé en déclarant qu'il s'agit d'« *une habilité qui est maintenant perçue par de nombreux chercheurs et didacticiens comme une voie obligée pour l'apprentissage des langues étrangères*».

Toutefois, faut-il dire que la compréhension de l'oral suppose, à la fois, des processus psychophysiologiques et des démarches pédagogiques très exigeants. Son entraînement en salle de classe ne doit donc pas être présenté comme étant une activité passive d'écoute mais plutôt comme une démarche dynamique et intégrée qui permet la diversification des objectifs, des méthodes, des supports, etc., pour un apprentissage plus signifiant et plus motivant qui prend en compte tous les facteurs indispensables à la compréhension. L'objectif est de rendre l'apprenant actif dans la négociation du sens et en grande partie responsable de son apprentissage.

---

<sup>127</sup>Le Cunff, C. & Jourdain, P. (1999), *Le rôle de l'enseignant 2 : 2. L'évaluation. Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette Education, p. 187.

Il est donc nécessaire de déterminer et s'approprier des moyens et des outils didactiques, à savoir la mise en place d'un matériel sonore et visuel, dans une démarche qui fera innover les pratiques pédagogiques facilitant l'acte de l'enseignement/apprentissage, plus particulièrement celui de la compréhension.

Cadre pratique



## **Chapitre IV**

### **Recherche de terrain**

## Introduction

En suivant les propos de Joseph Rézeau qui précise que : « *Si l'on compare les buts de la recherche fondamentale et ceux de la recherche-action, on voit que la première cherche à produire des connaissances tandis que la seconde vise à améliorer une situation ou une pratique* »<sup>1</sup>, nous cherchons dans cette partie de travail à vérifier si les explorations théoriques et les démarches méthodologiques que nous avons proposées, concernant l'enseignement- apprentissage de la compréhension de l'oral en FLE, intégrant l'outil multimédia, peuvent contribuer au développement des compétences des apprenants algériens de la deuxième année moyenne.

Nous proposons de présenter, tout d'abord, le projet d'expérimentation ainsi que l'objectif de notre expérimentation. Nous passerons, ensuite, à l'identification de l'établissement scolaire (dans lequel nous allons effectuer notre expérimentation) et du public visé (groupe expérimental et témoin). Puis, nous étudierons le contenu du programme de la deuxième année moyenne, ses objectifs et sa répartition. Nous verrons, aussi, comment la compréhension de l'oral est abordée sur les documents d'accompagnement et les textes officiels. Nous analyserons, par la suite, le manuel scolaire de français de la 2<sup>ème</sup> année moyenne et nous expliquerons comment nous avons organisé les séances de compréhension de l'oral pour la mise en œuvre de notre expérimentation. Nous clôturons, enfin, ce chapitre par la confirmation de nos démarches didactiques en proposant un exemple de scénario pédagogique où nous précisons les objectifs de cette présentation.

### IV.1 – Mise en place du projet de l'expérimentation

L'objectif que nous allons fixer tout au long de notre expérimentation est d'arriver à développer la compétence de la compréhension de l'oral chez les élèves de la deuxième année moyenne. Nous nous sommes interrogé sur l'impact du support multimédia dans une activité de compréhension de l'oral à savoir: « *En quoi l'intégration de ce nouveau*

---

<sup>1</sup>- Joseph RÉZEAU (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, p. 3.

*dispositif peut-elle améliorer l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale? ».*

Afin de réaliser notre expérimentation et montrer le rôle de l'outil multimédia dans l'enseignement/apprentissage de l'activité de la compréhension de l'oral selon les principes théoriques et méthodologiques que nous avons proposés dans notre travail de recherche, nous avons établi pour notre expérimentation, un plan de travail qui se compose des démarches suivantes:

- Précision de l'objectif de l'expérimentation ;
- Sélection de l'établissement de l'expérimentation et du public visé ;
- Etude du programme de 2<sup>ème</sup> année moyenne ;
- Voir comment la compréhension de l'oral est abordée sur les documents d'accompagnement et les textes officiels ;
- Analyse du manuel scolaire de français de la 2<sup>ème</sup> année moyenne ;
- Organisation des séances de compréhension de l'oral, niveau 2<sup>ème</sup> année moyenne;
- Proposition d'un exemple d'une activité didactique de compréhension de l'oral<sup>2</sup> ;
- Phase d'observation et analyse de la méthodologie suivie, des stratégies exploitées, des compétences mobilisées, du matériel recensé et des difficultés rencontrées lors d'une séance de compréhension de l'oral avec les classes observées ;
- Le pré-test : Distribution d'un questionnaire (questions de compréhension) destiné aux deux groupes sélectionnés (témoin et expérimental) avec évaluation, analyse et interprétation des résultats obtenus ;
- Mise en œuvre de l'expérimentation : Distribution de six questionnaires (des tests) au groupe témoin et au groupe expérimental avec évaluation, analyse et interprétation des résultats obtenus ;
- Observation des effets et des difficultés pendant les séances de compréhension

<sup>2</sup>- Nous verrons le reste des étapes du projet dans le chapitre V de notre travail de recherche.

- de l'oral avec le groupe témoin et le groupe expérimental ;
- Distribution d'un questionnaire destiné aux enseignants de FLE, cycle moyen, avec analyse et interprétation des réponses ;
  - Distribution d'un questionnaire aux apprenants du groupe expérimental avec analyse et interprétation des réponses ;
  - Bilan général ;
  - Propositions et conclusion.

## **IV.2- Objectif de l'expérimentation**

L'objectif de cette recherche est de mettre en lumière les hypothèses émises dans la partie théorique qui vont nous renseigner sur l'importance du dispositif multimédia mis en œuvre dans l'enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'oral. L'analyse et la comparaison des résultats et des évaluations entre les groupes expérimentaux et les groupes témoins nous permettra de vérifier si on intégrant des outils multimédias et en adoptant les démarches méthodologiques, les tâches et les stratégies que nous avons proposés, les apprenants algériens de la deuxième année moyenne pourront mieux développer leur compétence de compréhension orale en FLE.

## **IV.3- Sélection de l'établissement scolaire et du public visé**

### **IV.3.1 – Sélection de l'établissement scolaire**

Pour atteindre notre objectif de recherche, nous avons décidé d'effectuer notre expérimentation dans le CEM Madi Mohamed Laarbi, l'un des plus grands établissements scolaires de la ville de Souk-Ahras (Algérie). Nous avons choisi deux groupes d'apprenants : expérimental et témoin. Nous avons doté le groupe expérimental (2AM4) d'un support multimédia ; par contre le groupe témoin (2AM2) n'a pas bénéficié de ce dispositif. Il est à noter que l'âge des apprenants varie entre 12 et 15 ans.

Afin d'éviter tous les tracasseries administratives, nous avons sollicité l'aide du directeur de l'établissement qui nous a accueilli à bras ouverts, vu la relation professionnelle qui nous relie depuis plusieurs années. Nous lui avons présenté notre projet d'expérimentation. Il n'a pas hésité à nous donner son accord. Le directeur de l'établissement nous a également désigné un enseignant de français qui nous accompagnera tout au long de notre expérimentation (il sera donc notre enseignant démonstrateur).

#### **IV.3.2- Sélection du public visé (constitution du groupe expérimental et du groupe témoin)**

Notre premier contact avec l'enseignant démonstrateur portait sur la présentation de notre problématique (afin de cerner notre champ d'étude) et sur la sélection des classes avec lesquelles nous allons réaliser notre expérimentation. Nous avons choisi comme groupe expérimental la classe 2AM4 et comme groupe témoin la 2AM2. Nous allons doter le groupe expérimental d'un support multimédia. Il va donc subir un enseignement spécifique puisqu'il va bénéficier d'un enseignement de compréhension de l'oral via l'outil informatisé. Par contre le groupe témoin ne bénéficiera de ce dispositif médiatisé. Il est à noter que l'effectif du public visé de chaque classe est de 36 apprenants dont leur l'âge varie entre 12 et 15 ans.

**Tableau 4 :** Tableau récapitulatif de la répartition des élèves

<b>Classes</b>	<b>Garçons</b>	<b>Filles</b>	<b>Nombre d'étudiants</b>
<b>2AM2</b>	19	14	33
<b>2AM4</b>	20	15	35

#### IV. 4 – Objectifs du programme de français de la 2<sup>ème</sup> année moyenne

Le programme scolaire de la 2<sup>ème</sup> année moyenne<sup>3</sup>, comme tous les programmes des autres niveaux du cycle moyen, « vise la maîtrise, par chaque élève, d'un socle de connaissances et de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active »<sup>4</sup>. Il vise également, selon le Président de la République Monsieur Abdelaziz BOUTEFLIKA, l'amélioration et le perfectionnement de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour « d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. »<sup>5</sup>

Le contenu du programme scolaire de deuxième année moyenne comporte trois projets didactiques à suivre tout au long de l'année. Les apprenants sont amenés à écouter différents récits de fiction en faisant connaissance avec les contes, les fables et les légendes. Chaque projet est composé de trois ou quatre séquences, où les apprentissages sont organisés selon la pédagogie du projet. Chaque séquence comporte :

- Une situation d'orale avec un texte à écouter.
- Une situation d'écrit, avec un seul texte à analyser en séance de compréhension de l'écrit.
- Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts.

---

<sup>3</sup> - Programme de Français de la 2<sup>ème</sup> année moyenne (2003). Imprimerie de l'Office National de l'Enseignement et de la Formation à Distance. p.26.

<sup>4</sup> - Benbouzid, B., (2009), La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, , Casbah Editions, , p. 189.

<sup>5</sup> - C'était à l'occasion de l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif au palais des nations, samedi 13 mai 2000, signalé par Benbouzid, B., (2009). La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Casbah Editions, p. 12.

□ Un atelier d'écriture dans lequel on découvre des textes-modèles avec des exercices permettant aux apprenants de s'entraîner afin d'améliorer leur écrit. Des outils d'évaluation sont proposés en vue de réaliser la meilleure production possible.

□ Une lecture-plaisir qui sera exploitée en classe autant qu'une source d'échange et d'enrichissement.

Afin de mieux comprendre le contenu du programme de la 2<sup>ème</sup> année moyenne, nous exposons ci-dessous la répartition du programme d'enseignement du FLE durant toute l'année scolaire :

### Projet I Raconter à travers le conte

« Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un notre collège. »

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
<b>1. LA SITUATION INITIALE DU CONTE.</b>	1. Aladin et la lampe merveilleuse I. 2. La boule de cristal.	Les formules d'ouverture. du conte. Familles de mots.	Les compléments circonstanciels.
<b>2. LA SUITE D'ÉVÉNEMENTS DANS LE CONTE.</b>	1. Aladin et la lampe merveilleuse II. 2. Conte de l'eau volée.	Les mots qui structurent un conte. Le champ lexical.	Le temps du récit. Les valeurs de l'imparfait de l'indicatif.
<b>3. LE PORTRAIT DES PERSONNAGES DU CONTE.</b>	1. La Vache des orphelins. 2. La Belle au Bois dormant...	Le vocabulaire du portrait.	L'expansion du nom : l'adjectif et le complément du nom.

<b>4. LA SITUATION FINALE DU CONTE.</b>	1. Aladin et la lampe merveilleuse III. 2. L'Arbre entêté.	Les formules de clôture. Les substituts lexicaux.	Les substituts grammaticaux.
---	---	--	------------------------------

<b>Conjugaison</b>	<b>Orthographe</b>	<b>Atelier</b>	<b>Lecture-plaisir</b>
L'imparfait de l'indicatif.	L'imparfait des verbes en : cer, ger, yer, ier.	Je complète un conte en imaginant la situation initiale.	Le cheval du roi.
Le passé simple de l'indicatif.	Les homophones lexicaux.	Je complète un conte en imaginant une suite d'événements.	Histoire du pot fêlé.
Le passé simple de l'indicatif. (suite)	L'accord de l'adjectif qualificatif.	Je rédige le portrait moral et physique du personnage d'un conte.	
	Les homophones grammaticaux : ce/se ; ces/ses ; c'est/s'est.	Je complète un conte en imaginant la situation finale.	La Belle au bois dormait...



## Projet II Raconter à travers la fable

« Dans le cadre du concours de la meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables »

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
<b>1. LA FABLE ET LES ANIMAUX.</b>	1. La Colombe et la Fourmi. 2. Le Lion et le Renard.	Le champ lexical. La synonymie.	Les valeurs du présent de l'indicatif.
<b>2. LA FABLE EN VERS.</b>	1. L'Âne et le Chien. 2. Le Coq et le Renard.	Les verbes introducteurs de paroles. Le vocabulaire de la fable : traits de caractère, qualités et défauts.	La ponctuation dans le dialogue.
<b>3. LA FABLE EN PROSE.</b>	1. Le laboureur et ses enfants. 2. Le Loup et le Chien.	Le vocabulaire de la fable : la périphrase.	Les types de phrases

Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le présent de l'indicatif.	Le participe présent et l'adjectif verbal.	Je rédige avec mes propres mots la fable choisie.	L'Ours et les deux compagnons.
Le futur de l'indicatif.	La formation des adverbes.	J'insère un dialogue dans une fable.	L'Âne et le Chien.
L'impératif présent.	Dictée.	Je complète une fable.	Le Loup et le Chien

		Je rédige la morale de cette fable.	
--	--	-------------------------------------	--

### Projet III “Raconter à travers la légende”

« Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix »

Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
<b>1. LÉGENDES ET ANIMAUX.</b>	1. Une pluie d'alligators. 2. Le chant du rossignol.	La description objective. La suffixation.	L'expression du temps.
<b>2. LÉGENDES HISTORIQUE S</b>	1. La légende de Sethos. 2. Taourirt la protégée.	La description subjective. L'antonymie.	La subordonnée relative.
<b>3. LÉGENDES URBAINES.</b>	1. L'étrange histoire de l'auto-stoppeuse. 2. La tragédie du vol 19.	Les registres de langue. Le champ lexical.	La forme passive

<b>Conjugaison</b>	<b>Orthographe</b>	<b>Atelier</b>	<b>Lecture-plaisir</b>
Le subjonctif présent.	L'accord sujet/verbe.	Je complète un récit fantastique.	Ouarâ.
Le passé composé.	L'accord du participe passé.	Je raconte avec mes propres mots l'histoire d'un personnage de légende.	Un orage au Hoggar.
La conjugaison passive.	Les homonymes : Quel, Quels, Quelle, Quelles, Qu'elle, Qu'elles.	Je raconte l'histoire d'une personne en possession de pouvoirs surnaturels.	Chroniques martiennes

#### **IV.5- Voir comment la compréhension de l'oral est abordée sur les documents d'accompagnement et les textes officiels**

Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère, l'acquisition commence par l'écoute où l'apprenant est invité à découvrir ses propres capacités de réception, de perception et de compréhension. Ensuite, une activité d'expression (orale ou écrite) peut être proposée, contrairement à ce qui a été présenté dans la fiche pédagogique de mon enseignant démonstrateur. Lorsque la compréhension orale précède l'expression orale, cela permet aux apprenants de se rappeler aisément de ce qu'ils ont acquis lors de cette activité pédagogique et de réinvestir leur potentiel de compréhension dans l'activité d'expression orale.

La compréhension de l'oral est abordée sur les documents d'accompagnement et les programmes officiels sous un autre angle et d'une manière qui nécessite de l'attention. Le terme employé à la place de « compréhension de l'oral » est « l'oral en réception » comme pour « l'expression orale » d'ailleurs, où on a employé à la place de ce terme « l'oral en production ». Les programmes officiels visent à ce que l'apprenant se développe à l'oral qu'à l'écrit à des fins de communication d'où on propose des activités distribuées de façon équilibrée en réception et en production pour la mise en place progressive des apprentissages en fonction des objectifs définis, favorisant l'acquisition des quatre compétences (écouter, produire lire et écrire) au sein de la classe. La non acquisition de l'une d'entre elles devient une entrave à l'acquisition des autres compétences. Par exemple, un enfant qui, pendant sa scolarité n'a le droit qu'à l'écoute en classe et qu'on lui empêche de s'exprimer, verra ses autres compétences diminuées et même inhibées d'où la nécessité d'intégrer les autres compétences.

La compréhension de l'oral, dite aussi « l'oral en réception » est envisagée comme toutes les autres activités didactiques dans une démarche autonome, dynamique, communicative et actionnelle. Elle favorise l'installation de ses propres compétences qu'elle essaye de faire acquérir à l'apprenant dans une démarche oralisée et interactive.

Toutefois, elle reste une compétence qui n'est pas évaluée proprement dit. Les enseignants la prennent en compte uniquement dans ce qu'on appelle « l'évaluation continue ». C'est une évaluation globale qui renseigne l'enseignant sur l'attitude de l'apprenant dans son collège et à l'intérieur de sa classe. Elle le renseigne aussi sur son état concernant les absences, sur sa participation pendant l'activité didactique, sur l'élaboration de ses projets et de ses exercices à la maison, etc. Il n'y a pas une façon formelle et précise pour l'évaluer. A ce niveau, l'évaluation de l'oral reste marginale et différente d'un apprenant à un autre.

Quant au volume horaire réservé pour l'activité de la compréhension de l'oral, nous n'avons trouvé aucune trace écrite sur les documents d'accompagnement ou les programmes officiels qui le déterminent. Toutefois, nous avons trouvé sur le manuel scolaire que l'institution éducationnelle réserve une séance d'oral pour chaque séquence

pédagogique. Cette séance reste liée au choix de l'enseignant qui a la charge d'établir soit une séance d'expression orale ou de compréhension de l'oral ou les deux à la fois.

Nous constatons que le contenu du programme 2<sup>ème</sup> année moyenne est un programme trop chargé par rapport à son contenu, surtout au niveau de la compréhension où les apprenants sont amenés à connaître et comprendre beaucoup de définitions qui sont très détaillées notamment celle du conte, de la fable et de la légende. Nous trouvons aussi qu'il y a beaucoup d'autres informations à connaître et à comprendre sur le déroulement des événements des récits narratifs, sur les caractéristiques des différents personnages, etc., sans pour autant oublier le champ lexical, les règles syntaxiques et grammaticales, les expressions idiomatiques, le fonctionnement du système phonologique, etc. Ce qui forme une charge cognitive pour l'apprenant et qui entrave l'apprentissage.

Par ailleurs, l'apprenant n'interagit pas, affaiblie sa perception et tombe ainsi dans la confusion et l'ennui. Pour ces raisons nous proposons la révision du programme scolaire afin qu'il y ait un allègement concernant son contenu tout en prenant en considération l'environnement de l'apprenant, ses penchements et même son choix.

#### **IV.6- Analyse du manuel scolaire de français de la 2<sup>ème</sup> année moyenne**

Le manuel scolaire, l'un des outils pédagogiques majeurs de tout enseignement-apprentissage et élément reste la référence inévitable aux yeux de ses utilisateurs l'enseignant, les parents, etc. Il représente « *ce qui reste lorsqu'on a tout oublié. C'est un outil de référence, c'est un support fiable qui permet de compléter un cours mal pris ou de clarifier une leçon mal comprise* »<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> – Maurie F., (1992), Les langues vivantes à l'école, Syros-Alternatives, p.41.

Nous constatons que le programme de 2<sup>ème</sup> année moyenne est un programme très varié puisque il met l'apprenant en contact avec divers types de texte (nous parlons des textes proposés pour l'enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'oral), en privilégiant le texte narratif fictif, notamment le conte, la fable (en vers et en prose) et aussi la légende d'où l'apprenant peut approfondir ses connaissances dans ce type de textes.

C'est un programme qui s'inscrit dans une pédagogie du projet et qui organise aux apprenants des apprentissages en séquences, en rassemblant les activités visant les mêmes objectifs et de contenus différents en se reposant sur la pratique des quatre compétences, notamment l'écoute qui est l'objectif de notre recherche. Une pédagogie qui charge l'apprenant dans l'appropriation des savoirs en les impliquant dans la construction de ses apprentissages où l'apprenant est incité à poser des questions sur la compréhension plus qu'à recevoir de l'information, à explorer des réponses possibles plus qu'à chercher l'unique bonne réponse : c'est une pédagogie ouverte et interactive !

#### **IV.7 – Organisation des séances de compréhension de l'oral, niveau 2<sup>ème</sup> année moyenne**

Avant la mise en œuvre de notre expérimentation, nous avons décidé de feuilleter le manuel scolaire relatif aux classes de deuxième année moyenne. Nous nous sommes intéressés uniquement à la situation orale de chaque séquence afin de cerner le champ d'étude de notre recherche. Pour que notre expérimentation soit objective et pour aboutir à des résultats précis et pertinents, nous avons décidé de choisir pour chaque activité de compréhension de l'oral un récit fictif différent (d'abord le conte, puis la fable et enfin la légende). De cette manière, on touchera à tout le contenu du programme scolaire.

- Pour le premier projet didactique : « Raconter à travers le conte ». Nous avons choisi de travailler la compréhension orale de la première séquence du projet « Je découvre la situation initiale du conte ». Page 8 du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année moyenne où les apprenants sont amenés à comprendre :
  - ce que c'est un conte. « une histoire qui relate des événements imaginaires, hors du temps ou des temps lointains. Les personnages sont fictifs »

- l'appellation de la première partie d'un conte. « la situation initiale », les différents éléments d'un conte, « le personnage principal 'le héros' ou 'l'héroïne' qui peut être un roi, une reine, un prince, une princesse, un paysan, un petit garçon, une petite fille orpheline, ect., ainsi que les autres personnages comme 'l'opposant ' un personnage méchant qui peut être une sorcière, un monstre, un dragon, un ogre, une ogresse... et qui s'opposera à la réalisation de la quête , ' l'adjuvant' qui peut être une fée, un vieillard à la barbe blanche..., les lieux où se passe la seine et qui peut être une forêt, une montagne, un château mystérieux, un village... , le temps qui peut être lointain ou hors du temps ».
- la formule d'ouverture. « Il était une fois, Autrefois, Jadis...)
- Le temps utilisé. « l'imparfait »
- Pour le deuxième projet didactique : « Raconter à travers la fable en vers ». Nous avons choisi de travailler la compréhension orale de la deuxième séquence du projet « J'insère un dialogue dans ma fable », Page 73 du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année moyenne où les apprenants sont amenés à comprendre :
  - ce que c'est une fable. « un récit qui raconte des aventures mettant en scènes des animaux, des hommes, des éléments de la nature. Les personnages représentent des comportements humains, sociaux. Par exemple : le Lion incarne le pouvoir, le Renard, la ruse, l'Agneau, l'innocence, la Fourmi, la persévérance, l'Ane, la naïveté....
  - étudier la fable choisie.
  - la morale qu'elle renferme.
  - connaître les défauts et les qualités qui caractérisent la fable.
- Pour le troisième projet didactique : « Raconter à travers la légende ». Nous avons choisi de travailler la compréhension orale de la première séquence du projet « Animaux et légende », Page 111 du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année moyenne où les apprenants sont amenés à comprendre :
  - Ce que c'est une légende. « récit populaire de tradition orale ».
  - Ce que la légende allie. « le réel et le merveilleux : le contexte place l'histoire dans la réalité tandis qu'un personnage imaginaire ou un événement imaginaire en fait un récit fantastique »

- La différence entre un conte, histoire inventée et la légende qui s'appuie sur des faits historiques connus ou un peu connus et qui a pour origine un objet ou un événement ancien dont l'histoire a été déformée au fil du temps
- des sujets de légendes algériennes et autres.

#### **IV.8- Exemple d'une activité didactique de compréhension de l'orale**

Nous avons établi, avec l'aide de l'enseignant administrateur, un modèle<sup>7</sup> de fiche pédagogique qui respecte, à notre avis, les étapes d'une activité de compréhension de l'oral, les objectifs tracés et les compétences qui doivent être mobilisées lors d'une activité de compréhension de l'oral. Concernant le choix des questions, nous avons pris en considération les conseils suggérés par Jean-Michel Ducrot :

*« Essayons autant que faire se peut de ne pas poser de questions exigeant une réponse trop longue, car il ne faut pas mélanger les compétences. On serait tenté de corriger l'expression orale et de demander des reformulations. Privilégions plutôt les exercices d'appariement, des questionnaires à choix multiples, des tableaux ou schémas à compléter. Evidemment, on ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans les réponses aux questionnaires, car elles correspondent à un autre objectif.*

*Evitons de même les questions de vocabulaire/traduction. (...). Evitons également les questions sans aucun intérêt communicatif et qui amènent aussi à un processus de traduction implicite. »*<sup>8</sup>

Nous avons pris comme exemple, la première leçon de compréhension de l'oral proposée sur le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année moyenne.

---

<sup>7</sup>- Nous nous sommes inspiré d'un modèle que nous avons trouvé sur internet « Forum d'entraide entre enseignant » : <http://langues.superforum.fr/t760-fiche-comprehension-de-l-oral>



- **Séance:** Compréhension de l'orale
- **Niveau :** 2AM
- **Durée :** 60 mn
- **Projet 1 :** « Raconter à travers le conte.»

« Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège. »

- **Séquence :** « Je découvre la situation initiale du conte. »
- **Objectifs pédagogiques :**
  - Identifier la situation initiale du conte écouté (temps, lieu et personnages) et les éléments de cohérence.
  - S'approprier des informations sur le conte écouté.
  - Construire du sens à partir d'un message oral
  - Développer l'écoute.
- **Texte Support :** Un conte merveilleux intitulé « Aladin et la lampe merveilleuse », (première partie), tiré du manuel scolaire de deuxième année moyenne », page139.
- **Outil exploité :** Images fixes – vidéo

-----

**Le texte support :** Aladin et la lampe merveilleuse.

(Première partie du conte)

Il était une fois,  
d'**Orient**, une **veuve**  
d'Aladin. Ils étaient



dans le lointain pays  
qui avait un fils du nom  
très pauvres, et pendant

que sa mère se fatiguait au travail, Aladin passait son temps à **vagabonder** avec les enfants de son âge.

Un après-midi, alors qu'il jouait avec ses amis sur la place du village, un **mystérieux** étranger s'approcha de lui. L'homme était richement vêtu ; il portait un turban orné d'émeraudes et de saphirs, et sa petite barbe noire faisait ressortir l'étrange éclat de ses yeux qui étaient plus sombres que le charbon.

- N'es-tu pas Aladin, fils de Mustapha le tailleur ? dit l'homme.

- Oui, monsieur, c'est bien moi, répondit Aladin.

- Mon garçon aimerais-tu gagner beaucoup d'argent... cent roupies?

- Oh I Oui, monsieur I Je ferais n'importe quoi pour ramener autant d'argent à ma mère I

- Alors écoute Aladin, il te suffira de passer par une trappe trop petite pour moi et me rapporter une vieille lampe.

Aladin suivit donc l'homme à la barbe noire jusqu'à un endroit très éloigné du village. Ils soulevèrent une lourde pierre et le garçon svelte et fragile, se faufila par l'étroite ouverture. Quelques marches s'enfonçaient dans le sol. L'homme retira l'anneau qu'il portait au doigt et le tendit à Aladin:

- Mets cet anneau, il te protégera du danger.

## Définitions

- **Orient**, *nom masculin*
- Sens 1

L'un des points cardinaux où le soleil se lève ; le levant, l'est.

- Sens 2

Géographie

Ensemble des pays d'Asie, de certains pays méditerranéens ou d'Europe centrale.

**Traduction anglais : Orient**

- **Le scénario pédagogique proposé**

<b>Les étapes de la séance et ses objectifs</b>	<b>Consignes de l'enseignant</b>	<b>Tâches de l'apprenant</b>
<p><b>L'étape de pré-écoute :</b></p> <p><b>1- Mobilisation des connaissances préalables</b></p> <p>L'enseignant met en œuvre les connaissances thématiques et les connaissances contextuelles en utilisant la projection. Il perçoit si les apprenants sont familiers avec le thème du document.</p> <p>L'enseignant montre aux apprenants des images préétablies dans un Powerpoint :</p>	<p>Que représentent ces illustrations ?</p> <p>Pourriez-vous donner leurs intitulés ?</p>	<p>« Elles représentent des histoires imaginaires »</p> <p>« Oui »</p>



Alors,  
commençant  
par celle-ci :

« Le petit chaperon  
rouge »



Et celle-là ?

« Le corbeau et le  
renard »



Maintenant celle-là ?

C'est « Cendrillon »

Comment appelle-on ce genre d'histoires ?

« Ce genre d'histoires s'appelle « contes »

En connaissez-vous d'autres ?

« oui »

Lesquelles ?

L'enseignant prévoit les réponses des élèves et projette des illustrations qui correspondent à leurs exemples.



«Le petit coq noir »



« l'oiseau vert »

(etc.)

## 2- Introduction des mots clés

Afin de présenter les mots clés nouveaux du texte, l'enseignant propose aux apprenants des images préétablies dans un Powerpoint et leur demande de relier chaque image au terme qui lui convient.



L'homme mystérieux

Des émeraudes

Des saphirs





Cent roupies



Une trappe





Une lampe  
merveilleuse



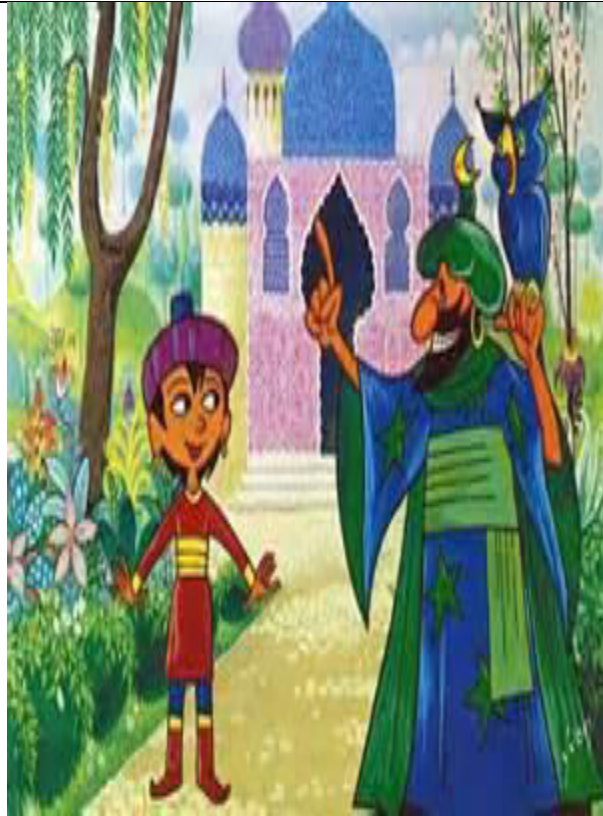
Un anneau



<p>L'enseignant présente le titre du conte à écouter, « Aladin et la lampe merveilleuse » en projetant l'image d'Aladin et en posant des questions autour du sujet.</p>  <p>L'enseignant déclare aussi les objectifs de la compréhension.</p> <p><b>1<sup>ère</sup> écoute (Compréhension globale)</b></p> <p>L'enseignant propose aux apprenants d'écouter une première fois le conte merveilleux (sous forme d'enregistrement audio) pour identifier la situation initiale et ses éléments de cohérence (temps, lieu, personnages, etc.). Il faut leur préciser de lire les questions avant l'écoute.</p>	<p>- Connaissez-vous ce conte ?</p> <p>- Comment l'avez-vous connu ?</p> <p>L'enseignant projette avant la première écoute les tâches sur un document Powerpoint et demande aux apprenants de répondre aux questions proposées.</p>	<p>- Oui - Non</p> <p>- En le lisant - Il m'a été raconté par ma grand-mère - Je l'ai regardé à la télévision. (etc.)</p> <p>Les élèves écoutent</p>
---	---	--

<p><b>1)-Ecouter pour construire du sens</b></p>	<p><b><u>Activité1</u></b>                  combien de personnes entendez-vous ?</p> <p>*1 *2 *3</p>	<p>L'élève opposera les différents chiffres pour dégager celui qui représente le mieux le nombre de personnes entendues.                  « Il y'en a 3 »</p>
<p><b>2) identification de la situation de communication</b></p> 	<p><b><u>Activité 2 :</u></b>                  Mettez une croix (x) devant la bonne réponse :</p> <p>a- Qui parle dans le document que vous venez d'écouter ?</p> <p>*le journaliste</p> <p>*le narrateur</p> <p>b- Le narrateur :</p> <p>*explique un phénomène</p> <p>*raconte une histoire</p> <p>*décrit une</p>	<p>Il opposera les deux personnes pour identifier celle qui parle</p> <p>« C'est le narrateur »</p> <p>Il opposera les différents verbes pour choisir celui qui raconte de celui qui acte</p> <p>« Il raconte une histoire »</p>


<p><b>2<sup>ème</sup> écoute (Compréhension sélective)</b></p> <p><b>3) Identification des personnages, du lieu et du temps</b></p> <p>L'enseignant propose aux apprenants d'écouter une deuxième fois le conte merveilleux pour pouvoir répondre au reste des questions.</p> <p>Afin d'éviter les obstacles, l'enseignant les aidera à trouver le sens des mots difficile en projetant des images préétablies</p>	<p>personne</p> <p>c- A qui la raconte-il ?</p> <p>*aux malades</p> <p>*aux femmes</p> <p>*aux enfants</p> <p><b><u>Activité 3 :</u></b></p> <p>1) Reliez par une flèche pour identifier les personnages.</p> <p>*Le pauvre</p> <p>*L'homme mystérieux</p> <p>*Le riche</p> <p>*Le garçon</p>	<p>Il opposera les différents destinataires pour choisir celui qui représente le mieux à qui parle l'auteur</p> <p>« Il la raconte aux enfants »</p> <p>En opposant les différentes propositions, l'élève identifiera les personnages, leurs noms, les lieux et le temps de l'histoire</p> <p>« Le riche, c'est l'homme mystérieux »</p> <p>« Le pauvre, c'est le garçon Aladin »</p>
--	---	---



Aladin	
<p>2) Mettez une croix devant la réponse correcte.</p> <p>a) Le héros dans ce conte est :</p>	<p>« c'est Aladin »</p>
*Aladin	
*la mère d'Aladin	
*le père d'Aladin, Mustapha	
b) Cette histoire s'est passée :	
*hier	« Cette histoire s'est
*aujourd'hui	passée il y a
*il y a longtemps	longtemps »
3) Complétez par : le village des merveilles, une trappe, le sol, le lointain	

<p><b>3<sup>ème</sup> écoute (Compréhension détaillée)</b></p> <p><b>4) Repérage des mots qui renvoient au merveilleux</b></p> <p>L'enseignant propose aux apprenants une troisième écoute de l'enregistrement afin de leur permettre de vérifier leurs réponses et répondre au reste des questions</p>	<p>pays d'Orient *Aladin vivait dans.....</p> <p>*La vieille lampe magique était cachée sous .....</p> <p>*Aladin doit passer par.....</p> <p><b>Activité 4 :</b> Parmi les mots suivants, soulignez ceux qui appartiennent au merveilleux et qui sont présents dans ce document :</p> <p>Le tapis, le chien, l'anneau, le roi, un mystérieux</p>	<p>« Aladin vivait dans le lointain pays d'Orient »</p> <p>« La vieille lampe était cachée sous le sol »</p> <p>« Aladin doit passer par une trappe »</p> <p>L'apprenant reconstituera un vocabulaire du merveilleux qu'il aura identifié</p> <p>Les mots qui appartiennent au monde merveilleux et qui existe dans le texte sont :</p>
---	---	---

<p><b>5) Sélectionner les informations essentielles</b></p>	<p>étranger, la sorcière, le miroir, un étrange éclat, un turban orné d'émeraude et de saphir.</p> <p><b><u>Activité 5 :</u></b> Répondez par vrai ou faux</p> <p>* Quand le mystérieux étranger vint lui parler, Aladin jouait avec ses amis sur la place du village</p> <p>* l'homme à la barbe noire est présenté comme un mystérieux : il était richement vêtu</p> <p>*la petite barbe de l'homme noire faisait ressortir l'étrange éclat</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'anneau</li> <li>- un étrange éclat</li> <li>- un turban orné d'émeraude et de saphir.</li>   <li>- Vrai</li>   <li>- Vrai</li> </ul>
---	---	---

	<p>de ses yeux qui étaient plus sombres que le charbon.</p>	<p>- vrai</p>
	<p>*L'homme avait une baguette magique</p>	<p>Faux .Il avait un agneau magique</p>
	<p>*Aladin n'a pas accepté la proposition de l'homme mystérieux</p>	<p>Faux. Il a accepté la proposition de l'homme mystérieux</p>
	<p>* La trappe qui mène à la caverne est trop étroite, pourtant Aladin réussit à la traverser</p>	<p>- Vrai</p>

<p><b>6) Identification des éléments de cohérence de la situation initiale du conte</b></p>	<p><b>Activité 6 :</b></p> <p>a) encadrez la bonne réponse :</p> <p>Que représente ce passage ?</p> <p>*la fin du conte</p> <p>*le début du conte</p> <p>*les événements du conte</p> <p><b>*Passage à écouter</b></p> <p>« Il était une fois un garçon nommé Aladin. Il vivait dans une famille très pauvre. Il devait traverser une trappe, trop étroite pour trouver vieille une vieille lampe magique cachée dans la caverne »</p>	<p>L'élève distinguera les informations intruses des informations réelles</p> <p>Les élèves écoutent le passage</p> <p>En opposant les trois moments, l'élève choisira celui que représente ce passage.</p> <p>Ce passage représente le début du conte</p>
---	--	--



	<p>b) Ecouter pour résumer et reformuler</p> <p>D'après le document écouté, complétez la situation initiale ci-dessous avec les mots suivants:</p> <p>lampe, mystérieux, Aladin, un garçon, pauvre, trappe</p> <p>Il était une fois, .....qui s'appelait .....Il était très.....</p> <p>Un homme ..... lui avait proposé d'aller chercher une vieille</p>	<p>Après cette activité, l'élève identifiera les éléments d'une situation initiale</p> <p>A partir de l'activité proposée l'élève reformulera la situation initiale du conte en la complétant par les constituants manquants</p>
--	---	--

<p><b>La phase d'après écoute</b></p> <p>L'enseignant invite les apprenants à accomplir les tâches proposées avant chaque écoute.</p> <p>A la fin, l'enseignant peut faire apparaître la transcription écrite du document proposé à l'écoute et faire une manipulation sonore en même temps.</p>	<p>..... merveilleuse qui se trouvait en dessous d'une étroite ..... d'une caverne.</p> <p>L'enseignant peut proposer une réécoute partielle ou totale du document si les apprenants rencontrent des obstacles.</p>	<p>Les apprenants effectuent un retour sur les tâches de départ et vérifient leurs réponses.</p> <p>Après la correction, ils porteront la situation initiale (comme trace écrite) sur leurs cahiers.</p>
--	---	--

- **Objectifs de la présentation du modèle d'une activité de compréhension de l'oral**

- Inciter mes collègues à bien formuler et tracer les objectifs de l'activité de la compréhension de l'oral afin de les rendre plus compréhensibles et pertinents.
- Montrer que les objectifs tracés doivent réellement correspondre à l'activité proposée.
- Expliquer que l'activité présentée doit correspondre au niveau des apprenants.
- Montrer comment l'utilisation de l'outil multimédia dans cette activité pédagogique peut être efficace et rentable.
- Montrer que l'outil multimédia peut un facteur de motivation et un moyen pour réduire le temps consacré à cette tâche.
- Faire acquérir à l'apprenant la compétence de compréhension.
- Enfin, proposer ce modèle à tous mes collègues enseignant afin qu'ils améliorent l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral.

# **Chapitre V**

## **Mise en œuvre de l'expérimentation**

## Introduction

Après avoir étudié les bases théoriques et proposé un cadre méthodologique autour de la question de l'intégration de l'outil multimédia pour le développement de la compétence de la compréhension de l'oral chez des apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne, nous avons décidé dans ce chapitre de confronter les données théoriques à la pratique et proposer de parler de la mise en œuvre de notre expérimentation où nous présenterons et nous expliquerons chaque étape effectuée. Nous exposerons également les évaluations auxquelles tous les apprenants (avec lesquels nous allons réaliser notre expérimentation) sont soumis.

Afin de satisfaire les exigences de notre recherche, nous avons mis à la disposition de notre expérimentation les outils d'investigation suivants :

### V.1 – L'observation de classe

Nous nous sommes mis d'accord avec l'enseignant démonstrateur pour assister à une séance de compréhension de l'oral avec les classes choisies pour la réalisation de notre expérimentation afin de recueillir toutes les informations qui peuvent travailler notre recherche à savoir des informations concernant la méthodologie suivie, les stratégies exploitées, les compétences mobilisées et les difficultés rencontrées qui peuvent entraver le bon déroulement de l'activité didactique. Nous avons également voulu recenser le matériel utilisé en classe. La raison pour laquelle nous avons établi **une grille d'observations**<sup>1</sup> qui nous facilitera la collecte des informations.

L'activité de compréhension de l'oral à laquelle nous avons assisté portait sur la présentation de la fable « *La Colombe et la Fourmi* »<sup>2</sup>. Il est à noter que pendant cette séance, nous avons également eu la possibilité de consulter tous les documents

---

<sup>1</sup>-Nous nous sommes inspiré de celle d'Isis Brouillet mais nous avons confectionné notre propre grille d'observation selon les exigences de notre recherche et les objectifs tracés (voir page 266 du chapitre VI).

<sup>2</sup> Cette fable se trouve dans le manuel de français de 2<sup>ème</sup> année moyenne, page 142, Projet 2 « Raconter à travers la fable », Séquence 1 : « La fable et les animaux », page 60.

pédagogiques de l'enseignant, à savoir le cahier journal, le cahier de notes (que nous préférons appeler cahier d'évaluation), la progression annuelle et mensuelle du programme de français de 2AM, les fiches pédagogiques de la première séquence du deuxième projet didactique, portant sur « *La fable et les animaux* ».

Nous avons constaté que l'enseignant démonstrateur prépare, d'une manière générale, ses fiches (dont certaines sont téléchargeables sur internet) en se servant de questions préétablies dans le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année moyenne. Nous vous présentons ci-dessous un exemple:

**Projet 02** : Raconter à travers la fable

**Séquence 01** : Je découvre la vie des animaux à travers la fable.

**Activité** : Expression orale page 60

**Texte support**: La fable « La Colombe et la fourmi » p141

**Objectifs** :

1. Développer l'écoute de l'élève.
2. Découvrir la vie des animaux à travers la fable.

.....

**Le texte** :

La Colombe et la Fourmi



Le long d'un clair ruisseau buvait une colombe,

Quand sur l'eau se penchant une fourmi y tombe ; Et dans cet océan l'on eût vu la fourmi  
S'efforcer, mais en vain, de regagner a rive.  
La colombe aussitôt usa de charité :  
Un brin d'herbe dans l'eau par elle étant jeté,  
Ce fut un promontoire où la fourmi arrive.  
Elle se sauve ; et là-dessus  
Passe un certain oiseleur qui marchait les pieds nus.  
Ce croquant, par hasard, avait une arbalète.  
Dès qu'il voit l'oiseau de Vénus,  
Il le croit en son pot, et déjà lui fait fête.  
Tandis qu'à le tuer mon villageois s'apprête,  
La fourmi le pique au talon.  
Le vilain retourne la tête.  
La colombe l'entend, part et tire de long.  
Le soupé du croquant avec elle s'envole.

*La fontaine*

### \_\_\_ Déroulement \_\_\_

#### **J'observe et j'analyse les illustrations**

- Nomme les animaux représentés sur chaque image ?
- Ces illustrations racontent des histoires d'animaux, à ton avis de quoi peut-il s'agir ?
- En te basant sur ce que tu sais déjà raconte brièvement deux histoires de ton choix ?

#### **1ère écoute (Compréhension Globale)**

1. Où se passe la scène ?
2. Cette histoire met en scène une Colombe, une Fourmi et un oiseleur, dis avec précision ce qui arrive à la Fourmi.
3. Qui lui vient en aide ?

#### **2ème écoute (Compréhension détaillée)**

1. L'oiseleur ne reste pas indifférent à la vue de la Colombe, qu'est ce qu'il avait l'intention de faire ?
2. Qui l'en a empêché ?
3. A-t-il réussi enfin à réaliser son souhait ?
4. Quelle est la morale de cette histoire ?

### **A mon tour de m'exprimer :**

Dans le projet I, tu as appris à raconter à travers le conte. Maintenant, il s'agit pour toi de raconter à travers la fable. Pour cette première étape, tes camarades et toi allez tout simplement reprendre l'histoire « **La Colombe et la Fourmi** » et la raconter avec des mots simples. Comme pour le projet I, votre histoire doit être attrayante.

.....

La consultation de la fiche pédagogique de l'enseignant nous était une opportunité pour relever les remarques suivantes :

- Les questions proposées pour l'étape de pré-écoute sont toutes des questions ouvertes; ce qui pourrait rendre la prédiction, ou l'anticipation, ou l'inférence du contenu du document proposé à l'écoute moins accessible. L'enseignant devrait penser à établir d'autres types de questions à savoir des questions à choix fourni exclusif (il accepte une seule réponse), des questions à choix fourni non exclusif (il accepte plusieurs réponses), des questions fermées, etc. afin de construire progressivement le réseau du sens.
- Le texte proposé à l'écoute est très riche en termes de vocabulaire comme par exemple : ruisseau – promontoire – oiseleur – arbalète); c'est pourquoi l'enseignant devrait proposer des tâches visant à introduire les mots clés nouveaux en recourant, par exemple, à l'utilisation des définitions, des traductions, des paraphrases, des contextes, etc. Ainsi, les apprenants pourront émettre des hypothèses de sens, établir des liens avec les éléments du texte et interpréter le contenu du document.
- Les questions de la compréhension globale ou détaillée manquent d'indices phonétiques et linguistiques (caractérisant la peur, la colère, la joie, etc. des



personnages de la fable) afin de lever l'ambiguïté et ainsi faciliter la compréhension du contenu.

- Les questions de la compréhension détaillée manquent de précision. L'enseignant pouvait se servir d'autres types de questions, à savoir des questions fermées à choix multiples (QCM), des questions fermées de type vrai ou faux, des tableaux à compléter, d'exercices de classement, etc. afin d'aider l'apprenant à relever des détails nécessaires pour la compréhension du document proposé à l'écoute.

## V.2 – Le pré-test

Nous avons réservé une séance entière (d'une heure de temps) pour la réalisation de ce pré-test avec les deux groupes que nous avons sélectionnés. Notre objectif est de construire une idée aussi fine que possible sur la situation linguistique des apprenants du groupe expérimental et du groupe témoin (Voir si les deux groupes sélectionnés ont le même niveau ou pas). Nous avons mis en place un questionnaire concernant la compréhension orale d'un conte asiatique qui s'intitule « *Le petit chacal et le chameau* <sup>3</sup> » (1<sup>ère</sup> partie). Les élèves étaient entraînés avec les mêmes méthodes qui sont habituellement utilisées par leur enseignant. Ils étaient invités à construire du sens à partir d'un message oral par l'identification de la situation de communication (temps, lieu, personnage), la sélection des éléments de cohérence, l'appropriation des informations, etc. Le questionnaire proposé à l'évaluation était préétabli en version papier. Les tâches dont nous nous sommes servi sont celles qui sont proposées par Elisabeth Lhote (1995)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Source : Collectif, Contes d'Asie, ill. Marie de Mortillet, rue des enfants.

[http://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/le-petit-chaperon-rouge-biblidcon\\_020](http://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/le-petit-chaperon-rouge-biblidcon_020)

<sup>4</sup> Voir page 221 du chapitre III

La séance du **pré-test** était programmée de la manière suivante :

- **Séance:** Compréhension de l'orale
- **Niveau :** 2AM
- **Durée :** 60 mn
- **Projet 1 :** « Raconter à travers le conte »

« Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège »

- **Séquence 1 :** « Je découvre la situation initiale du conte »
- **Texte support :** Le petit chacal et le chameau (1<sup>ère</sup> partie)
- **Outil exploité :** Image fixe du petit chacal sur le dos du chameau
- **Objectifs pédagogiques :**
  - Identifier la situation initiale du conte écouté,
  - S'approprier des informations à travers le conte écouté,
  - Construire du sens à partir d'un message oral,
  - Développer l'écoute de l'apprenant.

.....

**Le texte :**

Le petit chacal et le chameau (1<sup>ère</sup> partie)



Le petit chacal était un animal très rusé<sup>5</sup> mais, malheureusement, il n'en profitait pas seulement pour se défendre, il aimait aussi berner<sup>6</sup> les gens. Hélas ! Si on apprend vite que l'on peut être très rusé, on trouve toujours quelqu'un de plus rusé encore. Et c'est ce qui arriva au petit chacal.

Le chacal aimait beaucoup les coquillages et les crabes. Quand il eut mangé tous ceux qui se trouvaient du côté du fleuve où il vivait, il se dit qu'il devait y en avoir beaucoup sur l'autre rive. Mais le fleuve était trop large, et le courant trop fort pour qu'il puisse traverser à la nage. Il y songea longtemps, et, un jour, il alla trouver son camarade le chameau.  
« Frère chameau, dit-il, je connais un endroit où il y a de fameuses cannes à sucre, je te le montrerai si tu veux m'y porter.

— De bon cœur, dit le chameau qui aimait beaucoup les cannes à sucre. Où est-ce ?

— Oh ! De l'autre côté de la rivière, dit le petit chacal, mais, si je monte sur ton dos, nous y arriverons facilement. »

Le chameau ne demandait pas mieux. Le petit chacal grimpa sur son dos, entre les deux bosses, et le chameau traversa la rivière à la nage. Quand ils furent sur le bord, le petit chacal sauta à terre, indiqua au chameau le champ de cannes à sucre et courut vers la rivière pour chercher des crabes, pendant que le chameau se régala sans penser à rien.

.....

### Le questionnaire du pré-test

**Consigne d'écoute :** Lire attentivement les questions avant chaque écoute.

#### 1<sup>ère</sup> écoute

**A- Mettez une croix sur la bonne réponse. (3 pts)**

**1- Quelle est la nature du document entendu ? (1.5 pts)**

---

<sup>5</sup> - Malin

<sup>6</sup> - Se moquer de quelqu'un en lui faisant croire ce qui n'est pas.

- Fable
- Conte

**2- Combien de personnes entendez-vous? (1.5 pts)**

- Une
- Deux

**2<sup>ème</sup> écoute**

**B- Répondez par VRAI ou FAUX aux questions suivantes. (6 pts)**

1. Le chacal est très malin. ....
2. Le chacal utilise sa ruse uniquement pour se défendre. ....
3. Le chacal ne se moque pas des gens. ....
4. Le chacal se croit le plus rusé. ....

**C- Choisissez la bonne réponse. (3 pts)**

1. Le chacal aime .....

  - les coquillages et les crevettes
  - les coquillages et les crabes
  - les coquillages et les langoustines

2. Le chacal pense qu'il y en a ..... sur l'autre côté du rive.

  - peu – plus – beaucoup

3. Le chacal trouve le fleuve ..... à traverser.

  - très facile
  - très dangereux

- très amusant

### 3<sup>ème</sup> écoute

**D- D'après le document écouté, complétez la situation initiale ci-dessous en employant les mots suivants: (8pts)**

**E-** fleuve – les cannes à sucre – chacal – rivière – le chameau – dos – coquillages et des crabes – endroit.

Il était une fois, un petit ..... qui voulait traverser un ..... afin d'aller manger des ..... qu'il aimait beaucoup. Sachant que son ami ..... aimait bien ....., il lui proposa de lui montrer leur ..... à condition qu'il le porte sur son ..... jusqu'à l'autre côté de la .....

.....

Après avoir corrigé les copies des élèves soumis au pré-test, nous avons décidé d'analyser les notes obtenues en utilisant une méthode d'analyse statistique (test *t de Student*)<sup>7</sup> qui va nous permettre de comparer les moyennes des deux classes et de bien confirmer si les deux groupes sélectionnés sont homogènes ou non.

Pour appliquer ce test d'hypothèse paramétrique (*t de Student*), nous devons tout d'abord vérifier deux critères :

- **Critère de normalité des observations**<sup>8</sup> : les données collectées, qui sont les notes de chaque classe, doivent suivre la loi Normale (c'est-à-dire, elles doivent être symétriques par rapport à leur moyenne),
- **Critère d'homogénéité des variances**<sup>9</sup> : les notes des deux classes doivent être de même variance.

---

7- Gosset (1908)

<sup>8</sup> - En adoptant le test de **Shapiro-Wilk** (SHAPIRO et WILK, 1965)

Si les notes obtenues ne répondent pas à ces deux critères (normalité des observations et homogénéité des variances), elles seront transformées dans la mesure du possible en logarithme<sup>10</sup>. Nous appliquerons dans ces conditions le test *U* de *Mann-Whitney*<sup>11</sup> qui est une alternative non paramétrique au test *t de Student*.<sup>12</sup>

### V.3 – Les six tests d'évaluation

Avant la réalisation des tests, il est à signaler que nous devons vérifier préalablement si les deux groupes soumis à notre expérimentation sont réellement homogènes ou pas.

Nous avons appliqué nos démarches méthodologiques intégrant l'utilisation de l'outil multimédia dans des cours de compréhension orale avec les élèves du groupe expérimental (2AM4). Quant au groupe témoin (2M2), il n'a pas bénéficié de ce dispositif médiatisé. Après deux trimestres d'expérimentation, les deux groupes sélectionnés (témoins et expérimental) étaient soumis à six tests d'évaluation dont la durée de chacun est de 60 minutes. Les apprenants étaient invités à construire du sens à partir d'un message oral par l'identification de la situation de communication (temps, lieu, personnage), la sélection des éléments de cohérence, l'appropriation des informations, etc.

Les supports proposés à l'évaluation étaient programmés de la manière suivante:

- Test 1 : Le petit chacal et le chameau<sup>13</sup> (deuxième partie du conte).

---

<sup>9</sup>- En utilisant le test de **Fisher** (1936)

<sup>10</sup>- Exemple: Nous avons les notes suivantes de certains élèves: 18, 14 et 5. Si nous subissons des transformations sur ces notes en entrant le logarithme, nous obtiendrons:  $\log 18$ ,  $\log 14$  et  $\log 5$ .

<sup>11</sup> - Mann-Whitney (1947)

<sup>12</sup> - Toutes ces analyses statistiques citées ci-dessus ont été effectuées avec le logiciel **R** (R CORE TEAM, 2014).

<sup>13</sup>- Source : Collectif, Contes d'Asie, ill. Marie de Mortillet, rue des enfants.

- Test 2 : La Cigale et la Fourmi <sup>14</sup> (une fable).
- Test 3 : Le Petit Chaperon rouge <sup>15</sup> (un conte).
- Test 4 : La Princesse au petit pois <sup>16</sup> (un conte)
- Test 5 : Comment la mer devint salée <sup>17</sup> (une légende).
- Test 6 : Voilà pourquoi le crocodile vit dans les rivières <sup>18</sup> (une légende).

Pendant notre expérimentation, nous avons doté le groupe expérimental de différents outils multimédias (selon le document à faire écouter aux apprenants), à savoir le magnétophone, le DVD, le micro-ordinateur, etc. Quant aux documents sonores, ils étaient choisis en suivant les conseils de Coste et Ferenczi<sup>19</sup> (1984), en fonction de plusieurs critères à savoir la qualité de l'image, la clarté du son avec le niveau des apprenants, etc. et bien sûr en rapport avec les unités didactiques programmées. Il a donc bénéficié d'un enseignement spécifique. Par contre le groupe témoins n'a pas bénéficié de ces dispositifs médiatisés. Nous avons tenté de placer tous les apprenants dans une situation d'écoute motivante en leur proposant des tâches variées et précises qui peuvent les guider tout au long de leur apprentissage. Une variété d'activités a été proposée avant, pendant et après l'écoute. Nous avons présenté le nombre d'écoutes, le nombre d'exercices et la durée de l'évaluation de chaque document proposé.

Avant le passage à la première écoute, nous avons visé une compréhension globale du document choisi. Nous avons essayé d'attirer leur attention et les impliquer dans la compréhension du document à écouter en mettant en œuvre des stratégies d'écoute et en prenant en considération leur niveau de langue, leurs besoins, les supports disponibles et

---

<sup>14</sup> - Source : Jean de La Fontaine, Les fables de La Fontaine, ill. Thomas Tessier.

<sup>15</sup> - Source : Collectif, Contes traditionnels, ill. Julie Faulques, rue des enfants.

<sup>16</sup> - Source : Collectif, Contes traditionnels, ill. Julie Faulques, rue des enfants.

<sup>17</sup> - Source : GUYANE - RESSOURCES premier degré.

<sup>18</sup> - Source : Extrait de Les Plus Belles Histoires d'animaux, Librairie Gründ, Paris.

<sup>19</sup> COSTE, D ; FERENCZI, V. (1984). Méthodologie et moyen audio-visuels. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Ed. Hachette, Paris. P.148.

le niveau de difficulté du document proposé. Par exemple, nous avons fait appel à la prédiction et l'anticipation du contenu du message (afin de les aider à prévoir le contenu du document et faciliter le traitement mental des informations), à la présentation des mots clefs du document (pour les aider à trouver la signification du message), à la mobilisation des connaissances contextuelles du thème proposé, à les sensibiliser à repérer les éléments essentiels de la situation de communication (à savoir l'identification des locuteurs qui parlent dans le document présenté, l'endroit et le temps où se déroule la scène, etc.). Pendant chaque écoute, ils ont essayé d'être attentifs pour qu'ils puissent répondre aux questions posées. Nous avons essayé de saisir toutes les opportunités présentées et d'adapter le cours à leurs besoins et leurs attentes.

La deuxième écoute était réservée à une compréhension sélective afin de sélectionner des informations détaillées et plus approfondies. Nous avons essayé de prendre en considération les lacunes des apprenants en termes d'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives d'écoute. Nous avons proposé des réécoutes partielles et parfois totales du document proposé à chaque fois où nous avons remarqué que les apprenants étaient en difficultés et que les stratégies qui facilitent la compréhension étaient négligées ou mal maîtrisées par certains. Nous les avons aidés à mobiliser certaines d'entre elles à savoir l'utilisation de l'inférence (comme la vérification de ce qu'ils ont compris et ce qui leur reste à comprendre en s'appuyant par exemple sur les connecteurs logiques, les marqueurs d'opposition, de cause et de conséquences, la comparaison entre des phonèmes, etc.), le passage des éléments connus aux éléments inconnus, le repérage des informations et comment les hiérarchiser, orienter leur perception vers certains éléments paralinguistiques à savoir le bruit de fond, l'intonation, le ton, les pauses, les accents d'insistance, les mimiques des locuteurs, etc. (afin de les aider à éliminer certains obstacles et retrouver les informations qu'ils cherchent dans le document), reconnaître différents sons ou des structures grammaticales en contexte, etc. Cette deuxième écoute était une opportunité pour les apprenants des deux groupes sélectionnés (expérimental et témoin) pour vérifier les hypothèses émises et répondre aux questions posées. Nous avons utilisé comme outils d'évaluation des questionnaires à réponse fermée (de types " vrai ou faux", " oui ou non "), des questionnaires à choix multiple (par exemple "mettre une croix dans la colonne qui convient"), des



questionnaires à réponses ouvertes, etc. Des exercices de compréhension (à savoir des tableaux à compléter, des textes à trous, etc.) sur différents niveaux de tâches ont été également distribués en prenant en considération les objectifs d'enseignement, le niveau des apprenants et selon un ordre logique de processus cognitif (par exemple du plus simple au plus complexe, du général au spécifique, etc.). Nous avons essayé d'éviter les réponses trop longues (pour qu'ils ne confondent pas les compétences et rencontrent des problèmes lors de l'élaboration des réponses) et les questions sans intérêt communicatif. Nous avons analysé les réponses des élèves qui étaient présentées sur des copies (nous avons étudié le nombre de réponses justes et fausses.

Les questionnaires proposés à l'évaluation étaient préétablis en version papier. Les séances réservées aux six tests d'évaluation étaient programmées de la manière suivante :

### Test 1

- **Séance:** Compréhension de l'orale
- **Niveau :** 2AM
- **Durée :** 60 mn
- **Projet 1 :** « Raconter à travers le conte »

« Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue »

- **Séquence 4 :** « Je découvre la fin du conte »
- **Le texte support :** Le petit Chacal et le chameau (2<sup>ème</sup> partie)
- **l'outil exploité :** Un enregistrement audio diffusé à partir d'un magnétophone, accompagné d'images fixes préétablies sur un document Powerpoint.
- **Objectifs pédagogiques :**
  - Découvrir la situation finale du conte écouté,
  - S'approprier des informations à travers le conte écouté,
  - Construire du sens à partir d'un message oral,
  - Développer l'écoute de l'apprenant.

**Le texte :**Le petit chacal et le chameau (2<sup>ème</sup> partie)

Le petit chacal fut rassasié avant que le chameau eût seulement mâché trois cannes à sucre. Petit père chacal n'avait pas la moindre envie d'attendre que son camarade eût fini et il se mit à courir tout autour du champ en glapissant<sup>20</sup> et en faisant un grand bruit. Les villageois l'entendirent tout de suite.

« Il y a un chacal dans le champ de cannes à sucre, dirent-ils. Il va faire des trous et abîmer toute la récolte, il faut le chasser. » Ils arrivèrent en hâte avec des pierres et des bâtons, et ne virent point de chacal ; rien qu'un grand chameau qui croquait tranquillement les roseaux sucrés. Ils lui jetèrent des pierres, le frappèrent avec leurs bâtons, et le firent sortir à moitié assommé. Quand les villageois furent partis, le petit chacal arriva en dansant, et dit à son compagnon : « Il faut s'en aller, maintenant. — Bien, je te retiens, dit le chameau ; en voilà un camarade ! Quelle idée t'a pris de glapir et de sauter comme cela ?

— Oh ! je ne sais pas, dit le chacal. C'est une habitude que j'ai comme ça de chanter après dîner.

— Ah ? dit le chameau. Très bien. Rentrons chez nous, maintenant. » Il laissa le chacal grimper sur son dos et entra dans l'eau.

Quand il fut à mi-chemin, au beau milieu de la rivière, il s'arrêta et dit : « Chacal ?

— Quoi ? dit le petit chacal.

— J'ai une drôle d'envie, reprit le chameau. Je crois que je vais me rouler dans l'eau.

— Te rouler ? cria le chacal. Ne fais pas ça, frère, tu vas me noyer ! Qu'est-ce qui te donne cette idée ? Pourquoi veux-tu te rouler ?

— Oh ! je ne sais pas, répondit le chameau. C'est une habitude que j'ai comme ça de me rouler après dîner ! »

---

<sup>20</sup> - Emettre des petits sons aigus et brefs

Il se roula donc, et le petit chacal tomba dans l'eau et manqua de peu se noyer ! Il eut toutes les peines du monde à gagner la rive.

Le chameau, quant à lui, revint tranquillement à la maison, et ne voulut plus jamais lui parler.

.....

### Le questionnaire du test 1

**Consigne d'écoute :** Lire attentivement les questions avant d'écouter le texte.

#### 1<sup>ère</sup> écoute

**Activité 1 :** Cochez la bonne réponse.

**(4 pts)**

**a- Vous venez d'écouter :**

- une discussion

- des informations

- une histoire

**b- Cette histoire est :**

- vraie et réelle

- imaginaire et merveilleuse

**c- Ce document est donc :**

- un récit réel

- un conte

**d- le discours que vous venez d'écouter est de type :**

- narratif
- explicatif
- descriptif

**2<sup>ème</sup> écoute****Activité2 : Répondez par "VRAI" ou "FAUX" aux questions suivantes. (4 pts)**

- Le petit chacal a mangé suffisamment de coquillages et de crabes. ....
- Par contre le chameau n'a pas mangé assez de cannes à sucre. ....
- Pour ne pas attendre jusqu'à ce que le chameau soit rassasié (satisfait de ce qu'il a mangé), le petit chacal attira l'attention des villageois en faisant du bruit. ....
- Les villageois l'entendirent. ....

**3<sup>ème</sup> écoute****Activité 3 : Complétez les phrases suivantes en choisissant la bonne réponse. (6 pts)**

**1. Les villageois pensèrent que le chacal va .....**

- s'occuper du champ et planter d'autres cannes à sucre.
- faire des trous dans le champ et abimer toute la récolte.
- surveiller le champ et empêcher les animaux d'y rentrer.

**2. Rapidement, les villageois se dirigèrent vers le champ avec des pierres et des bâtons pour .....**

- remercier le chacal.
- récompenser le chacal.
- chasser le chacal.

**3. En arrivant, les villageois n'ont pas trouvé de chacal mais plutôt un grand chameau qui .....**

- l'accueillirent avec joie et lui jetèrent des roses.
- le reçurent avec respect et lui jetèrent d'autres cannes à sucre.
- le frappèrent avec leurs bâtons, lui jetèrent des pierres.

**4. Le petit chacal expliqua au chameau qu'en finissant de manger, il .....**

- dort en renflant.
- chante en glapissant (émettant des petits sons aigus et brefs).

#### 4<sup>ème</sup> écoute

**Activité4 : D'après le document écouté, complétez la situation finale ci-dessous en employant les mots suivants: (6pts)**

**l'eau – se noyer – la maison – la rive – parler – se venger.**

Ne croyant pas à cette histoire inventée, le chameau décida de ..... Au beau milieu de la rivière, il se roula dans ..... Le petit chacal y tomba et manqua de peu ..... Il eut toutes les peines du monde à gagner ..... Le chameau, quant à lui, revint tranquillement à ....., et ne voulut plus jamais lui .....

.....

#### Test 2

- **Séance:** Compréhension de l'orale
- **Niveau :** 2AM
- **Durée :** 60 mn
- **Projet 2 :** « Raconter à travers la fable »

« Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables »

- **Séquence 2** : « J'insère un dialogue dans ma fable »
- **Le texte support** : La cigale et la Fourmi
- **L'outil exploité** : Un enregistrement vidéo diffusé à partir d'un micro portable
- **Objectifs pédagogiques** :
  - Comprendre et résumer une histoire,
  - S'approprier des informations à travers la fable écoutée,
  - Construire du sens à partir d'un message oral,
  - Développer l'écoute de l'apprenant.

.....

**Le texte :**

### La cigale et la Fourmi



La Cigale, ayant chanté

Tout l'Été,

Se trouva fort<sup>21</sup> dépourvue<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup>- beaucoup.

<sup>22</sup>- démunie, sans ressource.

Quand la bise<sup>23</sup> fut venue.  
Pas un seul petit morceau  
De mouche ou de vermisseau<sup>24</sup>.  
Elle alla crier famine  
Chez la Fourmi sa voisine,  
La priant de lui prêter  
Quelque grain pour subsister<sup>25</sup>  
Jusqu'à la saison nouvelle.  
Je vous paierai, lui dit-elle,  
Avant l'Oût<sup>26</sup>, foi<sup>27</sup> d'animal,  
Intérêt<sup>28</sup> et principal<sup>29</sup>.  
La Fourmi n'est pas prêteuse ;  
C'est là son moindre<sup>30</sup> défaut.  
« Que faisiez-vous au temps chaud ?  
Dit-elle à cette emprunteuse.  
— Nuit et jour à tout venant<sup>31</sup>  
Je chantais, ne vous déplaise.

---

<sup>23</sup>- vent froid.

<sup>24</sup>- petit ver.

<sup>25</sup>- survivre.

<sup>26</sup>- moisson que l'on fait pendant le mois d'août.

<sup>27</sup>- parole.

<sup>28</sup>- quand on emprunte une somme d'argent, on la rembourse avec un montant plus élevé.

<sup>29</sup>- capital, somme empruntée.

<sup>30</sup>- plus petit. Ici on considère que de prêter est un défaut.

<sup>31</sup>-tout le temps.

— Vous chantiez ?j'en suis fort aise<sup>32</sup>.

Eh bien !dansez maintenant. »

.....

### Le questionnaire du test 2

**Consigne d'écoute :** Lire attentivement les questions avant d'écouter le texte.

#### 1<sup>ère</sup> écoute

**Activité 1 :** Cochez la bonne réponse. (3 pts)

**a- Quelle est la nature du document que vous venez d'écouter?** (1pt)

- C'est une comptine.
- C'est un poème.
- C'est une fable.

**b- Qu'elle est sa forme ?** (1 pt)

- Il est en vers
- Il est en prose

**c- Que fait le narrateur dans le document que vous venez d'écouter ?** (1 pt)

- Il chante.
- Il raconte une aventure.
- Il raconte une histoire.

**Activité 2 :** Mettez une croix (x) dans la bonne case. (3 pts)

---

<sup>32</sup>-fort aise. Tant mieux.



	La cigale	La fourmi
bucheuse		
paresseuse		

## 2<sup>ème</sup> écoute

**Activité3 :** (9 pts)

**a- Répondez par “VRAI” ou “FAUX” aux questions suivantes :** (4 pts)

- La cigale chanta tout l'hiver. ....
- Elle ramassa beaucoup de morceaux de mouches et de vermisseaux. ....
- Quant l'hiver fut venu, elle trouva de quoi manger. ....
- Par contre, la fourmi ramassa beaucoup de grains pour l'hiver. ....

**b- Choisissez la bonne réponse.** (5 pts)

**1. La cigale cria famine chez .....**

- son ami le canari.
- sa copine la tortue.
- sa voisine la fourmi.

**2. Elle lui demanda de lui prêter ..... pour survivre jusqu'à l'été prochain.**

- quelques pois
- quelques grains
- quelques noix

**3. La fourmi n'est pas .....**

- prêteuse.
- courageuse.
- travailleuse.

**4. Elle lui demanda ce qu'elle faisait .....**

- tout l'été.
- tout l'hiver.
- tout le printemps.

**5. La fourmi a donc ..... la demande de la cigale.**

- accepté
- refusé

**3<sup>ème</sup> écoute**

**Activité4 : D'après le document écouté, complétez le résumé ci-dessous en employant les mots suivants:**

**(5pts)**

**chanter – grains – cigale – saison – la fourmi.**

N'ayant pas trouvé de quoi survivre pendant l'hiver, la ..... alla crier famine chez sa voisine ....., lui demandant de lui prêter quelques ..... jusqu'à la nouvelle ..... Ayant su que la cigale fut ..... tout l'été, la fourmi refusa sa demande en voulant lui donner une bonne leçon.

.....

**Test 3**

- **Séance:** Compréhension de l'orale
- **Niveau :** 2AM
- **Durée :** 60 mn
- **Projet 1 :** « Raconter à travers le conte »

« Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue »

- **Séquence 4 :** « Je découvre la fin du conte »
- **Le texte support :** Le Petit Chaperon rouge
- **L'outil exploité :** Un enregistrement vidéo diffusé à partir d'un micro portable
- **Objectifs pédagogiques :**
  - Découvrir la situation finale du conte écouté,
  - S'approprier des informations à travers le conte écouté,
  - Construire du sens à partir d'un message oral,
  - Développer l'écoute de l'apprenant.

**Le texte :**

#### Le Petit Chaperon rouge



Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien que partout on l'appelait le petit Chaperon rouge.

Un jour sa mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit : « Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. » Le petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans un bois elle rencontra compère le loup, qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt. Il lui demanda où elle allait ; la pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il est dangereux

de s'arrêter à écouter un loup, lui dit : « Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette avec un petit pot de beurre que ma mère lui envoie. »

— Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le loup.

— Oh ! oui, dit le petit Chaperon rouge, c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, à la première maison du village.

— Hé bien, dit le loup, je veux l'aller voir aussi ; je m'y en vais par ce chemin ici, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera. »

Le loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait.

Le loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand ; il heurte : Toc, toc. « Qui est là ?

— C'est votre fille le petit Chaperon rouge (dit le loup, en contrefaisant sa voix) qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie. »

La bonne mère-grand, qui était dans son lit à cause qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria : « Tire la chevillette, la bobinette cherra. »

Le loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien ; car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé. Ensuite, il ferma la porte et s'alla coucher dans le lit de la mère-grand, en attendant le petit Chaperon rouge, qui quelque temps après vint heurter à la porte. Toc, toc. « Qui est là ? » Le petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du loup, eut peur d'abord, mais croyant que sa mère-grand était enrhumée, répondit : « C'est votre fille le petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie. » Le loup lui cria en adoucissant un peu sa voix : « Tire la chevillette, la bobinette cherra. »

Le petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit.

Le loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit sous la couverture : « Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi. » Le petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit : « Ma mère-grand, que vous avez de grands bras !

— C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.

— Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes !

— C'est pour mieux courir, mon enfant.

— Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles !

— C'est pour mieux écouter, mon enfant.

— Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux !

— C'est pour mieux voir, mon enfant.

— Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents !

— C'est pour mieux te manger. »

Et en disant ces mots, ce méchant loup se jeta sur le petit Chaperon rouge, et la mangea.

.....

### Le questionnaire du test 3

**Consigne d'écoute :** Lire attentivement les questions avant d'écouter le texte.

**1<sup>ère</sup> écoute**

**Activité1 :** Mettez une croix sur la bonne réponse.

**(4pts)**

**A- Qui parle dans le document que vous venez d'écouter ? (o, 50 pts)**

- le journaliste
- le narrateur

**B- Combien de personnes entendez-vous ? (o, 50 pts)**

- Une
- Deux
- Trois

**C- Reliez par une flèche pour identifier les personnages. (3 pts)**

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| - Le petit chaperon rouge | - a cuit et fait des galettes  |
| - La mère                 | - est la malade  |
| - La grand-mère           | - est la petite fille qui va emmener la galette et le pot de beurre. |

**2<sup>ème</sup> écoute**

**Activité 2 : Choisissez la bonne réponse. (4 pts)**

1. La grand- mère habite .....

  - Dans le même village du petit chaperon rouge.
  - dans un autre village.
  - dans une autre ville.

2. En passant dans un bois, la petite fille rencontra .....

  - sa grand-mère
  - son ami
  - le loup

3. En rencontrant la petite fille, le loup n'a pas osé la manger parce qu'il .....

- n'a pas faim.
- n'a pas envie.
- y avait des bucherons dans la forêt.

4. Le loup lui demanda .....

- l'heure
- où elle allait
- si elle n'a pas besoin de quelque chose.

**Activité3 : Répondez par VRAI ou FAUX aux questions suivantes. (4 pts)**

- 1. La petite fille savait que le loup était dangereux. ....
- 2. Elle n'a pas répondu à sa question. ....
- 3. Elle lui a montré où demeure la grand-mère. ....
- 4. Le loup décida d'aller, lui aussi, voir la grand-mère. ....

**3<sup>ème</sup> écoute**

**Activité4 : D'après le document écouté mettez en ordre les phrases suivantes : (4 pts)**

- Dès que la porte s'ouvrit, il se jeta sur elle la dévora.
- Ayant pris le chemin le plus court, le loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la grand-mère.
- Ensuite, il alla coucher dans le lit de la grand-mère, en attendant l'arrivée du petit Chaperon rouge.
- Il frappa à sa porte lui faisant croire que c'est le petit chaperon rouge qui est venue la voir.

**Activité5 : Complétez la situation finale ci-dessous en employant les mots suivants:**

**coucher – étonnée – manger – demanda (4 pts)**

Voyant le petit Chaperon rouge entrer, le loup lui ..... de venir ..... avec lui dans le lit où il se cachait sous la couverture. La petite fille fut bien ..... de voir comment sa grand-mère était faite en son déshabillé. En l'interrogeant sur sa nouvelle apparence, le loup n'hésitait pas à sauter sur elle et la .....

.....

**Test 4**

- **Séance:** Compréhension de l'orale
  - **Niveau :** 2AM
  - **Durée :** 60 mn
  - **Projet 1 :** « Raconter à travers le conte »
- « Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue »
- **Séquence 4 :** « Je découvre la fin du conte »
  - **Le texte support :** La Princesse au petit pois
  - **L'outil exploité :** Un enregistrement audio diffusé à partir d'un magnétophone, accompagné d'images fixes préétablies dans un document Powerpoint.
  - **Objectifs pédagogiques :**
    - Découvrir la situation finale du conte écouté,
    - S'approprier des informations à travers le conte écouté,
    - Construire du sens à partir d'un message oral,
    - Développer l'écoute de l'apprenant.
- .....



**Le texte :**

## La Princesse au petit pois



Il était une fois un prince qui voulait épouser une princesse, mais une vraie princesse. Il fit le tour de la Terre pour en trouver une mais il y avait toujours quelque chose qui clochait ; des princesses, il n'en manquait pas, mais étaient-elles de vraies princesses ? C'était difficile à apprécier ; toujours une chose ou l'autre ne lui semblait pas parfaite. Il rentra chez lui tout triste, il aurait tant voulu rencontrer une véritable princesse.

Un soir, par un temps affreux, éclairs et tonnerre, cascades de pluie que c'en était effrayant, on frappa à la porte de la ville et le vieux roi lui-même alla ouvrir. C'était une princesse qui était là, dehors. Mais grands dieux ! de quoi avait-elle l'air dans cette pluie, par ce temps ! L'eau coulait de ses cheveux et de ses vêtements, entrant par la pointe de ses chaussures et ressortait par le talon... et elle prétendait être une véritable princesse !

« Nous allons bien voir ça », pensait la vieille reine, mais elle ne dit rien. Elle alla dans la chambre à coucher, retira toute la literie et mit un petit pois au fond du lit ; elle prit ensuite vingt matelas qu'elle empila sur le petit pois et, par-dessus, elle mit encore vingt édredons en plumes d'eider. C'est là-dessus que la princesse devait coucher cette nuit-là. Au matin, on lui demanda comment elle avait dormi. « Affreusement mal, répondit-elle, je n'ai presque pas fermé l'œil de la nuit. Dieu sait ce qu'il y avait dans ce

lit. J'étais couchée sur quelque chose de si dur que j'en ai des bleus et des noirs sur tout le corps ! C'est terrible ! »

Alors ils reconnurent que c'était une vraie princesse puisque, à travers les vingt matelas et les vingt édredons en plumes d'eider, elle avait senti le petit pois. Une peau aussi sensible ne pouvait être que celle d'une authentique princesse. Le prince la prit donc pour femme, sûr maintenant d'avoir trouvé une vraie princesse, et le petit pois fut exposé dans le cabinet des trésors d'art, où l'on peut encore le voir si personne ne l'a emporté. Et ceci est une vraie histoire.

.....

### Le questionnaire du test 4

**Consigne d'écoute :** Lire attentivement les questions avant d'écouter le texte.

**1<sup>ère</sup> écoute**

**Activité 1 :** Mettez une croix (x) devant la bonne réponse.

**(4 pts)**

**A- Qu'est ce que vous venez d'écouter ?**

• Une interview

• Une histoire

• Des informations

**B- Cette histoire est-elle vraie ou imaginaire?**

• Vraie

• Imaginaire

**C- Par quelle formule d'ouverture a-t-elle commencé ?**

- Elle a commencé par : Hier
- Elle a commencé par : Aujourd'hui
- Elle a commencé par : Il était une fois

**D- Comment appelle-t-on ce genre d'histoires ?**

- Une fable
- Un conte

**2<sup>ème</sup> écoute**

**Activité2 : Répondez par “VRAI” ou “FAUX” aux questions suivantes : (4 pts)**

1. Le prince voulait épouser une véritable princesse. ....
2. Il fit le tour du monde pour en trouver une. ....
3. Celles qu'il a rencontrées étaient appréciables. ....
4. Il rentra chez lui tout content. ....

**3<sup>ème</sup> écoute**

**Activité 3 : Mettez en ordre les phrases suivantes : (4 pts)**

1. L'eau coulait de ses cheveux et de ses vêtements,
2. et elle prétendait être une véritable princesse.
3. Un jour, par un temps pluvieux,
4. une princesse frappa à la porte de la ville.

**Activité5 : Complétez la situation finale du conte en employant les mots suivants :**  
**corps – matelas – prince – dormi – princesse – édredons**  
**– reine – pois. (8 pts)**

Afin de confirmer s'il s'agit d'une véritable....., la vieille ..... mit au fond du lit, où la princesse devait coucher, un petit ..... et empila sur lui vingt ..... et vingt ..... en plumes d'eider. Cette nuit-là, la princesse a très mal ..... parce qu'elle avait senti le petit pois et s'est réveillée avec des bleus et des noirs sur tout son..... Elle était donc reconnue comme une vraie princesse et le ..... la prit pour femme.

Depuis, le petit pois fut exposé dans le cabinet des trésors d'art.

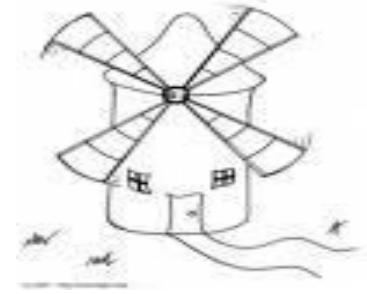
.....

### Test 5

- **Séance:** Compréhension de l'orale
- **Niveau :** 2AM
- **Durée :** 60 mn
- **Projet 3 :** « Raconter à travers la légende »  
 « Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix »
- **Séquence 3 :** « Légendes urbaines »
- **Le texte support :** Comment la mer devint salée
- **l'outil exploité :** Un enregistrement vidéo diffusé à partir d'un micro portable
- **Objectifs pédagogiques :**
  - Découvrir la suite des événements et la situation finale de la légende,
  - S'approprier des informations à travers la légende écoutée,
  - Construire du sens à partir d'un message oral,
  - Développer l'écoute de l'apprenant.

**Le texte :**

## Comment la mer devint salée



En ces temps-là, il y a très longtemps, les hommes aimaient inventer des histoires pour expliquer ce qu'ils ne comprenaient pas. Voici ce qu'ils racontaient pour expliquer pourquoi l'eau de la mer est salée.

Il était une fois, un pauvre bûcheron. Un soir, alors qu'il préparait son dîner, un tout petit homme apparut et lui dit :

« Je suis le nain Flic-Floc, j'ai faim.

- Assieds-toi à côté de moi, répondit le bûcheron, nous allons partager mon repas. »

Ils se mirent à table et vidèrent ensemble une marmite de soupe de légumes bien chaude avec quelques saucisses grillées.

A la fin du repas, le nain Flic-Floc dit au bûcheron :

« Tu es généreux. Alors, je vais te faire un cadeau. Voici pour toi, un moulin magique. Il suffit de dire : Petit moulin, il faut me moudre ceci et le moudre bien vite pour qu'il se mette à moudre tout ce que tu désires. Pour l'arrêter, tu n'auras qu'à dire marala-matata-maliba. » Et le nain disparut très vite.

Le bûcheron posa le moulin devant sa vieille cabane et lui dit : « Petit moulin, il faut me moudre une belle maison et la moudre bien vite. » Et le petit moulin se mit à moudre la plus jolie des maisons. Comme le moulin finissait de moudre la dernière tuile du toit, le bûcheron s'écria : « Marala-matata-maliba ! » et le moulin s'arrêta. Emmerveillé, le bûcheron porta le moulin dans le pré et lui dit : « Petit moulin, il faut me moudre des animaux et les moudre bien vite. » Et le moulin se mit à moudre des moutons, des chevaux et des cochons.

Comme le petit moulin finissait de moudre la queue du dernier petit cochon, le bûcheron s'écria : « Marala-matata-maliba ! » et le moulin s'arrêta. Ensuite, le bûcheron fit la même chose avec les vêtements : chaussettes, pantalons, tricots, bonnets... Si bien qu'à la fin, il eut tout ce qu'il lui fallait. Alors, il rangea le moulin magique et n'y pensa plus.

Un jour, le capitaine d'un grand bateau de pêche arriva chez le bûcheron. Il venait acheter le plus beau des arbres de la forêt pour remplacer le mât de son bateau cassé par la tempête. Il voulait aussi de belles planches bien solides pour réparer la coque de son bateau qui s'était percée sur des rochers. Le bûcheron l'écouta et lui dit : « Ne vous inquiétez pas. Dès demain tout sera prêt ! » Alors, il alla chercher le moulin magique et dit : « Petit moulin, il faut me moudre de belles planches et les moudre bien vite. » Et le moulin se mit à moudre les planches sous les yeux émerveillés du capitaine.

Le lendemain matin, le capitaine vint récupérer les planches et pendant que le bûcheron avait le dos tourné, il vola le moulin et courut jusqu'à son bateau. Dès qu'il fut en mer, le capitaine appela les matelots : « Allez chercher les tonneaux de sel, nous allons les remplir ! » Puis il prit le petit moulin et lui dit : « Petit moulin, il faut me moudre du sel et le moudre bien vite. » Et le moulin se mit à moudre, à moudre du sel, du beau sel blanc tout en poudre fine.

Quand les tonneaux furent pleins, le capitaine lui dit : « En voilà assez, petit moulin, nous avons de quoi saler toutes les morues et tous les harengs que nous pêcherons. » Mais le moulin continuait de moudre du beau sel blanc tout en poudre fine. Et le sel s'amassait sur le pont du bateau.

« Assez, criait le capitaine furieux, assez ! » Mais le moulin ne voulait rien savoir. Et le sel commençait à remplir les cales du bateau. A la fin, comme le bateau trop chargé allait couler, le capitaine prit le moulin et le jeta par-dessus bord. Le moulin tomba au fond de la mer.

Et le moulin continua à moudre du beau sel blanc tout en poudre fine... C'est depuis ce jour, que l'eau de la mer est salée...

## Le questionnaire du test 5

**Consigne d'écoute :** Lire attentivement les questions avant d'écouter le texte.

### 1<sup>ère</sup> écoute

**Activité1 :** Répondez par **VRAI** ou **FAUX** aux questions suivantes : (2 pts)

5. Il ya bien longtemps, on aimait inventer des histoires. ....
6. Ces dernières servaient à expliquer ce qu'on ne comprenait pas. ....
7. Elles possèdent donc une partie de vérité. ....
8. Ce type de texte s'appelle alors une légende. ....

**Activité2 :** Complétez le tableau suivant : (3 pts)

Qui ? (Les personnages : leur nombre et leur nom)	Quand ? (Le moment de l'histoire)	Quoi ? (De quoi parle l'histoire)

### 2<sup>ème</sup> écoute

**Activité3 :** Choisissez la bonne réponse : (4 pts)

1. Le petit homme Flic Floc apparut au moment où le pauvre bûcheron  
.....
- coupait du bois.
  - préparait son dîner.

- rentrait chez lui.

**2. Le nain Flic Floc montra au pauvre bûcheron qu'il .....**

- avait un malaise.
- avait soif.
- avait faim.

**3. Le pauvre bûcheron ..... de partager son repas avec ce nain.**

- accepta
- refusa

**4. Ayant apprécié la générosité du bûcheron, Flic Floc lui offrit .....**

- une lampe magique.
- un bâton magique.
- un moulin magique.

**Activité4 : Répondez aux questions suivantes :**

**(4 pts)**

1. Que doit le bûcheron dire au petit moulin magique pour qu'il fonctionne et lui fasse tout ce qu'il désire ?

Il doit lui dire : .....

2. Qu'elle expression doit-il dire pour que ce moulin magique s'arrête ?

Il doit lui dire : .....

3. Qu'est ce que le pauvre bûcheron a demandé au moulin magique de moudre ?

Il lui a demandé de moudre .....

.....



4. A-t-il eu tout ce qu'il lui fallait ?

.....

**Activité5** : Mettez en ordre les phrases suivantes pour compléter la suite des événements et la situation finale de la légende. (7 pts)

**planches – tonneaux – le capitaine – sel – moulin – bûcheron – bateau**

Un jour, ..... d'un grand bateau de pêche demanda au ..... de lui réparer le mât et la coque de son bateau. Le bûcheron chercha son ..... magique et lui demanda de moudre de belles ..... Le capitaine émerveillé, vola le moulin et lui demanda de lui moudre du sel pour remplir ses ..... Ces derniers furent pleins et le moulin continua de moudre du sel. Comme le..... allait couler, le capitaine le jeta le au fond de la mer. Mais le moulin continua à moudre du beau.....blanc tout en poudre fine...

C'est depuis ce jour, que l'eau de la mer est salée.

.....

## Test 6

- **Séance**: Compréhension de l'orale
- **Niveau** : 2AM
- **Durée** : 60 mn
- **Projet 3** : « Raconter à travers la légende »  
« Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix »
- **Séquence 1** : « Animaux et légendes »
- **Le texte support** : Voilà pourquoi le crocodile vit dans les rivières
- **l'outil exploité** : Un enregistrement vidéo diffusé à partir d'un micro portable
- **Objectifs pédagogiques** :

- Découvrir la suite des événements et la situation finale de la légende,
- S'approprier des informations à travers la légende écoutée,
- Construire du sens à partir d'un message oral,
- Développer l'écoute de l'apprenant.

.....

### Le texte :

Voilà pourquoi le crocodile vit dans les rivières



Quand le monde était encore jeune et que les choses étaient autres, le crocodile et le chien étaient grands amis et partageaient la même demeure sur les berges d'un grand fleuve. A ce temps-là, le crocodile avait la gueule toute petite, c'est à peine s'il pouvait manger et boire. Quand à mordre, il n'en était pas question. Et le chien n'était pas beaucoup mieux loti.

Un beau jour, le chien en eut assez de cette déplorable situation. Il prit son couteau, alla trouver le crocodile et lui dit :

« Viens à mon aide, crocodile, fends-moi un peu le museau que j'ai une gueule suffisante pour pouvoir mordre convenablement. »

Le crocodile trouva l'idée fort bonne :

« Bien volontiers, chien ! Mais ensuite, tu me tailleras aussi le museau. »

« Bien entendu », promit le chien.

Le crocodile se mit aussitôt à l'œuvre et tailla à son ami une gueule qui lui permettrait de mordre très bien. Il fit très attention, s'appliqua ; en vérité c'était du bel ouvrage et le chien fut très satisfait. Mais quand ce fut à son tour, il ne fit pas très attention et fendit à son ami le museau de si belle manière que ce fut un miracle qu'il ne lui fendit pas la tête en deux.

Le crocodile était furieux :

« Regarde-moi ça ! Mais qu'as-tu donc fait ! Je ne vais plus oser me montrer ! Tout le monde se moquera de moi ! Je ne pourrai supporter ce ridicule. J'aime mieux me cacher dans la rivière. Mais jamais je ne te pardonnerai. Je te préviens, si tu t'approches de la rivière, je te tirerai au fond de l'eau et je te dévorerai. »

Depuis ce jour, le crocodile a la gueule fendue jusqu'aux deux oreilles et il vit au fond de l'eau. Et si, par mégarde, le chien s'aventure au bord de la rivière, il l'attrape, le tire dans l'eau et, sans merci, le dévore.

.....

### Le questionnaire du test 6

**Consigne d'écoute :** Lire attentivement les questions avant d'écouter le texte.

**1<sup>ère</sup> écoute**

**Activité1 :** Mettez une croix sur la bonne réponse.

**(4pts)**

**A- Quelle est la nature du document que vous venez d'écouter?**

- C'est un conte.
- C'est une légende.
- C'est une fable.

**B- De quel type est-il son discours ?**

- Narratif

- Explicatif

- Descriptif

**C- Que fait le narrateur dans le document que vous venez d'écouter ?**

• Il explique un phénomène naturel.

• Il décrit un événement.

• Il raconte une histoire.

**D- Cette histoire est-elle vraie ou imaginaire?**

• Vraie

• Imaginaire

**2<sup>ème</sup> écoute****Activité2 : Complétez le tableau suivant :****(4pts)**

Quand ? (Le moment de l'histoire)	Qui ? (Les personnages)	Où (Le lieu de l'histoire)	Quoi ? (De quoi parle l'histoire)

**Activité3 : Répondez par VRAI ou FAUX aux questions suivantes : (4 pts)**

- Le crocodile et le chien étaient grands amis. ....
- Ils partageaient la même demeure. ....
- Le crocodile et le chien avaient la gueule toute petite. ....
- Ils pouvaient bien manger, boire et mordre. ....

**3<sup>ème</sup> écoute****Activité 3 : Choisissez la bonne réponse. (4 pts)**

1. Le chien trouva la situation de sa gueule .....
  - favorable.
  - plaisante.
  - déplaisante.
  
2. Il prit son couteau et demanda au crocodile de lui fendre .....
  - l'oreille.
  - la lèvre.
  - le museau.
  
3. Le crocodile trouva cette idée .....
  - très mauvaise.
  - très dangereuse.
  - très bonne.
  
4. Le crocodile ..... la demande du chien, lui demandant de lui tailler son museau.

- refusa
- accepta

#### Activité 4

**D'après le document écouté, complétez la suite des événements et la situation finale ci-dessous en employant les mots suivants: (8pts)**

**museau – la rivière – furieux – oreilles –  
gueule – mordre – dévorera – satisfait**

Le crocodile fit très attention et tailla à son ami une ..... qui lui permettait de ----- très bien. Le chien fut très ..... Mais quand ce fut à son tour, il ne fit pas très attention et fendit à son ami le ..... jusqu'aux deux ..... Le crocodile fit très ..... et par peur qu'on se moque de lui, il se cacha dans .....

Depuis ce jour, le crocodile vit au fond de l'eau prévenant le chien que s'il s'approche de la rivière, le crocodile le tira au fond de l'eau et le .....

.....

Pendant le déroulement des séances des tests d'évaluation avec le groupe expérimental et témoin, nous nous sommes servi de la même **grille d'observations**<sup>33</sup> que nous avons établie. Nous avons voulu vérifier l'ambiance de la classe, s'il y avait un changement attitudinale et comportementale de la part des apprenants (par exemple s'ils étaient stressés ou non, s'ils s'ennuyaient ou non, s'ils travaillaient à l'aise ou non, etc.). Nous avons voulu observer en même temps leur différentes réactions (par exemple leur motivation, leur façon de participer et de coopérer avec les autres, etc.).

Nous signalons qu'après la correction des copies des six tests, nous allons appliquer les mêmes principes méthodologiques concernant l'analyse statistique des

<sup>33</sup>- Elle est inspirée de celle d'Isis Brouillet mais nous avons confectionné notre propre grille d'observation selon nos besoin (voir le modèle page 226, chapitre IV).

résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe témoin. Nous appliquerons le test *t de Student* après avoir confirmé que les critères de normalité et d'homogénéité sont respectés. Si les notes obtenues ne répondent pas aux exigences du test d'hypothèse paramétrique (test *t de Student*), nous adopterons, dans ces conditions, le test d'hypothèse non-paramétrique, le test *U* de *Mann-Whitney* en transformant, tout d'abord, les notes des tests d'évaluation en logarithme.

#### V.4 – Deux questionnaires

- **Le Premier questionnaire** était distribué à une quarantaine d'enseignants de FLE au cycle moyen au niveau de la ville de Souk-Ahras. Nous les avons interrogé sur ce qu'ils pensent du volume horaire réservé à l'activité de compréhension de l'oral <sup>34</sup> (s'il est suffisant ou non), s'ils souhaitent qu'il soit celui d'une séance entière et indépendante et s'ils pensent qu'en accordant une séance entière à l'activité de la compréhension de l'oral, leurs élèves arrivent à développer leurs compétences d'écoute ou pas. Les 3 dernières questions portent respectivement sur leurs opinions, perception et le discours qu'ils tiennent sur leurs pratiques de classe, à savoir s'ils ont réellement envie d'intégrer des moyens technologiques en classe ou non. Il est à noter que nous avons sélectionné des enseignants de différents âges, de différentes expériences professionnelles et de différente maîtrise de l'outil informatique.
- **Le deuxième questionnaire** était à l'intention des apprenants du groupe expérimental. Nous avons interrogé les apprenants sur leurs opinions concernant les avantages du nouveau dispositif multimédia (afin de donner du sens à son utilisation et connaître son importance). Nous les avons également questionnés sur leur impression générale concernant cette nouvelle façon d'apprendre et sur leur avis de refaire une telle expérience. Nous nous sommes servi d'un questionnaire

---

<sup>34</sup>- Nous avons constaté que l'institution éducative réserve une séance d'oral pour chaque séquence pédagogique (programme de français niveau 2<sup>ème</sup> année moyenne). Cette séance reste liée au choix de l'enseignant qui a la charge d'établir soit une séance d'expression orale ou de compréhension de l'oral ou les deux à la fois. C'est pourquoi nous avons distribué ce premier questionnaire.





# **Chapitre VI**

## **L'évaluation, l'analyse et l'interprétation des résultats**

## Introduction

L'objectif que nous nous sommes fixé tout au long de notre travail de recherche est de vérifier si l'enseignement- apprentissage intégrant l'outil multimédia et adoptant les démarches méthodologiques (en matière d'étapes, de stratégies et de tâches d'écoute et de compréhension) que nous avons proposées peut aider les apprenants de la deuxième année moyenne à développer leur compétence de compréhension de l'oral en FLE.

Ce dernier chapitre exposera, donc, la présentation des résultats (obtenus par le groupe expérimental et le groupe témoin), leur analyse et leur interprétation, Ce qui nous permettra de confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons émises au début de notre travail de recherche. Nous clôturons cette partie de travail par la présentation un bilan prescriptif de notre travail de recherche où nous dégagerons de nouvelles perspectives (selon les besoins de l'apprenant et l'enseignant), ainsi que de nouvelles propositions et conclusions.

Rappelons que les outils d'investigation que nous avons exploités pour le recueil des données sont constitués :

- d'**une observation de classe** en se servant d'une grille d'observation<sup>1</sup>,
- d'**un pré-test** qui a été proposé à tous les apprenants choisis pour effectuer l'expérimentation (voir le questionnaire du pré-test dans le chapitre V),
- de **six tests d'évaluation** (voir les questionnaires des six tests dans le chapitre V), en dotant les cours de compréhension de l'oral du groupe expérimental d'un outil multimédia. Par contre le groupe témoin était entraîné avec les méthodes habituellement utilisées (Nous n'avons pas intégré le dispositif multimédia dans les séances présentées.),
- de **deux questionnaires** dont le premier est destiné à une vingtaine d'enseignants de FLE du cycle moyen. Le deuxième questionnaire est à l'intention des apprenants du groupe expérimental.

---

<sup>1</sup>- Rappelons que pour la réalisation de cette grille d'observation, nous nous sommes inspiré de celle d'Isis Brouillet.

## VI 1- L'observation de classe

La durée de la séance d'observation programmée avec les deux groupes (2AM2 et 2AM4) soumis à l'expérimentation que nous avons réalisée est d'une heure de temps. **La grille d'observation** que nous avons établie, nous a permis de relever les points suivants :

Le public	L'activité didactique	Support multimédia exploité
<p><b>Pour la classe : 2AM2</b></p> <p><b>Effectif : 33</b></p> <p><b>Nombre de filles : 14</b></p> <p><b>Nombre de garçons : 14</b></p> <p><b>Pour la classe : 2AM4</b></p> <p><b>Effectif : 35</b></p> <p><b>Nombre de filles : 15</b></p> <p><b>Nombre de garçons : 20</b></p>	<p><b>Projet : Projet 02 :</b></p> <p><b>Séquence : Raconter à travers la fable</b></p> <p><b>Leçon : Compréhension orale</b></p> <p><b>Durée : 1heure pour chaque classe</b></p> <p><b>Objectif d'apprentissage :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Développer l'écoute de l'élève.</li> <li>2. Découvrir la vie des animaux à travers la fable.</li> </ol> <p><b>Texte support exploité : « La Colombe et la fourmi »</b></p>	<p><b>Sa nature : /</b></p> <p><b>Qualité du son : /</b></p> <p><b>Qualité d'image : /</b></p> <p><b>Durée d'utilisation: /</b></p> <p><b>Autre matériel didactique utilisé: Des gravures</b></p>

<b>Observations concernant la méthodologie suivie et les stratégies exploitées par l'enseignant</b>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
- L'enseignant a bien formulé ses questions.	Mais il a utilisé que des questions fermées	
- Il a bien exploité le support audio ou audiovisuel présenté.		Il était inexistant
- Il a su placer les apprenants dans une situation d'écoute motivante.	Mais certains apprenants n'étaient pas motivés	
- Il a proposé des exercices qui étaient variés et qui intéressaient les apprenants.		Ils étaient tous sous forme de questions fermées
- Il a suscité l'attention de tous les apprenants.	Mais certains apprenants n'étaient pas intéressés	
- Il a su créer un climat de confiance pour ses apprenants.	Mais beaucoup d'entre eux hésitaient en donnant la réponse	
- Il a accordé suffisamment de temps aux apprenants pour prendre des notes.	Mais beaucoup d'entre eux ne pouvaient suivre	
- Il a bien géré les difficultés de ses apprenants.	Mais beaucoup d'entre eux avaient des difficultés à	

	répondre aux questions proposées.	
- Il a fait participer tous ses apprenants.		Certains d'entre eux n'étaient pas motivés et ne voulaient pas participer
- Il a bien écouté les réponses de ses apprenants.	×	
- Il a accordé suffisamment de temps aux interventions des apprenants.	×	
- Il n'a pas abusé à prendre la parole plus que ses apprenants.	×	
- Il a créé un esprit de coopération.	×	
- Il a su maintenir l'intérêt de ses apprenants.	×	
- Il a bien géré la discipline de la classe.	×	
- Il a su créer une bonne ambiance dans la classe.		×
- Il a su créer des moments de détente et d'humour.		×
- Il a fait en sorte que tous ses élèves se sentent à l'aise.	Mais certains étaient stressés	
- Il a bien respecté les étapes du cours préparé.	×	

- Il a terminé son cours.		×
- Il a atteint les objectifs tracés		Pas tous. Il a programmé une séance supplémentaire
- Les objectifs répondent aux besoins communicatifs.	×	

<b>Observations concernant les stratégies exploitées par les apprenants</b>	<b>Très bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Moyen</b>	<b>Faible</b>	<b>Très faible</b>
- Les apprenants se concentrent avant l'écoute du document proposé.			×		
- Ils choisissent les techniques et stratégies d'écoute qui leur conviennent.					×
- Ils développent leurs propres stratégies d'écoute pour guider leur écoute.					×
- Avant l'écoute, ils anticipent et prévoient le contenu d'un document.				×	
- Avant l'écoute, ils prévoient une liste de mots clefs susceptibles d'apparaître dans le					×

contenu à entendre.					
- Ils émettent des hypothèses de sens sur le document entendu.				×	
- Pendant l'écoute, ils réactivent le vocabulaire en relation avec le thème proposé.				×	
- Pendant l'écoute, ils organisent des prises de notes autour des mots clefs du contenu.				×	
- Ils hiérarchisent les informations lors de la prise de notes sur le document entendu.				×	
- Pendant l'écoute, il y'a beaucoup d'informations à noter, donc ils les trient et les sectionnent.			×		
- Ils ne retiennent que celles qui leur semblent intéressantes et pertinentes.				×	
- Ils focalisent leur intention sur les passages pertinents et significatifs.			×		
- Ils perçoivent d'abord le sens de façon globale. Cela leur évite une surcharge cognitive et leur facilite la compréhension.			×		

- Après une compréhension globale, les apprenants passent à une compréhension détaillée.			×		
- Après une compréhension détaillée, ils sont capables de restituer le récit à partir des récits écoutés.					×
- Après une compréhension détaillée ils sont capables de faire une synthèse orale du récit écouté					×

<b>Observations concernant les compétences mobilisées par les apprenants</b>	<b>Très bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Moyen</b>	<b>Faible</b>	<b>Très faible</b>
- Les apprenants sont capables de dégager le thème à partir d'un passage écouté.			×		
- Ils sont capables de reconnaître le lexique thématique du passage écouté.			×		
- Ils sont capables d'établir la relation entre l'image et le texte entendu.		×			



- Ils sont capables d'identifier les personnages, les événements importants, les dates, les lieux, etc. à partir des récits écoutés.		×			
- Ils sont capables de distinguer le réel de l'imaginaire à partir des récits écoutés.		×			
- Ils sont capables de dégager des informations implicites à partir des récits écoutés.				×	
- Ils sont capables de repérer la visée de l'auteur à partir des récits écoutés.			×		
- Ils sont capables de découvrir l'aspect affectif dans un récit écouté grâce à des indices linguistiques, textuels, stylistiques, etc.				×	
Ils sont capables de développer des attitudes d'un bon auditeur.				×	

<b>Observations concernant les difficultés rencontrées</b>	<b>VRAI</b>	<b>FAUX</b>
- Les élèves se paniquent et se stressent lorsque le professeur annonce un entraînement à la compréhension de l'oral.	×	
- Cette panique les déconcentre et les perturbe.	×	
- Ils ont l'impression de ne jamais être capable de comprendre un discours oral lors de cette activité langagière.	×	
- Ils n'arrivent pas à se remettre en confiance.	×	
- Ils connaissent en théorie les stratégies de compréhension mais ils n'arrivent pas à les intégrer et les mettre en œuvre pendant l'écoute.		×
- Ils ne sont pas tous en mesure de prendre des notes.	×	
- Ils mettent beaucoup de temps à réfléchir, à prendre des notes et à répondre aux questions posées.	×	
- Pendant la prise de notes, ils n'ont pas le temps de tout écrire.	×	
- La prise de note est encore mal habile dans la plupart des cas.	×	

- Elle ne consiste qu'en une prise d'informations juxtaposées et mal hiérarchisées.		×
- L'entrave est aussi due à la multiplicité des informations.	×	
- Ils n'ont pas la capacité de répondre aisément.	×	
- Ils n'arrivent pas à saisir l'essentiel du message.	×	
- Il faut qu'ils écoutent plusieurs fois, donc ils trichent en regardant les mots (lorsqu'ils ont la possibilité de le faire).	×	
- Ils ont toujours besoin de temps pour mettre du sens sur ce qu'on entend.	×	
- Pendant l'écoute, ils arrivent à reconnaître que des mots isolés, ce qui ne leur garantit pas tout à fait l'accès au sens.	×	
- Les relations syntaxiques entre les énoncés sont souvent mal saisies et peu de nouvelles informations sont comprises.	×	
- Il n'y a que les grilles d'écoute qui leur sont parfois proposées par l'enseignant qui leur facilitent l'accès à l'information. Sans elles, l'écoute paraît très difficile.	(Confirmé par leur enseignant)	
- Pendant la prise de notes, beaucoup d'autres mots leur échappent. Par conséquent, ils n'arrivent pas à tout noter.	×	

- Il leur est difficile de noter un mot et de se rappeler de sa signification. Ils perdent ainsi beaucoup de temps.	×	
- Il leur arrive de capter des mots et les noter sans connaître leur sens.	×	
- Ils rencontrent de grandes difficultés au niveau des expressions idiomatiques et les règles socio culturelles.	(Confirmé par leur enseignant)	
- Ils rencontrent de grandes difficultés au niveau du système phonologique (discrimination des sons, intonation, prosodie, etc.). Par conséquent, je n'arrive pas à percevoir le sens.	×	
- Ils n'arrivent pas à reconstruire du sens à leur manière.	Souvent	

<b>Observations concernant le comportement des apprenants</b>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
- Les apprenants sont à l'aise en position d'écoute.		Sauf quelques – uns
- Ils sont sûrs d'eux et confiants.		Sauf quelques – uns
- Ils sont stressés.	La plupart	

- Ils s'ennuient énormément.	La plupart	
- Ils sont attentifs pour apprendre.		Pas vraiment
- Ils sont motivés.		×
- Ils ne sont pas intéressés.	La plupart	
- Ils ont le comportement d'éléments actifs et dynamiques.		La plupart
- Ils participent volontairement.		×
- Ils semblent avoir le sentiment d'incertitude et d'insécurité.	×	
Forte tension dans la réalisation du travail demandé.	La plupart	

Nous signalons que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à répondre aux questions proposées et que certains parmi eux ne savent pas gérer leur stress lorsqu'ils se trouvent devant une difficulté. Cela pourrait être lié à leur ignorance en stratégies affectives, mnémoniques et compensatoires. Il en résulte, donc, des difficultés de compréhension et un manque de motivation. Quant au matériel didactique utilisé par l'enseignant, nous avons constaté qu'il était constitué principalement du manuel scolaire, le cahier d'activités, et quelques gravures. Les moyens audio visuels étaient pratiquement inexistantes.

Nous pensons que les apprenants, autant que les enseignants, doivent être conscients des procédures ainsi des niveaux de compréhension et dans quelles conditions peuvent être appliquées. Par exemple, la disponibilité d'un bon équipement audiovisuel permettrait aux apprenants d'activer leur savoir-faire et développer leur compétence en cette aptitude. Il reste donc de savoir comment les aider à exploiter leurs capacités dans le bon sens et les aider à travailler leur écoute car en écoutant, l'apprenant apprend à comprendre.

## V1 2- Analyse et interprétation du pré-test

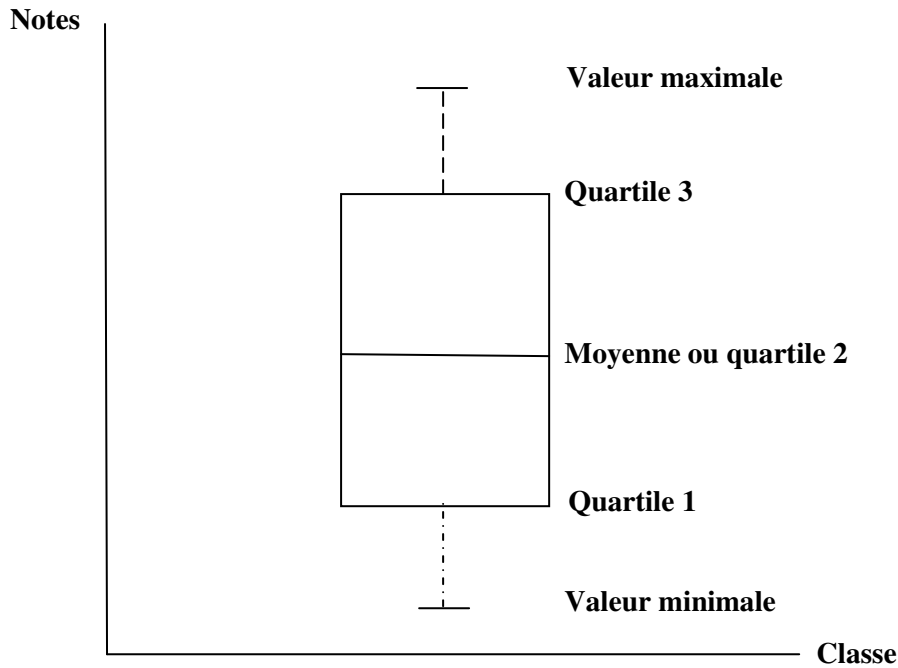
Il s'agit de deux analyses statistiques (descriptive et inférentielle) qui sont effectuées avec le logiciel  $R^2$  et qui visent à comparer deux moyennes de deux échantillons indépendants: classe témoin (2AM2) et classe expérimentale (2AM4).

- Dans l'analyse statistique descriptive, le diagramme à moustache<sup>3</sup> (ou boxplot) représentera graphiquement la médiane, l'écart interquartile, l'étendue de la distribution des notes et les notes exceptionnelles du pré-test des deux échantillons (classe témoin et classe expérimentale).

---

<sup>2</sup> - R CORE TEAM, 2014

<sup>3</sup> - Voir les paramètres de position du diagramme à moustache (Figure 12)



**Figure 12 :** Les paramètres de position du diagramme à moustache<sup>4</sup>

- Dans l'analyse statistique inférentielle, nous appliquons le test d'hypothèse paramétrique (*t de Student*) et le test d'hypothèse non paramétrique (*U de Mann-Whitney*).

### V1 2.1- Analyse des résultats

La distribution des moyennes du pré-test est représentée par la figure 13.

Les résultats obtenus par le groupe témoin montrent que 50 % des élèves ont eu des notes inférieures à 9/20 et seulement 25 % ont réalisé des notes assez satisfaisantes (supérieures à 11/20), avec une moyenne observée de l'ordre de 8,91/20. La même tendance a été enregistrée chez le groupe expérimental, soit respectivement 25 % (pour les notes supérieures à 11/20) et 8,92/20 (comme moyenne observée).

<sup>4</sup> - Valeur minimale : est la note la plus basse.

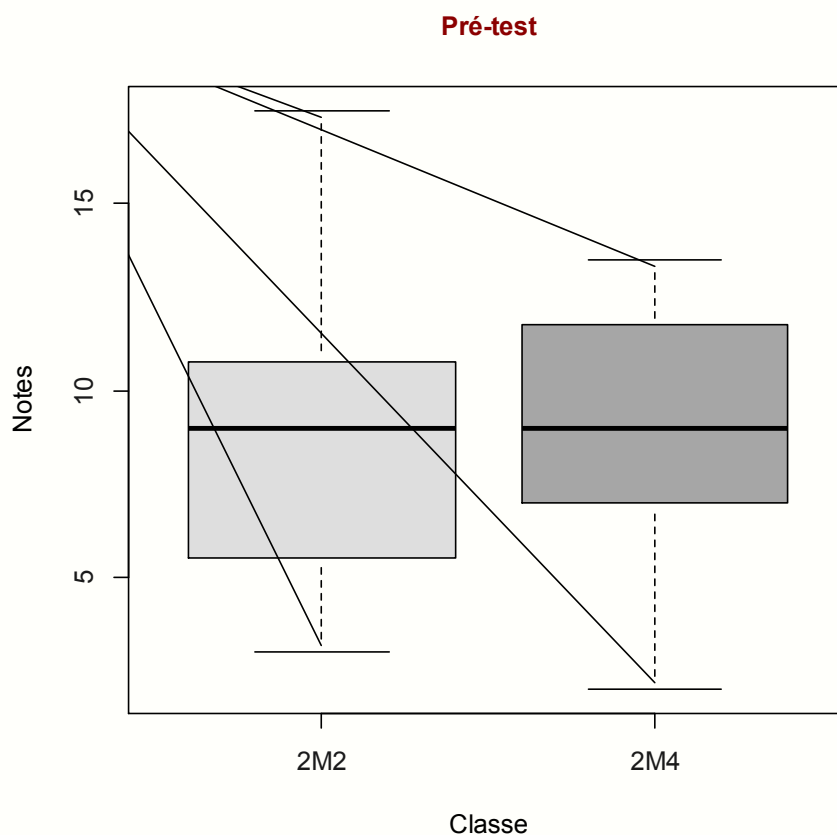
- Valeur maximale : est la note la plus haute.

- Quartile 1 : représente la valeur qui divise les notes en 25% inférieure et 75% supérieure à cette valeur.

- Quartile 2 : représente la valeur centrale qui divise les notes en 50% inférieure et 50% supérieure à cette valeur.

- Quartile 3 : représente la valeur qui divise les notes en 75% inférieure et 25% supérieure à cette valeur.

Ce qui montre que les deux groupes (témoin et expérimental) ont réalisé une tendance générale assez similaire.



**Figure 13 :** Distribution des résultats du pré-test chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4).

Afin de mieux analyser les fluctuations des notes obtenues du pré-test entre ces deux classes soumises à notre expérimentation, nous avons décidé d'utiliser aussi un test paramétrique, *t de Student*, qui nous permettra de vérifier, une autre fois, si les deux échantillons concernés par l'expérimentation que nous avons réalisée sont réellement homogènes.

Rappelons que pour appliquer ce test d'hypothèse paramétrique (*t de Student*) dans notre analyse, nous devons tout d'abord vérifier le *critère de normalité des observations*<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> - En adoptant le test de **Shapiro-Wilk** (Shapiro et Wilk, 1965) : les données collectées, qui sont les notes de chaque classe, doivent suivre la loi Normale (c'est-à-dire, elles doivent être symétriques par rapport à leur moyenne).



et celui de *l'homogénéité des variances*<sup>6</sup>. Si les résultats obtenus par le groupe témoin et expérimental ne répondent pas à ces deux critères, nous adopterons, dans ces conditions, le test non paramétrique, *U* de *Mann-Whitney*<sup>7</sup>, en transformant, tout d'abord, les notes obtenues en logarithme<sup>8</sup>.

Comme dans tous les tests statistiques, nous utilisons le *p-value* que nous appelons aussi Sig (degré de significativité). Si Sig est plus petit que  $\alpha$  (risque d'erreur = 5%), nous pouvons dire qu'il y a une différence significative entre les deux moyennes. Si Sig est plus grand que  $\alpha$  (risque d'erreur = 5%), ce qui explique qu'il n'y a une différence significative entre les deux moyennes.

### Vérification des deux critères

- Test de normalité Shapiro-Wilk
  - $W = 0.9816$
  - ***p-value = 0.4358***
  
- Test d'homogénéité de Fisher
  - $F = 0.7729$
  - ***p-value = 0.477***

Les deux critères sont bien vérifiés; nous pouvons appliquer, dans ces conditions, le test d'hypothèse paramétrique *t de Student*.

- **Test *t de Student***
  - $t = 0.0612$
  - ***p-value = 0.9514***

---

<sup>6</sup> - En utilisant le test de **Fisher** (1936): les notes des deux classes doivent être de même variance.

<sup>7</sup> - Mann-Whitney (1947)

<sup>8</sup> - Exemple: Nous avons les notes suivantes de certains élèves: 18, 14 et 5. Si nous subissons des transformations sur ces notes en entrant le logarithme, nous obtiendrons:  $\log 18$ ,  $\log 14$  et  $\log 5$ .

Le test statistique *t de Student* sur R n'est pas significatif (le degré de significativité est supérieur à 5%); ce qui signifie que les deux classes (témoin et expérimentale) ont le même niveau de langue.

## VI 2.2- Interprétation des résultats

Les résultats obtenus pendant le pré-test nous confirment que les deux groupes sélectionnées pour la réalisation de notre expérimentation (2AM2 et 2AM4) sont réellement identiques. Toutefois, nous relevons que ces résultats ne sont pas satisfaisants. Nous pensons que cette situation pourrait être liée aux faibles connaissances des apprenants en stratégies d'écoute qui ne conviennent pas aux tâches qu'on leur propose, à la mauvaise utilisation ou l'absence de leurs compétences individuelles en cette aptitude (c'est pourquoi l'autonomie était largement absente), à la méthode traditionnelle utilisée par les enseignants, à la difficulté de travailler la compréhension de l'oral avec un grand effectif d'apprenants par classe et au manque d'encouragement de l'enseignant.

## VI 3- Analyses et interprétation des six tests

Notre objectif est d'étudier les résultats obtenus (par le groupe témoin et le groupe expérimental) qui vont nous renseigner sur les performances des apprenants en termes de compréhension et de savoir s'il y a un éventuel rendement en intégrant l'outil multimédia pendant les séances de compréhension de l'oral.

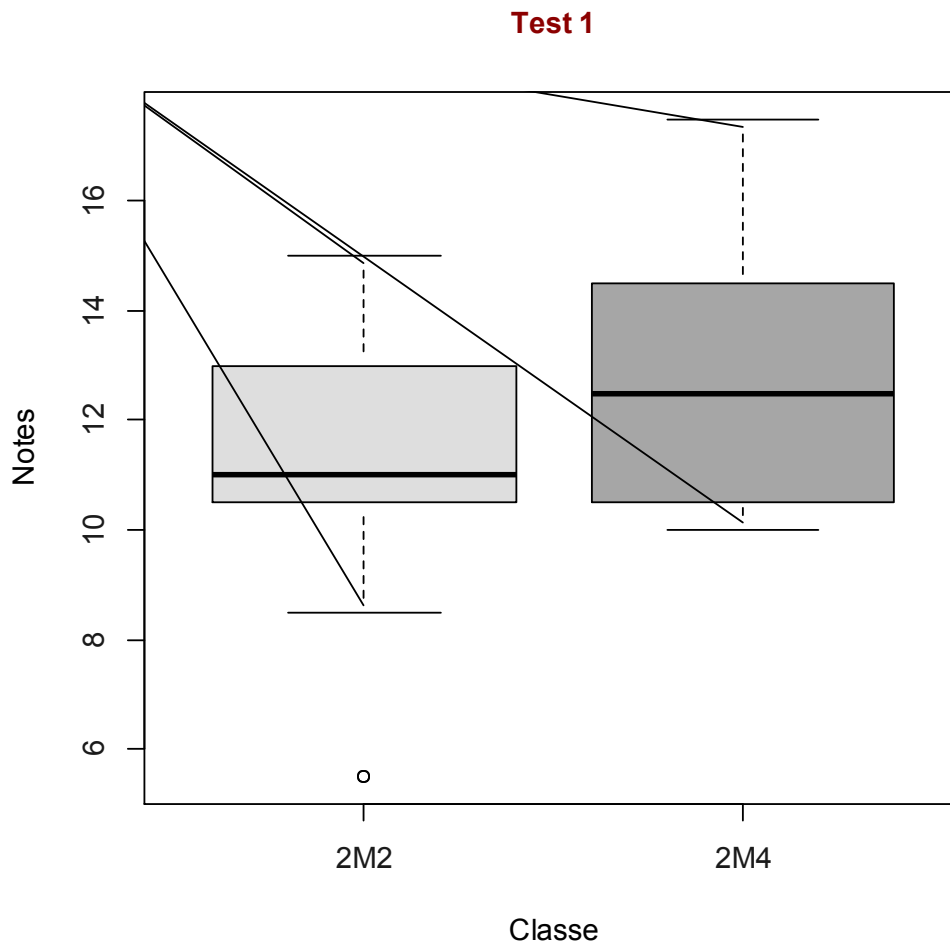
Nous signalons que nous allons appliquer les mêmes méthodes d'analyses statistiques (descriptive et inférentielle). Nous commençons tout d'abord par l'analyse statistique descriptive (par une représentation graphique : diagramme de boîte à moustache ou *boxplot*). Ensuite, nous passons à l'analyse inférentielle où nous adoptons le test paramétrique, *t de Student*, si le critère de *normalité des observations* et celui de *l'homogénéité des variances* sont respectés. Si les résultats obtenus par le groupe témoin et expérimental ne répondent pas à ces deux critères, nous appliquons, dans ces

conditions, le test non paramétrique, *U* de *Mann-Whitney*, en transformant, tout d'abord les notes obtenues en logarithme.

### VI 3.1- Analyse et interprétation du test 1

#### VI 3.1.1- Analyse des résultats

Les moyennes des apprenants témoins et des apprenants expérimentaux sont présentées dans la figure ci-dessous.



**Figure 14 :** Distribution des résultats du test 1 chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4).

Nous pouvons noter que 100 % des apprenants du groupe expérimental ont obtenu des notes supérieures à 10/20 (avec une note moyenne de 12,54/20) ; sachant que 25% d'entre eux ont réussi à avoir des bonnes notes supérieures 14/20.

En revanche, 75 % des élèves du groupe témoin ont obtenu des notes supérieures à 10/20 dont 25% d'entre eux ont eu des notes supérieures à 12/20.

Nous passons, maintenant, à la vérification du *critère de normalité des observations* et celui de *l'homogénéité des variances* avant d'appliquer le test d'hypothèse paramétrique (*t de Student*) qui nous renseignera s'il y'a une différence significative entre les deux échantillons (classe témoin et classe expérimentale).

### Vérification des deux critères

- Test de normalité Shapiro-Wilk
  - $W = 0.9637$
  - $p\text{-value} = 0.04789$
  
- Test d'homogénéité de Fisher
  - $F = 1.532$
  - $p\text{-value} = 0.2281$

Les deux critères sont bien vérifiés ; nous pouvons appliquer, dans ces conditions, le test d'hypothèse paramétrique *t de Student*.

- **Test *t de Student***
  - $t = -2.4288$
  - $p\text{-value} = 0.01792^{*9}$

Le test statistique *t de Student* sur R est significatif (le degré de significativité est inférieur à 5%). Nous pouvons dire, dans ces conditions, qu'il y'a une différence très hautement significative entre les deux échantillons : classe expérimentale (2AM2) et classe témoin (2AM4).

---

<sup>9</sup> - Les codes de signification sont les suivants: 0 \*\*\*\* - 0.001 \*\* - 0.01 \*- 0.05

\*\*\* : il y a une différence très hautement significative

\*\* : il y a une différence hautement significative

\* : il y a une différence significative

### VI 3.1.2- Interprétation des résultats

Cette remarquable amélioration dans les notes obtenues par les deux classes, plus particulièrement l'expérimentale (2AM4) justifie :

- le rendement de l'intégration de l'outil multimédia dans la classe expérimentale,
- l'efficacité de la méthodologie de travail, des stratégies et des tâches que nous avons choisies pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral pendant notre expérimentation.

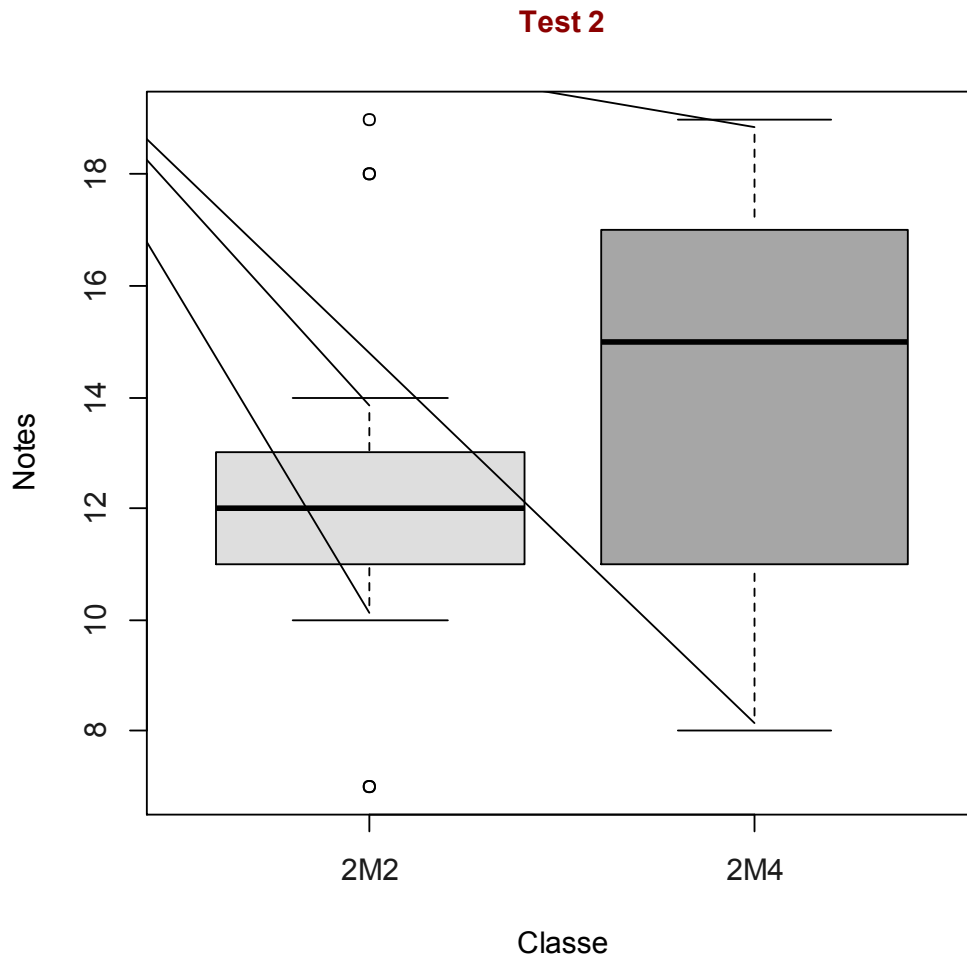
### VI 3.2- Analyse et interprétation du test 2

#### VI 3.2.1 – Analyse des résultats

Les moyennes des apprenants expérimentaux et des apprenants témoins sont présentées dans la figure ci-dessous.

Nous remarquons que les résultats des apprenants concernés par l'intégration de l'outil multimédia sont nettement plus élevés que ceux des apprenants témoins : 65 % des ces élèves ont pu obtenir des notes supérieures à 12/20 (avec une moyenne de classe de 14,65/32) dont 50 % sont des notes satisfaisantes, supérieures à 15/20. Par contre le groupe témoin n'a pu réaliser qu'un pourcentage de 50 % de notes supérieures à 12/20 dont seulement 25% de ces résultats sont supérieurs à 13/20. Nous signalons que dans ce groupe témoin, il y'a des notes exceptionnelles de 18/20 et de 19/20.

Nous passons, maintenant, à la vérification du *critère de normalité des observations* et celui de *l'homogénéité des variances* avant l'utilisation du test d'hypothèse paramétrique (*t de Student*) qui nous renseignera s'il existe une différence significative entre les deux échantillons (groupe témoin et groupe expérimental).



**Figure 15 :** Distribution des résultats du test 2  
chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4).

### Vérification des deux critères

- Test de normalité Shapiro-Wilk
  - $W = 0.9373$ ,
  - $p\text{-value} = 0.002606$
  
- Test d'homogénéité de Fisher
  - $F = 0.7332$ ,
  - $p\text{-value} = 0.3971$

Les deux critères sont bien vérifiés ; nous pouvons appliquer, dans ces conditions, le test d'hypothèse paramétrique *t de Student*.

- **Test *t de Student***
  - $t = -2.7247$
  - $p\text{-value} = 0.008321^*$

Le test statistique *t de Student* sur R est significatif (le degré de significativité est inférieur à 05%). Nous pouvons dire, dans ces conditions, qu'il y'a une différence très hautement significative entre les deux échantillons : classe expérimentale (2AM2) et classe témoin (2AM4).

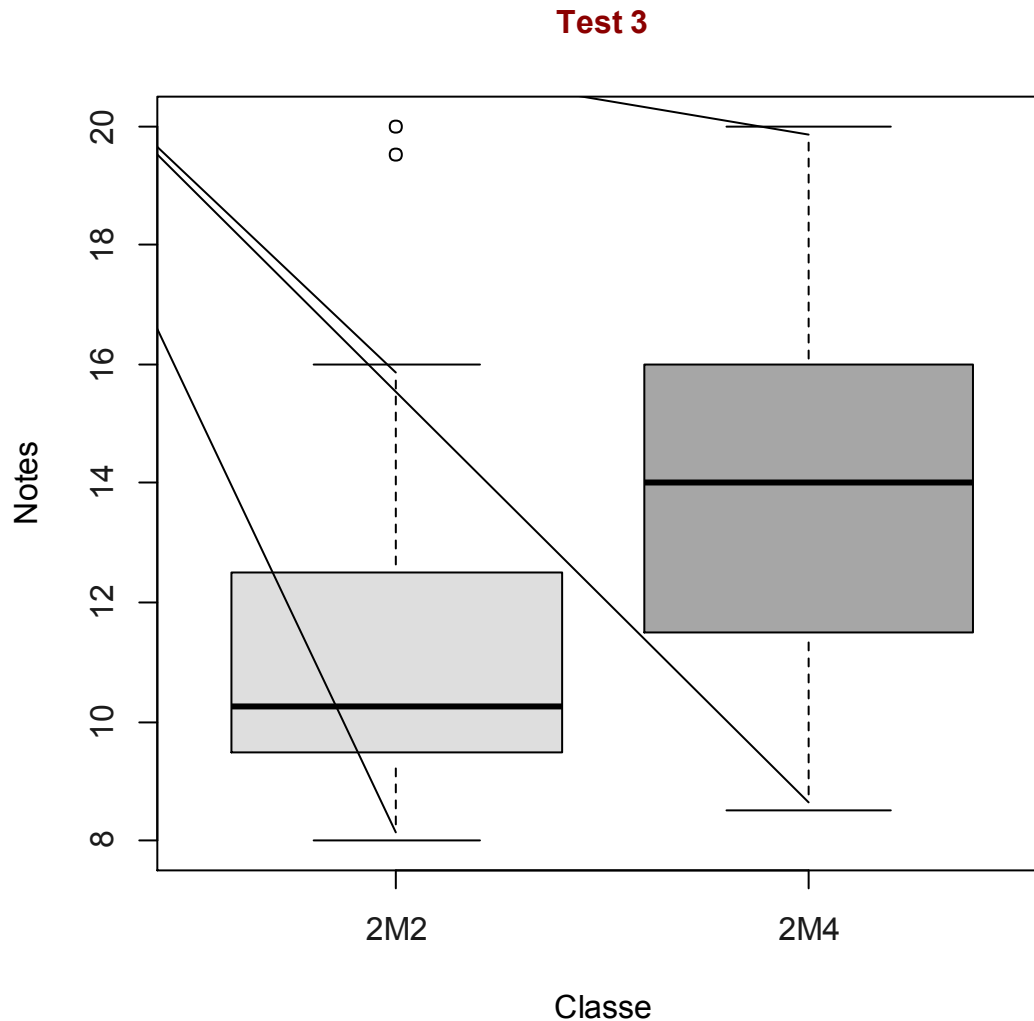
### **VI 3.2.2 – Interprétation des résultats**

Les résultats obtenus continuent à nous confirmer que les apprenants bénéficiaires d'un enseignement apprentissage intégrant l'outil multimédias dans les cours de compréhension de l'oral en adoptant les méthodes, les stratégies et les tâches que nous avons proposées dans notre expérimentation, peuvent mieux développer leur potentiel de réception et leurs compétences en compréhension que les apprenants qui n'ont pas bénéficié de ce dispositif médiatisé. Concernant l'apprenant (du groupe témoin) qui a pu obtenir une valeur maximale de 20/20, nous pensons qu'il est tout à fait normal de trouver des élèves qui travaillent sans l'aide du multimédia ; ce dernier ne peut être qu'un simple outil de travail, placé au service de l'apprenant afin d'améliorer la qualité de son apprentissage.

### **VI 3.3- Analyse et interprétation du test 3**

#### **VI 3.3.1 – Analyse des résultats**

La distribution des moyennes du test 3 des deux groupes (expérimental et témoin) est représentée par la figure ci-dessous.



**Figure 16 :** Distribution des résultats du test3  
chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4).

Nous constatons que le taux de réussite chez les élèves du groupe expérimental est de 90% par rapport au groupe témoin qui n'a pu obtenir qu'un pourcentage de 60%, soit environ 30% de moins que le groupe expérimental. Aussi, nous remarquons que 25% des expérimentaux ayant eu la moyenne, ont pu avoir des notes supérieures à 16/20. Par contre chez les élèves témoins, nous relevons seulement 25% qui ont pu avoir des notes supérieures à 12/20.

Nous passons, maintenant, à la vérification du *critère de normalité des observations* et celui de *l'homogénéité des variances* avant d'appliquer le test d'hypothèse paramétrique (*t de Student*) qui nous renseignera s'il y'a une différence significative entre les deux échantillons (classe témoin et classe expérimentale).



## Vérification des deux critères

- Test de normalité Shapiro-Wilk
  - $W = 0.9231$
  - $p\text{-value} = 0.000744$
  
- Test d'homogénéité de Fisher
  - $F = 0.9241$ ,
  - $p\text{-value} = 0.8338$

Les deux critères sont bien vérifiés ; nous pouvons appliquer, dans ces conditions, le test d'hypothèse paramétrique *t de Student*.

- **Test *t de Student***
  - $t = -3.5545$ ,
  - $p\text{-value} = 0.0007383***$

Le test statistique *t de Student* sur R est significatif (le degré de significativité est inférieur à 05%). Nous pouvons dire, dans ces conditions, qu'il y'a une différence très hautement significative entre les deux échantillons : classe expérimentale (2AM2) et classe témoin (2AM4).

### VI 3.3.2- Interprétation des résultats

Nous relevons que les moyennes obtenues par les élèves de la classe 2AM4 sont continuellement plus élevées que celles de la classe 2AM2 ; ce qui nous confirme encore une fois que les mesures que nous avons proposées en termes d'intégration de supports audiovisuels, de méthodologie, de tâches, de stratégies d'écoute et de compréhension ont apporté des résultats favorables au développement des compétences de compréhension chez les apprenants du groupe expérimental.

## VI 3.4- Analyse et interprétation du test 4

### VI 3.4.1- Analyse des résultats

La distribution des moyennes du test 4 obtenues par la classe expérimentale et la classe témoin est représentée par la figure ci-dessous.

Ce que nous pouvons dire, c'est que les résultats obtenus par le groupe expérimental sont toujours satisfaisants, d'une moyenne de classe de 13,12/20 et d'un taux de réussite de 90%. Ce groupe paraît plus capable de comprendre les supports proposés à l'écoute que le groupe témoin qui a réalisé seulement 63% comme taux de réussite avec une note moyenne de 11,15/20, vu les réponses négatives de quelques élèves.

Nous passons, maintenant, à la vérification du *critère de normalité des observations* et celui de *l'homogénéité des variances* avant d'appliquer le test d'hypothèse paramétrique (*t de Student*) qui nous renseignera s'il y'a une différence significative entre les deux échantillons (classe témoin et classe expérimentale).

#### Vérification des deux critères

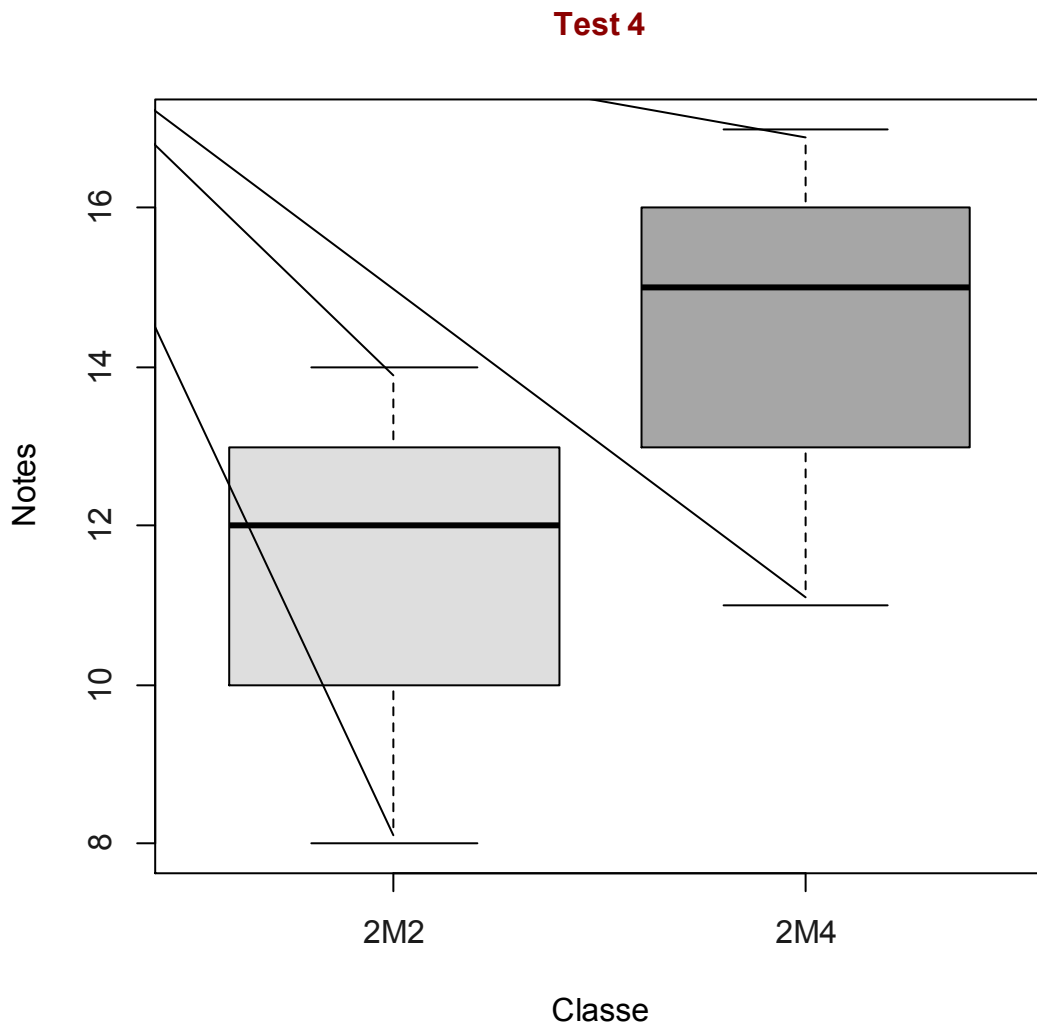
- Test de normalité Shapiro-Wilk
  - $W = 0.9651$
  - $p\text{-value} = 0.05672$
  -
- Test d'homogénéité de Fisher
  - $F = 1.4924$
  - $p\text{-value} = 0.2578$

Les deux critères sont bien vérifiés ; nous pouvons appliquer, dans ces conditions, le test d'hypothèse paramétrique *t de Student*.

- **Test *t de Student***
  - $t = -6.6733$

-  $p\text{-value} = 6.528e^{-09}$ \*\*\*

Le test statistique *t de Student* sur R est significatif (le degré de significativité est inférieur à 05%). Nous pouvons dire, dans ces conditions, qu'il y'a une différence très hautement significative entre les deux échantillons : classe expérimentale (2AM2) et classe témoin (2AM4).



**Figure 17 :** Distribution des résultats du test4 chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4)

### VI 3.4.2- Interprétation des résultats

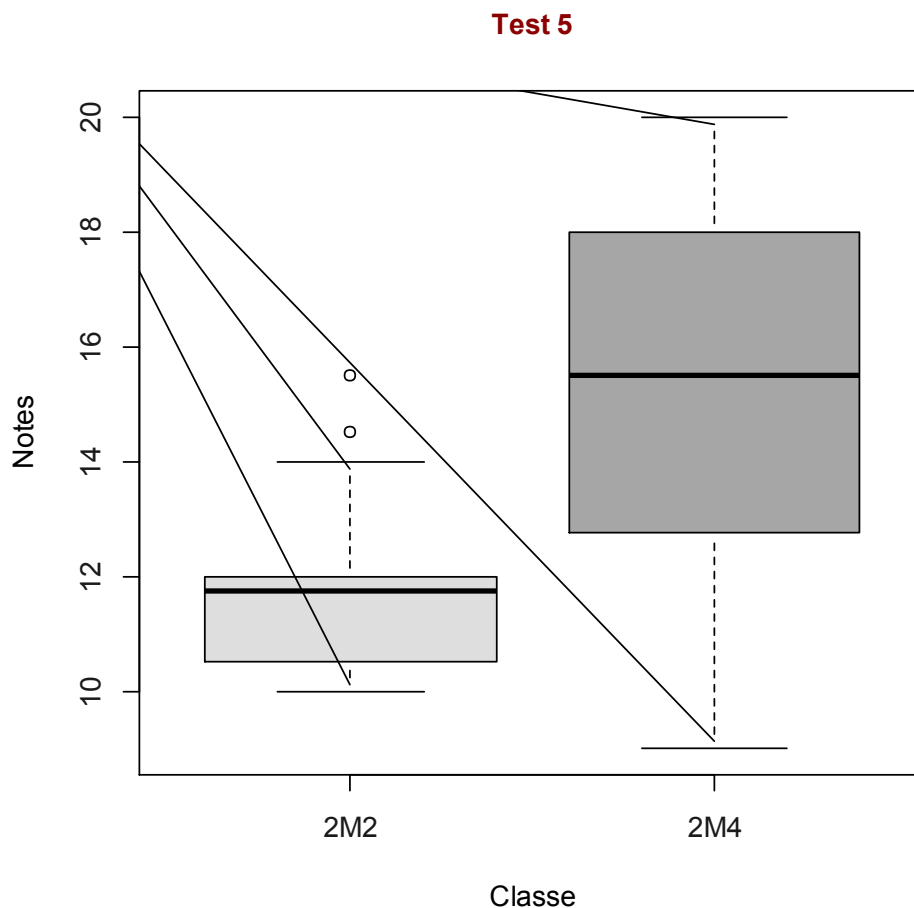
Nous constatons que les résultats du groupe expérimental sont toujours encourageants. Les élèves étaient plus ancrés dans le déroulement du cours par rapport au

groupe témoin qui manquait de motivation. Cette démotivation leur était réellement un handicap pour repérer les éléments essentiels et comprendre le contenu du texte. L'explication réside dans le rôle que l'outil multimédia a joué dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la compréhension de l'oral, surtout lorsque nous avons adopté des supports pédagogiques adéquats, des démarches méthodologiques, des stratégies et des tâches réfléchies. Ce qui a permis aux apprenants expérimentaux à mieux développer leurs compétences de compréhension orale en FLE et travailler dans un climat où l'envie et le plaisir d'apprendre régnaient en salle de cours.

### VI 3.5- Analyse et interprétation du test 5

#### VI 3.5.1- Analyse des résultats

La distribution des moyennes du test 5 obtenues par le groupe expérimental et témoin est représentée par la figure suivante :



**Figure 18 :** Distribution des résultats du test5  
chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4)

Nous constatons l'effet favorable de notre expérimentation à travers les résultats soulevés par le groupe expérimental. La moyenne de classe des apprenants concernés est nettement plus élevée que celle des élèves témoins : Celle du groupe expérimental est de 15,72/20, pour un taux de réussite de 90% ; alors que celle du groupe témoin est de 11,28/20 pour un taux de réussite de 60%, soit environ un pourcentage de 30% de moins que la classe expérimentale.

### Vérification des deux critères

- Test de normalité Shapiro-Wilk
  - $W = 0.9226$
  - $p\text{-value} = 0.0006417$
  
- Test d'homogénéité de Fisher
  - $F = 0.2558$
  - $p\text{-value} = 0.0002793$

Les deux critères ne sont pas vérifiés ; nous adoptons, dans ces conditions, le test non paramétrique *U de Mann-Whitney*.

- Test de Mann-Whitney
  - $W = 173.5$
  - $p\text{-value} = 5.219e^{-06}***$

Nous pouvons dire qu'il y'a une différence très hautement significative entre les deux échantillons : classe expérimentale (2AM2) et classe témoin (2AM4).

### VI 3.5.2- Interprétation des résultats

Rappelons que pour la réalisation d'un test avec les deux classes (témoin et expérimentale), nous adoptons les mêmes démarches méthodologiques; sauf qu'avec les élèves expérimentaux, nous intégrons pendant la séance du test le dispositif multimédia afin de savoir si nous pouvons noter des progrès accomplis par ces apprenants. Effectivement, nous relevons, une fois de plus, que le groupe expérimental a pu réaliser des résultats satisfaisants (15.80/20 comme note moyenne) par rapport au groupe témoin qui a obtenu seulement une note moyenne de 11,43/20. L'explication réside dans le rendement que l'outil multimédia apporté au développement des compétences d'écoute et de compréhension; ce qui nous conduit à confirmer nos hypothèses de départ.

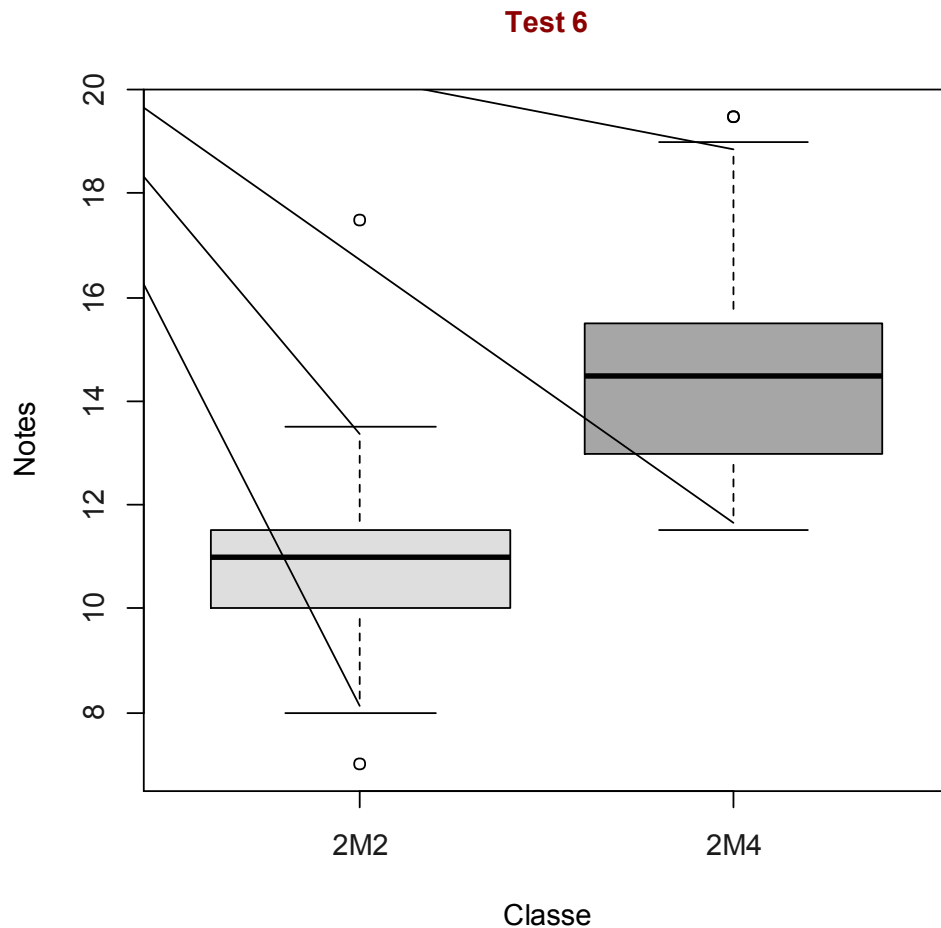
### VI 3.6- Analyse et interprétation du test 6

#### VI 3.6.1- Analyse des résultats

Les moyennes du test 6 obtenues par les apprenants du groupe expérimental (2AM4) et les apprenants du groupe témoin (2AM2) sont présentées dans la figure ci-dessous.

Nous remarquons que les résultats des apprenants concernés par l'intégration de l'outil multimédia sont nettement plus élevés que ceux des apprenants témoins : 100 % de ces élèves ont pu obtenir des notes supérieures à 11/20 dont 50 % sont des notes satisfaisantes supérieures à 14/20. Par contre le groupe témoin n'a pu réaliser qu'un pourcentage de réussite de 75 %, soit environ une différence de 25 % dans le taux de réussite, par rapport au groupe expérimental. De plus, seulement 25% des élèves ayant eu la moyenne, ont pu avoir des notes supérieures à 11/20.

Nous passons, maintenant, à la vérification du *critère de normalité des observations* et celui de *l'homogénéité des variances* avant d'appliquer le test d'hypothèse paramétrique (*t de Student*) qui nous renseignera s'il y'a une différence significative entre les deux échantillons (classe témoin et classe expérimentale).



**Figure 19 :** Distribution des résultats du test 6 chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4).

### Vérification des deux critères

- Test de normalité Shapiro-Wilk
  - $W = 0.9685$
  - $p\text{-value} = 0.0913$
  
- Test d'homogénéité de Fisher
  - $F = 1.6033$
  - $p\text{-value} = 0.1835$

Les deux critères sont bien vérifiés ; nous pouvons appliquer, dans ces conditions, le test d'hypothèse paramétrique *t de Student*.

- **Test *t de Student***
  - $t = -7.9389$
  - **p-value = 4.131e-11**

Le test statistique *t de Student* sur R est significatif (le degré de significativité est inférieur à 05%). Nous pouvons dire, dans ces conditions, qu'il y'a une différence très hautement significative entre les deux échantillons : classe expérimentale (2AM2) et classe témoin (2AM4).

### VI 3.6.2- Interprétation des résultats

Nous constatons que les apprenants du groupe (2AM2) ont pu donner des réponses favorables ; ils ont réalisé un pourcentage de réussite de 75% de réponses justes, sans bénéficier du dispositif multimédia. Mais il était relevé que ces élèves témoins ont mis beaucoup de temps à réfléchir, à prendre des notes et à répondre aux questions proposées pendant les différentes étapes d'écoute. L'intervalle de temps consacré à la réalisation des réponses était beaucoup plus long par rapport au groupe expérimental qui a pu réaliser un pourcentage de réussite de 100% dans un laps de temps beaucoup plus réduit. Ce qui confirme le reste de nos hypothèses, que l'apprentissage intégrant le dispositif multimédia dans l'activité de la compréhension de l'oral du français langue étrangère peut améliorer l'enseignement de cette compétence langagière, développe et facilite l'accessibilité de l'information. L'apprenant auditeur devient, à cet égard, un acteur cognitivement actif assumant pleinement son rôle interactif.

En guise de conclusion, les analyses des résultats des six tests que nous avons effectués avec le groupe expérimental et le groupe témoin nous ont permis de mesurer les progrès des élèves expérimentaux qui ont pu obtenir des notes moyennes et des taux de réussite plus élevés que ceux des apprenants témoins. Cela nous confirme que l'enseignement-apprentissage via l'outil multimédia, en utilisant les différents supports didactiques, les méthodes, les stratégies (d'écoute et de compréhension) et les tâches que



nous avons choisis peut aider les élèves algériens de la deuxième année moyenne à mieux développer leurs compétences en compréhension orale.

## **VI 4 – Analyse et interprétation des questionnaires**

### **VI 4.1– Analyse et interprétation des questionnaires destinés aux enseignants de FLE au cycle moyen**

Parmi les 40 questionnaires que nous avons distribués aux enseignants (qui étaient de différents âges, différentes expériences professionnelles et différents établissements scolaires), nous n'avons pu recevoir que 20 réponses (rédigées en langue française). Nous avons commencé leur distribution au début de l'année scolaire 1015-2016, plus exactement le 14/ 10/2015. Nous n'avons pu récupérer les réponses que cinq mois plus tard à cause des obstacles rencontrés, à savoir l'absence de certains chefs d'établissement (puisque sans leur accord nous ne pouvons pas distribuer ces questionnaires), le refus de certains enseignants, etc.

Nous ne visons pas une analyse quantitative et avoir des pourcentages bien déterminés car ce que nous cherchons le plus, c'est connaître le point de vue de chaque enseignant sur certaines pratiques de classe ; c'est pourquoi nous citons dans l'analyse que les réponses les plus représentatives. Les questions posées dans le questionnaire étaient seulement au nombre de 06, par crainte de faire tomber nos collègues enseignants dans l'ennui et afin d'être sûr d'avoir des réponses complètes et justifiées.

- **Items recueillis avec la 1<sup>ère</sup> question**

Comment trouvez-vous le volume horaire réservé à l'activité de compréhension de l'oral, niveau 2AM ?		
<b>a- Suffisant</b>	20	100%
<b>b- Insuffisant</b>	00	00%
<b>TOTAL</b>	20	100%

Il ressort que la totalité (100%) des enseignants interrogés à propos du volume horaire, estime que ce dernier n'est pas suffisant et peu profitable pour une activité aussi complexe que la compréhension de l'oral. L'apprenant a besoin de temps pour réfléchir, comprendre et arriver enfin à prendre la parole s'exprimer.

- **Items recueillis avec la 2<sup>ème</sup> question**

Souhaitez-vous que le volume horaire réservé à l'activité de compréhension de l'oral (niveau 2AM) soit celui d'une séance entière ? Pourquoi ?		
<b>a- Oui</b>	20	100%
<b>b- Non</b>	00	00%
<b>TOTAL</b>	20	100%

La totalité (100%) des enseignants interrogés a répondu positivement en signalant les raisons suivantes :

- L'enseignement de l'oral doit être considéré au même titre que l'écrit,

- Afin d'accorder suffisamment de temps à l'apprenant pour écouter le texte proposé et construire du sens,
- Afin de permettre à l'apprenant de développer ses compétences d'écoute,
- Afin de permettre à l'apprenant de se positionner en tant qu'auditeur actif et autonome,
- Afin de donner à l'apprenant plus de chance pour améliorer son niveau de compréhension et de production orale,
- Afin d'accorder le temps suffisant à l'enseignant pour évaluer ses apprenants.

- **Items recueillis avec la 3<sup>ème</sup> question**

Pensez-vous qu'en accordant une séance entière à l'activité de la compréhension de l'oral (niveau 2AM), vos élèves arrivent à développer leurs compétences d'écoute? Expliquer pourquoi.		
<b>a- Oui</b>	20	100%
<b>b- Non</b>	00	00%
<b>TOTAL</b>	20	100%

La totalité (100%) des enseignants affirment que la faculté d'écoute chez les apprenants ne progresse que si l'on consacre suffisamment de temps (une séance entière) pour développer progressivement leurs compétences d'écoute, notamment, l'émission des hypothèses de sens, le repérage des informations, leur sélection et organisation, s'entraîner à entendre des voix différentes de celles de leur enseignant en matière de ton, de débit ou d'accent comme celle d'un natif, jusqu'à arriver à comprendre le non-dit comme par exemple la morale d'une fable.

- **Items recueillis avec la 4<sup>ème</sup> question**

Pensez- vous qu'un enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral intégrant l'outil multimédia puisse être plus efficace qu'un enseignement ' <i>traditionnel</i> ' ? Justifiez votre point de vue.		
<b>a- Oui</b>	17	85%
<b>b- Non</b>	03	15%
<b>TOTAL</b>	20	100%

85% des enseignants questionnés (dont leur âge varie entre 22 et 37 ans) affirment que l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral intégrant l'outil multimédia pourrait être plus efficace qu'un enseignement '*traditionnel*', en donnant les arguments suivants sur l'utilisation de ce dispositif médiatisé :

- Il aide l'enseignant autant que l'apprenant à s'inscrire dans le réel et l'authenticité,
- Il peut jouer un rôle motivant dans l'appropriation des savoirs,
- Il rend l'opération enseignement- apprentissage plus facile,
- Il favorise l'interaction des apprenants,
- Il facilite la compréhension de certains concepts du contenu proposé à l'écoute en associant l'image au mot, donc le message devient plus clair et plus explicite,
- Il améliore l'implication et la concentration des élèves, les rendant plus actifs et plus motivés,
- Il permet aux apprenants d'écouter d'autres voies que celle de leur enseignant,
- Il libère leur imaginaire et leur offre l'occasion de mieux comprendre.

Toutes fois, (15%) parmi eux (dont leur âge varie entre 48 et 52 ans) donnent des réponses négatives, déclarant que l'enseignant reste le meilleur " *gérant* " du cours et le meilleur intermédiaire qui révèle les ambiguïtés et résout les difficultés.

- **Items recueillis avec la 5<sup>ème</sup> question**

Souhaiterez- vous introduire des documents audio ou audiovisuels dans des séances de compréhension de l'oral? Expliquez pourquoi.		
<b>a- Oui</b>	17	85%
<b>b- Non</b>	03	15%
<b>TOTAL</b>	20	100%

Les 85% (dont leur âge varie entre 22 et 37 ans) des enseignants qui trouvent que l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral intégrant l'outil multimédia pourrait être plus efficace qu'un enseignement " *traditionnel* ", souhaitent introduire des documents audio ou audiovisuels dans les séances de compréhension de l'oral. Les raisons les plus souvent évoquées sont les suivantes :

- Pour faciliter la tâche de l'enseignant. Ainsi, il pourrait faire participer le maximum d'élèves,
- Pour faciliter l'atteinte des objectifs tracés,
- Pour une meilleure visualisation,
- Pour accéder facilement au document entendu,
- Pour mettre l'apprenant en direct avec le contexte,
- Pour faciliter la compréhension du document proposé à l'écoute, en imprégnant l'apprenant dans le thème,
- Pour adapter le document entendu au rythme de l'apprenant,
- Pour mieux développer les capacités d'écoute et de compréhension de l'apprenant,
- L'image est plus concrète, donc l'apprenant accorde plus d'attention,

- L'outil multimédia offre des moments de divertissement. Dans ces conditions, les élèves aimeront la séance et par conséquent, plus de profit et de meilleurs résultats,
- Pour gagner du temps,
- Pour motiver les apprenants.

Concernant les 03 enseignants qui ont répondu négativement, deux d'entre eux (dont leur âge varie entre 48 et 52 ans) justifient leur réponse en signalant qu'ils ne sont pas familiarisés avec les nouvelles technologies éducatives et qu'ils ne disposent pas d'assez d'expérience concernant leur utilisation en classe de FLE. Quant au troisième enseignant (de sexe masculin, âgé de 51 ans), il affirme qu'il lui est difficile de trouver ou télécharger des documents multimédias pour la préparation de ses cours. La raison pour laquelle il préfère l'utilisation des gravures et du manuel scolaire.

- **Items recueillis avec la 6<sup>ème</sup> question**

Etes-vous capable de conduire des séquences didactiques de compréhension de l'oral en intégrant l'outil multimédias ? Justifiez votre réponse.		
<b>a- Oui</b>	17	85%
<b>b- Non</b>	03	15%
<b>TOTAL</b>	20	100%

La majorité des enseignants (85%) (dont leur âge varie entre 22 et 37 ans) se sentent capable de conduire des séquences didactiques de compréhension de l'oral intégrant l'outil multimédias en justifiant leur attitude favorable par les points suivants :

- Nous avons fait une formation dans le domaine des technologies éducatives,
- Nous avons l'habitude d'utiliser l'outil informatique chez nous et en classe,
- L'outil informatique est omniprésent dans tous les domaines, sa maîtrise devient une nécessité,

- L'outil informatique fait partie intégrante de notre vie quotidienne, c'est pour cela nous avons appris à le maîtriser.

Toutefois, les trois enseignants qui ont donné des réponses négatives (dont leur âge varie entre 48 et 52 ans) trouvent que la capacité de conduire un enseignement intégrant l'outil multimédia est liée à beaucoup de conditions à savoir :

- Suivre une formation informatique,
- Avoir des classes équipées d'outils informatiques pour éviter la perte de temps et le déplacement des élèves,
- Etre capable de résoudre les problèmes techniques rencontrés.

Ils ajoutent que pour s'adapter à cette nouvelle façon d'enseigner, ils ont besoin d'orientations méthodologiques et de partager des expériences avec d'autres enseignants.

En guise de conclusion, cette enquête nous montre que l'intégration des outils informatiques nécessite non seulement leur maîtrise pendant les pratiques de classe mais aussi connaître la situation de l'établissement scolaire en matière d'équipement, des matériaux disponibles et des supports didactiques propres aux objectifs pédagogiques tracés, en offrant aux apprenants des moyens suffisamment riches et variés en matière de méthodes, de stratégies et de tâches qui favorisent leur apprentissage, notamment celui de la compréhension orale.

#### **VI 4.2 - Analyse des questionnaires destinés aux apprenants du groupe expérimental**

Notre objectif est d'observer les jugements des apprenants du groupe expérimental sur l'efficacité de l'intégration de l'outil multimédia dans les cours de la compréhension orale et analyser les réponses reçues. Nous pensons qu'à travers les questions aux quelles ces derniers sont soumis, nous pouvons aboutir à des réponses plus précises et un recueil qualitatif de données plus adéquat. « *Pour obtenir des réponses, rien n'est plus naturel que de poser des questions.* »

*L'enquête par questionnaires est, à ce titre, un moyen pratique pour collecter rapidement des informations et un outil efficace d'aide à la décision.»<sup>10</sup>*

Nous avons opté pour des questions fermées et semi-ouvertes (qui sont au nombre de 06) afin que les apprenants puissent répondre aisément, vu que leur niveau de langue en français est majoritairement faible. C'est pourquoi nous avons également autorisé à ceux qui éprouvent des difficultés à répondre aux questions semi-ouvertes (qui sont au nombre de 02) en langue arabe pour qu'ils puissent s'exprimer librement. Nous nous sommes retrouvés dans certains cas à écrire à leur place ou traduire tout en évitant les faux-sens et les mauvaises compréhensions.

Les questionnaires étaient distribués aux apprenants du groupe expérimental après avoir fini notre expérimentation, c'est-à-dire après avoir présenté les six tests auxquels le groupe expérimental et le groupe témoin étaient soumis. Nous précisons qu'ils étaient distribués à tour de rôle pour nous assurer que les apprenants ont bien assimilé et rempli toutes les questions.

Afin de bien connaître le rendement du support multimédia dans la classe expérimentale où nous avons effectué notre expérimentation, nous avons posé dans notre questionnaire les questions suivantes :

- **Items recueillis avec la 1<sup>ère</sup> question**

Etes-vous satisfait de l'utilisation du multimédia dans les cours de la compréhension de l'oral? Pourquoi ?		
<b>a- OUI</b>	30	85,71%
<b>b- NON</b>	05	14,29%
<b>TOTAL</b>	35	100%

<sup>10</sup> - [www.surveystore.info/.../enquete-par-questionnaire.asp](http://www.surveystore.info/.../enquete-par-questionnaire.asp)



L'analyse des réponses nous permet de saisir que 85,71% des expérimentaux interrogés se disent satisfaits à l'introduction de l'outil multimédia dans les cours de la compréhension de l'oral, en avançant les arguments suivants :

- l'outil multimédia m'encourage à travailler selon mon propre rythme. Donc, je peux devenir autonome ;
- Grâce à un document audiovisuel, j'ai moins de difficultés à comprendre le texte proposé à l'écoute. Donc, j'arrive à gérer ma panique et ma frustration ;
- Avec ce dispositif médiatisé je peux écouter des documents authentiques. Ce qui donne du sens à mon apprentissage ;
- Ce dispositif audiovisuel m'a beaucoup motivé et par conséquent, j'ai plus de confiance en moi-même ;
- Je sens que cet outil audiovisuel stimule ma perception auditive et m'aide beaucoup dans la compréhension du texte.

D'après les réponses obtenues, nous remarquons que la majorité des expérimentaux sont conscients des avantages d'un apprentissage intégrant des outils audiovisuels dans l'amélioration de la compétence de compréhension orale (par rapport à leur motivation, leur interaction, la réduction du temps consacré aux réponses, etc.).

Mais il n'empêche que 14,29% des élèves trouvent cette nouvelle façon d'apprendre insatisfaisante et sans intérêt. Nous pensons que ces élèves n'aiment pas le changement dans leurs pratiques pédagogiques et préfèrent les méthodes traditionnelles.

- **Items recueillis avec la 2<sup>ème</sup> question**

Pensez-vous que l'utilisation de l'outil multimédia est intéressante ? Comment ?		
<b>c- OUI</b>	30	85,71%
<b>d- NON</b>	05	14,29%
<b>TOTAL</b>	35	100%

85,71% des élèves expérimentaux interrogés n'ont pas hésité de nous informer que le travail en classe sans l'outil informatique était rébarbatif, ennuyeux et monotone. Cet outil leur a donné « *un nouveau souffle* » dans leur apprentissage et les a aidés non seulement à mieux comprendre, mais aussi à travailler dans des conditions plus favorables. Les réponses les plus souvent évoquées sont les suivantes :

- Avec cet outil, on peut faire des choses qu'on ne peut pas faire autrement, comme par exemple fabriquer un document audiovisuel par un montage de séquences ou de vidéos (document fabriqué) ;
- On ne s'ennuie pas du tout en travaillant avec cet outil informatique ;
- Grâce à un visionnement d'images ou de vidéos, le repérage des mots se fait sans difficultés. Ce qui me facilite la construction du sens ;
- Grâce à un document audiovisuel, je comprends plus vite et donc je ne perds pas beaucoup de temps ;
- Grâce à la présentation de vidéos, d'images et de son, nous avons des informations plus concrètes et plus riches.
- Il m'était difficile de comprendre un texte sans se référer à son script. Avec l'intégration d'image sonore ou de vidéo, l'accès à l'information est plus facile.
- Les images et les vidéos nous aident énormément pendant la prise de notes ;
- L'utilisation des documents sonores ou visuels a attiré mon attention ; ce qui m'a motivé et laissé participer volontairement.

Seulement 14.29% des apprenants pensent que cet outil, par la présence des couleurs et la variation des sonorités, les fait distraire plutôt qu'il les incite à travailler. Nous pensons que ces apprenants ne sont pas familiarisés avec ce genre d'outil ; c'est pourquoi ils ont eu ce genre de sentiment.

- **Items recueillis avec la 3<sup>ème</sup> question**

Pensez-vous que ce dispositif médiatisé vous a facilité l'accès à l'information ?		
<b>a- OUI</b>	26	74,28%
<b>b- NON</b>	09	25,72%
<b>TOTAL</b>	35	100%

74,28% des élèves expérimentaux affirment que l'outil multimédia est d'une grande utilité dans l'amélioration des pratiques pédagogiques, notamment dans l'accessibilité de l'information. Nous pensons que l'insertion d'images et de vidéos pendant l'écoute a beaucoup aidé les élèves à augmenter leur potentiel de réception et ainsi assurer leur motivation et leur implication dans le cours.

Toutefois, 25,72% des interrogés pensent que cet outil n'a aucun rendement dans l'accès de l'information. Nous pensons que l'outil multimédia n'est pas tout le temps un « *remède magique* » à tous les problèmes des apprenants et de l'enseignant.

- **Items recueillis avec la 4<sup>ème</sup> question**

Pensez-vous que le travail intégrant l'outil multimédia dans les séances de la compréhension de l'oral est ludique et plaisant ?		
<b>a- OUI</b>	29	82,85%
<b>b- NON</b>	06	17,15%
<b>TOTAL</b>	35	100%

Nous constatons que 82,85% des élèves interrogés trouvent que le travail intégrant l'outil multimédia dans les séances de la compréhension de l'oral est ludique et plaisant ; cela pourrait être dû au rôle positif que ce dispositif a pu jouer, en leur réservant de meilleures conditions de travail.

Par ailleurs, 17,15% déclarent qu'ils n'ont pas apprécié cet outil informatique. Nous pensons que ces éléments n'aiment pas le changement dans leurs habitudes pédagogiques, croyant que la compréhension se fait mieux avec la méthode habituelle.

- **Items recueillis avec la 5<sup>ème</sup> question**

Avez-vous senti une amélioration de votre niveau en compréhension grâce à l'intégration de ce moyen technologique dans les séances de compréhension orale de français langue étrangère?		
<b>a- OUI</b>	25	71,42%
<b>b- NON</b>	10	28,58%
<b>TOTAL</b>	35	100%

71,42% des élèves expérimentaux ont affirmé que la présence de l'outil multimédia dans les cours de compréhension de l'oral les a aidés à améliorer leur niveau de langue en compréhension. Nous pensons que cette amélioration de niveau n'est pas seulement liée à l'utilisation de ce dispositif médiatisé, mais aussi à la méthode d'enseignement, aux stratégies exploitées, aux compétences mobilisées, aux tâches proposées pendant l'écoute, aux besoins des apprenants et aux objectifs tracés.

Toutefois, 28,58% des interrogés pensent que cette nouvelle manière d'apprendre n'a apporté aucun rendement à leur compétence d'écoute et de compréhension. Nous pensons que ces élèves ont besoin d'encouragements de la part de leur enseignant qui doit essayer d'attirer leur attention avec d'autres moyens (en termes de méthodes d'enseignement-apprentissage, de stratégies d'écoute et de compréhension, de tâches et d'outils pédagogiques).

- **Items recueillis avec la 6<sup>ème</sup> question**

Avez-vous réellement envie de refaire une telle expérience?		
<b>c- OUI</b>	30	85,71%
<b>d- NON</b>	05	14,29%
<b>TOTAL</b>	35	100%

L'expérimentation que nous avons effectuée a montré que 85,71% des élèves du groupe expérimental qui ont assisté à des séances de compréhension de l'oral via l'outil informatique ont apprécié le dispositif et ont pu travailler la compréhension de l'oral avec moins de difficultés. Ces apprenants ont l'air de bien assimilé le contenu des supports proposés pendant l'écoute dans un laps de temps très réduit (par rapport au groupe témoin) ; c'est pourquoi ils se disent satisfaits de cette nouvelle façon d'apprendre, exprimant leur désir de refaire une telle expérience.

En revanche, 14,29 % des expérimentaux, n'ont exprimé aucun désir de vouloir travailler avec cet outil informatique. Nous pouvons expliquer ce comportement par le fait que ces éléments sont trop attachés à leur ancienne méthode d'apprentissage et n'aiment pas qu'on change à leurs habitudes pédagogiques.

En guise de conclusion, nous pouvons dire d'après l'enquête effectuée avec le groupe expérimental que la compréhension de l'oral est un processus dynamique très exigeant<sup>11</sup> qui requiert que l'apprenant soit un élément actif de manière significative avec le document entendu et avec son environnement. Ce dernier a donc besoin d'être exposé à des situations de communication suffisamment diverses (pour qu'il en dégage un

<sup>11</sup> Comme le rappellent Cuq et Gruca (2005 :157) : « L'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation ».

comportement linguistique adéquat) et à tous les moyens lui permettant d'accéder à un plus grand degré d'autonomie langagière.

Le recours aux nouvelles technologies en général et le multimédia en particulier dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, n'est plus considéré comme une simple aide aux stratégies dont un utilisateur de langue mobilise afin de satisfaire les exigences de sa situation de communication, mais plutôt comme un support pédagogique multidimensionnel qui fait partie intégrante du processus enseignement et apprentissage des langues.

### **VI 5- Bilan prescriptif**

A la lumière de cette étude empirique et dans le but de tenter de remédier aux entraves que les apprenants rencontrent lors des activités de compréhension de l'oral et afin que l'utilisation du multimédia dans ces activités didactiques soit efficace, nous essayons avec modestie et optimisme de proposer des suggestions (qui sont les enjeux de notre recherche) afin de trouver des solutions aux carences et aux insuffisances que nous avons notées. Nous devons donc les prendre en considération et les surmonter. Nous proposons ce que suit :

- Un allègement concernant le programme scolaire de la deuxième année moyenne qui est trop chargé par rapport à son contenu et qui forme une charge cognitive pour les apprenants ;
- Réserver une séance entière pour l'activité de la compréhension de l'oral sans pour autant lui consacrer une séance au détriment d'une autre compétence. Rappelant que l'approche par compétence favorise l'accès aux quatre compétences « écouter, parler, lire et écrire » qui sont fondamentales dans l'acquisition d'une langue étrangère ;
- Réserver à l'activité de compréhension de l'oral un volume horaire en tant qu'une activité autonome et qui entre dans le cadre du projet didactique ;

- Intégrer l'outil multimédia dans les séances de la compréhension de l'oral afin de permettre aux apprenants de mieux accéder à l'information, en prenant en considération les contraintes pédagogiques et institutionnelles ;
- Choisir des supports audiovisuels adéquats aux conditions des équipements en prenant en compte leur authenticité, leur degré de pertinence par rapport à l'objectif de l'enseignement-apprentissage, la qualité des médias (son, image, vidéo, texte), le niveau de langue des apprenants, etc.
- Habituer les apprenants à la réception auditive (aptitude de l'écoute) en leur faisant écouter des documents authentiques sélectionnés selon leur intérêt, âge, niveau de langue, etc. afin de stimuler leur motivation et leur permettre de s'habituer à comprendre des voix et des accents de différents locuteurs. Par exemple, leur faire écouter des sketches ou des pièces théâtrales qui les font rire et en même temps qui les motivent ;
- Prendre en considération les problèmes techniques qui peuvent engendrer des difficultés pendant l'apprentissage (notamment la luminosité de l'image, le débit de la parole, etc.) afin d'assurer une manipulation facile de la projection de l'image ou de la vidéo et un bon contrôle du son ;
- Accorder aux apprenants plus de temps à l'écoute, selon la tâche donnée pour pouvoir prendre des notes, les hiérarchiser, les classer, etc. Cela leur permet de devenir des récepteurs interactifs ;
- Impliquer l'apprenant dans son apprentissage en lui demandant de télécharger des vidéos ou en faire un montage par un traitement d'informations. Cela l'inscrit dans un apprentissage médiatique : C'est la dynamique du projet ;
- Varier les activités en leur choisissant des exercices attractifs comme les activités ludiques et en leur proposant des démarches à suivre pour se sentir en sécurité et travailler à l'aise et sans pression ;
- L'enseignant ne doit pas travailler uniquement avec les meilleurs éléments. Il faut qu'il implique même les apprenants passifs et les moins motivés. Il faut leur accorder la parole en leur prévoyant des questions plus simples et plus claires ou en les insérant dans des petits groupes pour les débloquer ;

- L'enseignant doit prendre en considération la spontanéité de ses apprenants qui pourrait les encourager à travailler en autonomie ;
- L'enseignant doit créer un terrain d'entente et de collaboration avec ses apprenants afin de créer la motivation et le plaisir d'apprendre en évitant de les sanctionner ou les blâmer ;
- L'enseignant doit être plutôt souple en évitant de compliquer les choses, en s'adaptant à toutes les situations et en créant une atmosphère de confiance et de sympathie afin de doter l'apprenant de « *l'appétit d'apprendre* » ;
- L'enseignant doit disposer d'assez de connaissances sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères et sur l'utilisation des moyens technologiques afin d'assurer leur efficacité et rentabilité ;
- Encourager les recherches scientifiques concernant les pratiques hypermédias dans l'action pédagogique.
- L'institution doit assurer la formation continue des enseignants (surtout ceux qui sont formés avec des méthodes traditionnelles d'enseignement), facteur incontournable pour une exploitation judicieuse et pertinente des outils TICE dans les pratiques de classe ;
- Pour conclure, nous souhaitons que l'institution scolaire mette à la disposition de l'enseignant un matériel technologique pédagogique, adéquat pour un apprenant du 21 siècle et prendre en considération la compétence d'écoute qui, malgré son importance dans l'acquisition d'une langue étrangère, elle est négligée sur le programme de deuxième année moyenne.



# Conclusion générale

## Conclusion générale

---

### Conclusion générale

Notre expérimentation a confirmé que les mesures théoriques et méthodologiques que nous avons proposées dans notre travail de recherche peuvent apporter des résultats favorables au développement des compétences de compréhension orale chez les apprenants algériens de la deuxième année moyenne.

Intégrer l'outil multimédia dans des cours de compréhension de l'oral, en adoptant des méthodes (d'enseignement-apprentissage), des stratégies et des tâches (d'écoute et de compréhension) structurées et réfléchies, est un travail motivant. Cela a été vérifié à partir des résultats obtenus de l'expérimentation que nous avons menée avec une classe expérimentale (2AM4) et une classe témoin (2AM2).

Nous avons appliqué les mêmes démarches méthodologiques avec les deux groupes sélectionnés. Cependant, avec les expérimentaux, nous avons intégré le dispositif multimédia afin de savoir si ces derniers peuvent mieux développer leur potentiel de réception et leurs compétences en compréhension par rapport aux apprenants du groupe témoin qui n'ont pas bénéficié de ce dispositif médiatisé. Nous avons relevé des taux de réussite chez les expérimentaux (93,6 %) plus élevés que ceux des témoins (73,4%).

Les activités didactiques de compréhension de l'oral qui ont été présentées avec les deux groupes sélectionnés étaient variées dans le contenu des supports proposés à l'écoute, notamment les contes « *Le petit chacal et le chameau* », « *Le Petit Chaperon rouge* » et « *La Princesse au petit pois* », la fable « *La Cigale et la Fourmi* » et enfin les légendes « *Comment la mer devint salée* » et « *Voilà pourquoi le crocodile vit dans les rivières* ». Nous avons exploité beaucoup de stratégies propres à une activité de compréhension de l'oral, à savoir le repérage des informations essentielles concernant le texte exploité, en visant l'accès au sens. Nous avons essayé d'aider les apprenants en variant les types de questions tels que l'utilisation des questions à choix multiples, exercices à trous, questions de type vrai ou faux, etc. afin de les guider et les orienter dans la réception des informations.

## **Conclusion générale**

---

L'expérimentation que nous avons menée a pu démontrer que l'intégration de l'outil multimédia a réellement augmenté le potentiel de réception des apprenants expérimentaux qui avaient la capacité de répondre plus vite (par rapport au groupe témoin) ; ce qui leur a fait gagner beaucoup de temps. Ils avaient un comportement d'éléments actifs et dynamiques. Par exemple, il y a eu une amélioration dans le processus de compréhension lors de leur interaction, surtout pendant la dernière écoute ; ce qui les a conduits à sentir une sorte de satisfaction, de plaisir et d'assurance.

L'utilisation de ce moyen technologique a varié les possibilités de répétition et de pause entre les phrases lors de l'écoute, grâce à la manipulation de certaines touches où nous avons pu assurer une manipulation facile de la projection des vidéos, des images (fixes ou animées) et du réglage du son ; ce qui a fait gagner les élèves expérimentaux beaucoup de temps et améliorer la qualité de leur apprentissage. Le diaporama, par exemple, était un bon moyen pour attirer l'attention des apprenants, stimuler leur interaction et leur motivation, rendant ainsi l'apprentissage plus facile et plus plaisant ; d'où l'ambiance du travail était meilleure (par rapport à l'ambiance du travail du groupe témoin).

Contrairement au groupe expérimental, les apprenants témoins étaient moins motivés. Ils mettaient beaucoup de temps à réfléchir, à prendre des notes et à répondre aux questions posées. Nous avons remarqué la présence d'une forte tension dans la réalisation du travail demandé (ils demandaient à chaque fois à l'enseignant de répéter la lecture pour reprendre la prise de note). Ces apprenants semblaient avoir un sentiment d'insécurité, surtout qu'ils hésitaient avant de donner les réponses.

Grâce aux activités didactiques que nous avons présentées (pendant lesquelles nous avons soumis les apprenants témoins et expérimentaux à des tests d'évaluation) et aux questionnaires que nous avons distribués aux enseignants et aux apprenants, nous avons réussi à confirmer nos hypothèses de départ (concernant l'impact de l'utilisation de l'outil multimédia dans l'activité de la compréhension de l'oral) et relever les remarques suivantes :

## Conclusion générale

---

- La contribution de ce dispositif médiatisé facilite l'accès à l'information. Par exemple, l'apprenant peut écouter et comprendre des documents sonores authentiques tels que le journal télévisé sans se déplacer ou perdre beaucoup de temps.
- L'usage d'un outil pédagogique comme les multimédias peut instaurer l'autonomie chez l'apprenant en l'encourageant à travailler selon son propre rythme.
- Avec un traitement informatique par exemple, l'apprenant peut écouter un document authentique et corriger sa compréhension. Ce qui donne du sens à son apprentissage.
- Par un bon choix de couleur d'images ou un réglage de son d'une vidéo, l'enseignant peut stimuler l'interaction et l'écoute de l'apprenant.
- Avec cet outil, on peut faire des choses qu'on ne peut pas faire autrement, comme par exemple fabriquer un document par un montage de séquences de vidéo.
- Avec la contribution de cet outil informatique, l'enseignant peut maîtriser la gestion du temps de la séquence pédagogique tout en permettant à l'apprenant de travailler à l'aise et sans pression.

Toutefois, il faut une exploitation judicieuse et efficace des outils informatiques qui doit être guidée par des méthodes et des approches (selon les objectifs de l'activité didactique) et contrôlée par les directives et la consigne de l'enseignant, sans pour autant limiter la volonté des apprenants. Ces moyens technologiques ne sont que des outils au service de l'apprentissage ; comme le rappellent Walckiers et De Praetere : « *les technologies ne sont rien sans les personnes qu'elles doivent servir* »<sup>1</sup>.

Il nous semble que nous sommes à la fois chanceux et raisonnables d'avoir choisi un thème aussi bénéfique et intéressant comme le nôtre car il porte beaucoup de connaissances enrichissantes sur la méthodologie de l'activité de la compréhension de

---

<sup>1</sup>- Walckiers, M. & T. de Praetere, (2004) "L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must". *Distances et Savoirs*, vol. 2, n° 1, p. 73.

## **Conclusion générale**

---

l'oral (qui a été tant négligée) et aussi sur l'usage de l'outil multimédia qui lui donne un nouvel aspect et une meilleure maîtrise.

Il nous était difficile de quitter les apprenants avec qui nous avons effectué notre expérimentation et avec qui nous avons passé des moments qui vont rester surement gravés à jamais dans notre mémoire !!

Bibliographie  
et  
Sitographie

### Bibliographie

- ALLEN, N., (2012), « Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2 cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse ». Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- ALLEN, N., (2014), « L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale ». *Revue Language and Literacy* Volume 16, Issue 2, Special Issue.
- ANNOOT, E., (1996), *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*. Paris, Ophrys.
- BABLON, F., (2004), *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Edition Hachette. Paris.
- BARON, G. L., De la Passardière B., (1991), *Médias, Multi et Hypermédias pour l'apprentissage : points de repères sur l'émergence d'une communauté scientifique*.
- BENBOUZID, B., (2009), *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*, Casbah Editions.
- BERDAL-MASUY, F et BRIET, G., (2010), « Stratégies pour une écoute efficace », *Le français de demain*, « enjeux éducatifs et professionnels », Colloque international 28-30 octobre 2010 Sofia.
- BETRIX KOHLER, D. et PIGUET, A.-M., (1991), *Ils parlent, que peut-on évaluer ?*, in WIRTHNER, M., MARTIN, D., PERRENOUD, P. : *Parole étouffée, parole libérée*. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- BLANDIN, B., (1992), « La dimension organisationnelle », p.63 ; et *L'offre de formations ouvertes*, Paris, La Documentation Française Carré, P. Moisan, A. Poisson, D., (1998), « Ingénierie et autoformation éducative » *L'autoformation*, Paris, PUF.

## Bibliographie

---

- BLOCK, C. C. et PRSSLEY, M., (2002), *Comprehension instruction: research-based best practices*, New York: Guilford Press.
- BOURDET, J-F., (1988), Texte littéraire : l’histoire d’une désacralisation. *Le Français dans le monde, Numéro Spécial, Littérature et enseignement*.
- BOYER, H., RIVERA, M., (1979), *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- BROUSTE, P. et COTTE, D., (1993), *Le Multimédia : Promesses et Limites*. ESF, Paris.
- BURLESON, B. R. et CAPLAN, S. E., (2007)., “Cognitive complexity”, in MCCROSKEY, J. C, DALY, J.A., MARTIN, M. et BEATTY, M.J. (dir.) “Communication and personality: Trait perspectives”, (pp. 230–286). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- KLEIN, W., (1989), « L’acquisition de la langue étrangère », Paris, Armand Colin.
- CAIN, K., OAKHILL, J. V., BARNES, M. A. & BRYANT, P. E., (2001), “Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge”, *Memory & Cognition*, no 29, vol 6, pp. 850–859.
- CARETTE, E., (2001), « Mieux apprendre à comprendre l’oral en langue étrangère », *Le Français dans le Monde (Recherches et applications)*. Paris : CLE International. Janvier 2001.
- CHARLE, R ; WILLIAM, C., (1997), *La communication orale*. Nathan, paris.
- CHARLIER, É., (1989), *Planifier un cours c’est prendre des décisions*. De Boeck-Wesmael.
- CELESTIN, F., (1999), « *Les enjeux pédagogiques* » chapitre 1 dans *Guide Multimédia de la Formation : la typologie des produits et des dispositifs* p. 36, Paris, Retz.
- CONKLIN, J., (1987), « Hypertext : an Introduction and servey », *IEEE Computer* 20 (9), p. 17-41 cité par Rhéaume, J. (1991). « Hypermédias et stratégies pédagogiques » in Baron G.L., De la Passardière B. (éds), *Hypermédias et Apprentissages*, Actes des premières journées scientifiques 24-25 sept, INRP, Paris.



## Bibliographie

---

- COLETTA J.- M., (2002), *L'oral c'est quoi ?* Article dans : *Oser l'oral*, cahiers pédagogiques, n°400.
- CORNAIRE, C., (1998), *La compréhension orale*. Paris : CLE International.
- COSTE, D ; FERENCZI, V., (1994), *Méthodologie et moyen audio-visuels*. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Ed. Hachette, Paris.
- COZANITIS, A., (2005), « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique ». Montréal : Bureau d'appui pédagogique de l'École Polytechnique de Montréal.
- CRINON J. & al., (2002), « *Introduction* », in Legros D. & Crinon J. (éds), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Coll. U, Armand Colin, Paris.
- CRINON, J., MANGENOT, F. & GEORGET, P., (2002), « Communication écrite, collaboration et apprentissages ». In Legros, D. & Crinon, J. (dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin.
- CUBAN, L., (1997), « Salle de classe contre ordinateur : vainqueur la salle de classe », *Recherche et formation*, « Les nouvelles technologies: permanence ou changement ? », n° 26.
- CUQ, J.-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. Clé International.
- CUQ, J. P. et GRUCA, I., (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- CUQ, J. P. et GRUCA, I., (2005) et (2009), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DEFAY, J.-M. et DELTOUR, S., (2003), *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage* (Margada, Liège, Belgique.).
- CYR, P. et Germain, C., (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International.
- DEMAIZIERE, F., (1986), *L'enseignement assisté par ordinateur*, Paris : Ophris.

## Bibliographie

---

- DEMAIZIERE, F. & Colette DUBUISSON, C., (1992), *De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys), chapitre 2 et 3.
- DEMAIZIERE, F., (2004), « Ressources et guidage. Définition d'une co-construction ». In Develotte, C. & Pothier, M. (dir.) *La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon, ENS Editions.
- DESMONS, F., JOURDAN, S., FERCHAUD, F. et al., (2005), *Enseigner le FLE français langue étrangère : Pratique de classe*. Paris : Belin.
- DOLY, A.-M., (1997), *Métacognition et médiation*. CRDP Auvergne.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B., (2009), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF éditeur.
- DUBOIS, J., (1973), *Dictionnaire linguistique et des sciences du langage*, Paris, France: Larousse.
- DUMAIS, C., (2012), « Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves », dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr.
- FANNY, G., (2007), *Sémiotique de la représentation de soi dans les dispositifs interactifs : l'hexis numérique*, thèse de doctorat, université Paris 1.
- FAYOL, M., (2003), *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*, Paris : PIREF.
- FERROUKHI, K., (2009), « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>e</sup>année moyenne en Algérie », *SynergiesAlgérie*, no 4, pp. 273-280.
- GALISSON, R. et COSTE, D., (1976), *Le dictionnaire de didactique des langues (DDL)*.
- GAONAC'H, D., (1990), « Psychologie cognitive et didactique des langues ». Actes du colloque « Psychologie et sciences cognitives », p. 86-95. Paris.
- GAONAC'H, D., (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*.
- GRACIA-DEBANC, C., (1999), *Évaluer l'oral*. Pratiques, 103/104

## Bibliographie

---

- GARCIA-DEBANC, C. et PLANE, S., (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Coordination, France.
- GERMAIN, C., NETTEN, J. et MOVASSAT, P., (2004), « L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats ». Numéro thématique de la *Revue canadienne des langues vivantes*, vol 60, no 3, pp. 309-332.
- GOSS, B., (1982), *Listening as information processing*, *Communication Quarterly* 30.
- GRANDBASTIEN, M., (2004), « Vers une ingénierie des applications informatiques pour l'éducation et la formation », *Les cahiers d'Education & Devenir*, n° 4
- GREMMO, M.-J. et HOLEC, H., (1990), « La compréhension orale : un processus et un comportement », dans « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère ». *Le Français dans le Monde*. Février –Mars. Paris : Hachette.
- GRUCA, I., (2006), « Travailler la compréhension de l'oral », *Radio-France Internationale RFI- Langue Française*, « Apprendre/enseigner ».
- GUICHON, N., (2004), *Compréhension de l'anglais orale et TICE: les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse, Université de Nantes.
- HALTE, J., F., (2002), *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* Article dans : *Oser l'oral*, cahiers pédagogiques, n°400.
- HIRSCHSPRUNG, N., (2005), *Apprendre et enseigner avec le multimédia*.
- HUMBOURT Lalan. A. M., (1981), *L'image dans la société contemporaine*, Ed DENOEL.
- HOGREBE, B., (2007), « La langue orale », *Colloque interlangues des 25 et 26 octobre 2007 à Nantes*.
- HOUSSAYE, J., (1992), « Le Triangle Pédagogique », Peter Lang (Ed), Berne Frankfort. Saint Main, New-York.
- JACQUINOT, G., (1997), *Audiovisuel et Pédagogie : des Pratiques en Question*, in G. Jacquinot et G. Leblanc (eds.), *Les Genres Télévisuels dans l'Enseignement*, Paris, Hachette, CNDP.

## Bibliographie

---

- JAKOBOVITS L.A., (1968), « Physiology and psychology of second language learning », *The Britannica Review of Foreign Language Instruction*, traduit par COSTE D. (1970) : « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970 », *Langue française*.
- KRASHEN, S., (1982), *Principles and practice in Second Language Acquisition*.
- LAFONTAINE, D., (2004), *Apprendre à lire entre les lignes*.
- LAFONTAINE, L., (2001), « Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire ». Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- LANCIEN, T., (1998), *Le multimédia*, Coll. Didactique des Langues Etrangères, CLE international Paris.
- LAFONTAINE, L. et PREFONTAINE, C., (2007), « Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, no 1, pp. 47-66. Laforest, Marty.
- LEBRE-PEYTARD, M., (1990), *Situations d'oral : documents authentiques: analyse et utilisation*. Paris, Clé international
- LEGENDRE, R., (2005)., *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.), Montréal : Guérin.
- LEGROS, D, MAITRE DE PEMBROKE, E & TALBI, A., (2001), « Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias », in, D, LEGROS & J, CRINON, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, (pp. 23-39), Paris, Armand Colin.
- LEGROS, D & CRINON, J., (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin.
- LHOTTE, E., (1995), *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris : Hachette.

## Bibliographie

---

- LHOPE, E., ABECASSIS, L., AMRANI, A., (1998), « Apprentissage de l'oral et environnements informatiques », dans CHANIER, T., POTHIER M. (1998). *Hypermédia et apprentissage des langues*.
- LUCIANO-BRET, F., (1991), *Parler à l'école*. A, Colin, note 22.
- MANGENOT, F., (2001), "Interactivité, interactions et multimédia!: présentation". *Notions en Questions*, n° 5.
- MAURER, B., (2001), *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Paris : Bertrand-Lacoste.
- MAURIE, F., (1992), *Les langues vivantes à l'école*, Syros-Alternatives.
- MIALARET, G., (1964), *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du 1er degré*, Unesco, Paris.
- NAVARTCHI, A., (2007), *L'intégration des documents vidéo authentiques dans les cours de FLE en Iran*, thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3.
- NAYMARK, J., (1999), « Typologie des produits et des dispositifs », in *Guide du multimédia en formation*. Retz.
- NONNON, E., (2000), « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation », en *Recherches*, 33, Presses de l'université Charles-de-Gaulle Lille3.
- NOTAISE, J., BARDA, J. & DUSANTER, O., (1996), *Dictionnaire du multimédia*. Paris ; AFNOR,
- PORCHER, L., (1995), *Le Français langue étrangère*, Hachette Education, CNDP/Ressources Formation.
- POUSSARD, C., (2000), *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse, Université Paris 7.
- POUTS-LAJUS, S. & RICHE-MAGNIER, M., (1998), *L'école à l'heure d'Internet - Les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris: Nathan.
- Programme de Français de la 2<sup>ème</sup> année moyenne, (2003), Imprimerie de l'Office National de l'Enseignement et de la Formation à Distance.

## Bibliographie

---

- PUDELKO, B., LEGROS, D. & GEORGET, P., (2002), « Les TIC et la construction des connaissances », In Legros, D. & Crinon, J. (dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin.
- PUREN, Ch., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE.
- PUREN, Ch., (2004), « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les cahiers de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langue en IUT)*, Volume XXIII, n°1, février 2004 Actes du XXVe congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langue en IUT) : À la recherche de situations communicatives authentiques. L'apprentissage des langues par les tâches, IUT Paul Sabatier, Toulouse III, 5-6-7 juin 2003, 2004.
- REMOND, M., (2003), *Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs*. In : *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*.
- REY-DEBOVE, J. et REY-DEBOVE, A., (2002), *Le Petit Robert*, Paris : dictionnaire Le Robert.
- ROBERT, J-P., (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, nouvelle édition, revue et augmentée.
- ROST, M., (2002), *Teaching and researching listening*, Grande-Bretagne: Pearson Education.
- ROSIER, J.-M., (2002), *La didactique du français*, Que sais-je ?, n°2656, PUF, Paris.
- SABIRON, J., (1996), *Langue anglaise et étudiants scientifiques*.
- SAUSSURE, F., (1972), *Cours de linguistique générale*.
- SENSEVY, G., (2009), *Didactique et sciences de l'éducation : une reconfiguration ?* Dans Vergnioux, A., *40 ans des sciences de l'éducation*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- SHULMAN, L.S., (2007), *Ceux qui comprennent : Le développement de la connaissance dans l'enseignement*. *Education et Didactique*, 1(1).
- SOUSSI, A., MARTIN, D., (1999), *Comprendre l'oral n'est pas si facile*, Neuchâtel.

## Bibliographie

---

- SKINNER B.F., (1968), *La révolution scientifique de l'enseignement*.
- TARDIF, J., (1998), *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* ESF Editeur, 23, rue Truffaut 75015 Paris.
- TOMATIS, A., (1991), *L'oreille et le langage*. Paris : Edition du seuil.
- TREVILLE, M.-C. et DUQUETTE, L., (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette.
- VANDERWALLE, M. et VERDONCK, A., (1999), *Apprends à apprendre les langues*, Louvain-la-Neuve : Van In.
- VARINOT, G., (2012), *La médiation pédagogique au service de la métacognition. Dans le cadre de séances de mathématiques au cycle 3*. Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement. Université d'Orléans.
- VIALON, V., (2002), *Image et apprentissage .Le discours de l'image en didactique des langues*, Paris, l'harmattan.
- VINCENT, Cf. J., (2002), *Les TICE à l'école*, Paris. Bordas Pédagogie
- VERSCHUEREN, J., (1999), *Understanding pragmatics*, Londres: Arnold.
- WEBER, C., (2006), « Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ? » en *Le Français dans le monde*, 345, Paris, CLE International.
- WIDDOWSON, H.G., (1991), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier/Didier, Paris : Crédif.
- WOLTON, D., (1999), *Le Monde diplomatique*, article « *Sortir de la communication médiatisée* », Paris.
- ZHANG, Y., (2010), *L'intégration des TICE à l'enseignement /apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois : leur apport au développement de la compréhension orale des étudiants*. Thèse, Université de Nantes.



## Sitographie

---

### Sites consultés :

<http://www.archipel.uqam.ca/5062/1/M12655.pdf> (Page consultée le 15/06/2013)

[https://allemand.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Dossier\\_complet-2.pdf](https://allemand.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Dossier_complet-2.pdf) (Page consultée le 21/08/2013)

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (Page consultée le 28/09/2014)

<https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/.../17120> (Page consultée le 03/09/2013)

<http://link.springer.com/article/10.3758%2F03196414#page-1> (Page consultée le 23/03/2013)

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/editionelectronique/recherche-formation/RR026.pdf>  
(Page consultée le 08/09/2013)

[http://epc.univ-lorraine.fr/EPCP\\_F/pdf/La%20compOrale.pdf](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCP_F/pdf/La%20compOrale.pdf) (Page consultée le 08/09/2013)

[http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article\\_613.asp](http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp) (Page consultée le 27/09/2013)

[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf) (Page consultée le 23/11/2013)

<http://www.segec.be/salledesprofs/chantiersdidactiques/inferences/DominiqueLafontaine>  
(Page consultée le 23/11/2013)

[http://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/le-petit-chaperon-rouge-bibliidcon\\_020](http://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/le-petit-chaperon-rouge-bibliidcon_020) (Page consultée le 24 /09 2013)

[ZOU JING THESE.pdf - Service Central d'Authentification](#)

[http://www.allemand.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Dossier\\_complet-2.pdf](http://www.allemand.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Dossier_complet-2.pdf)

(Page consultée le 10/11/2013)

<archive.bu.univ-nantes.fr/.../ed19618d-838e-4fc9-aa87-2666d402130c>

(Page consultée le 10/11/2013)

[theses.univ-batna.dz/index.php?option=com\\_docman&task](theses.univ-batna.dz/index.php?option=com_docman&task)

[http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article\\_613.asp](http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp) (Page consultée le 19/14/2014)

[didatic.net/article.php3?id\\_article=178](didatic.net/article.php3?id_article=178) (Page consultée le 24/08/2013)



Liste des figures  
et  
Liste des tableaux

## Liste des figures

Figure 1: Schéma de Gaonac'h (1990) .....	21
Figure 2: Le rapport entre l'apprenant les stratégies d'apprentissage selon d'Atlan (2000) ..	29
Figure 3: Les outils audio.....	69
Figure 4: Les outils visuels.....	70
Figure 5: Modèle de la représentation de soi (Georges, 2007) .....	81
Figure 6: Modèle TPACK adapté de Mishra et Koehler (2006) .....	85
Figure 7 : Modèle TPACK .....	85
Figure 8: PCK - Adapté de Shulman (1986) .....	88
Figure 9 : Modèle de SMAR .....	92
Figure 10 : Notion de « l'oral » selon Jean-Marc Coletta .....	112
Figure 11 : Le logiciel RGui / R graphical user interface .....	259
Figure 12 : Les paramètres de position du diagramme à moustache .....	273
Figure 13 : Distribution des résultats du pré-test chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4) .....	274
Figure 14 : Distribution des résultats du test 1 chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4) .....	277
Figure 15 : Distribution des résultats du test 2 chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4) .....	280
Figure 16 : Distribution des résultats du test 3 chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4) .....	282
Figure 17 : Distribution des résultats du test 4 chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4) .....	285
Figure 18 : Distribution des résultats du test 5 chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4) .....	287
Figure 19 : Distribution des résultats du test 6 chez le groupe témoin (2AM2) et le groupe expérimental (2AM4) .....	298

## Liste des tableaux

Tableau 1: Représentation schématique des principaux courants théoriques .....	20
Tableau 2 : Typologie des principales stratégies pour la compréhension des documents sonores et visuels.....	149
Tableau 3 : Grille de critères pour choisir un produit multimédia .....	174
Tableau 4 : Tableau récapitulatif de la répartition des élèves .....	185

# Table des matières

**Dédicaces**

**Remerciement**

**Sommaire ..... 01**

**Introduction générale ..... 05**

## **Première partie : Cadre théorique**

**Chapitre I.** Evolution de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Introduction ..... 15

I.1- Conceptions traditionnelles et actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères..... 16

I.2- Rapports de l'enseignement/apprentissage avec certains courants théoriques (behaviourisme, cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme) ..... 20

I.2.1- Le behaviourisme ..... 21

I.2.2- Le cognitivisme ..... 21

I.2.3- Le constructivisme ..... 22

I.2.4- Le socioconstructivisme ..... 23

I.3- Les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage des langues étrangères ..... 23

I.3.1- Les stratégies d'enseignement..... 23

I.3.2- Les stratégies d'apprentissage ..... 25

I.3.2.1 - Stratégies cognitives..... 26

I.3.2.2- Stratégies métacognitives..... 27

I.3.2.3- Stratégies affectives et de gestion de ressources..... 28

I.4- Les différentes méthodologies, leurs fondements théoriques et leur impact dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères ..... 30

I.4.1- La méthodologie traditionnelle ..... 30

I.4.2- La méthode naturelle .....	33
I.4.3- La méthodologie directe .....	34
I.4.4- La méthodologie active .....	37
I.4.5- La méthodologie audio orale.....	39
I.4.6- La méthodologie situationnelle anglaise.....	41
I.4.7- La méthodologie audiovisuelle .....	42
I.4.8- L'approche communicative.....	45
I.4.9- L'approche par compétence .....	51
I.5- L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie : quelle situation ? .....	56
Conclusion .....	59

## **Chapitre II.** Les nouvelles technologies : d'hier à aujourd'hui

Introduction.....	61
II.1- Notions définitoires et mise au point théorique.....	62
II.1.1- Que signifie « TICE » ? .....	62
II.1.2- Que signifient les médias ? .....	64
II.1.3- Que signifie le multimédia ?.....	65
II.2- Les différents types de supports multimédias.....	67
II.2.1- Définition du terme « support » .....	67
II.2.2- Les supports audio, visuels et audiovisuels .....	68
II.2.2.1- Les supports audio (radio, magnétophone, lecteur CD-audio, lecteur mp3) .....	68
II.2.2.2- Les supports visuels (le rétroprojecteur, le vidéoprojecteur et le projecteur de diapo) .....	70
II.3- Repères historiques sur l'évolution de l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement/ apprentissage des langues.....	71
II.3.1- Les années 60/70: du tutoriel au test.....	71
II.3.1.1- Le tutoriel.....	71
II.3.1.2- Les exercices (drill and practice) .....	72
II.3.1.3- Le test.....	72

II.3.2- les années 70/80: des simulations à l’hypertexte et l’hypermédia.....	73
II.3.2.1- Les simulations .....	73
II.3.2.2- La création d’un objet informatisé.....	73
II.3.2.3- Les logiciels .....	74
II.3.2.4- L’hypertexte et l’hypermédia.....	75
II.3.3- les années 80: de l’AEO aux applications pédagogiques de l’informatique ..	77
II.3.4- Les années 90 : du multimédia à la FAOD.....	78
II.3.4.1- Confusion avec les médias.....	78
II.3.4.2- Confusion avec le kit de formation.....	78
II.3.4.3- Formation multimédia.....	78
II.3.5- Les années 2000.....	79
II.3.5.1- La convergence technique du numérique .....	79
II.3.5.2- L’émergence de groupes de communication .....	79
II.3.5.3- Le développement des médias de diffusion.....	80
II.3.6- Le numérique aujourd’hui.....	80
II.4- Modèles d’intégration des TICE.....	83
II.4.1- Le modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) .....	84
II.4.1.1- La connaissance technologique (Technological Knowledge : TK) .....	86
II.4.1.2- La connaissance pédagogique (Pedagogical Knowledge : PK) .....	86
II.4.1.3- La connaissance du contenu (Content Knowledge : CK) .....	86
II.4.1.4- La connaissance de la pédagogie du contenu (Pedagogical Content Knowledge : PCK) .....	87
II.4.1.5- La connaissance de la Technologie liée au contenu (Technological Content Knowledge : TCK) .....	89
II.4.1.6- La connaissance de la Technologie liée à la pédagogie (Technological Pedagogical Knowledge : TPK) .....	90
II.4.2- Le modèle SAMR .....	90
II.4.2.1- La substitution.....	91
II.4.2.2- L’augmentation .....	91
II.4.2.3- La modification.....	91
II.4.2.4- La redéfinition.....	92

II.4.3- Le modèle PST.....	93
II.4.3.1- La dimension pédagogique .....	93
II.4.3.2- La dimension sociale.....	93
II.4.3.3- La dimension technologique .....	94
II.5- Le multimédia et les processus d'apprentissage .....	94
II.5.1- La méta-cognition .....	95
II.5.1.1- Par la mémorisation des actions physiques de l'apprenant .....	96
II.5.1.2- En faisant du document papier un document essentiel .....	97
II.5.2- Le conflit socio-cognitif.....	97
II.5.2.1- Par l'utilisation du raisonnement des points de vue différents dans des phrases collectives .....	97
II.5.2.2- Par le travail en binôme sur ordinateur .....	98
II.5.2.3- Par la constitution des bases de données .....	98
II.5.3- La médiation .....	98
II.5.3.1- Par la différenciation psychologique .....	99
II.5.3.2- Par l'intégration des dimensions espace/temps/but .....	100
II.6- L'intégration du multimédia : Quelles conséquences ? .....	101
II.6.1- Des conséquences au niveau psychologique .....	101
II.6.1.1- Effets sur la relation enseignant / élève .....	101
II.6.1.2- Effets sur les attitudes, les croyances et les attentions des apprenants .....	102
II.6.1.3- Effets sur la motivation des élèves .....	103
II.6.1.4- Effets sur l'autonomie des élèves .....	105
II.6.1.5- Effets sur les attitudes et la motivation des enseignants .....	105
II.6.2- Des effets au niveau pédagogique .....	107
II.6.2.1- La puissance de la représentation visuelle .....	107
II.6.2.2- Les effets sur la réception/ compréhension .....	107
Conclusion .....	108
<b>Chapitre III. La compréhension de l'oral dans l'acquisition d'une langue étrangère</b>	
Introduction.....	109
III.1- Quelles sont les spécificités de l'oral par rapport à l'écrit ? .....	110

III.1.1- Qu'est-ce que l'oral ? .....	110
III.1.2- Quelles sont les particularités de l'oral ? .....	113
III.2- Quel oral à enseigner et quelles méthodologies faut-il appliquer en classe de langue ? .....	117
III.3- Le processus de compréhension .....	120
III.3.1- Que signifie "comprendre" ? .....	120
III.3.2- Que signifie "compréhension de l'oral" ? .....	122
III.3.3- Qu'est-ce qu'une situation d'écoute ? .....	128
III.3.4- Qu'est-ce que la perception auditive ? .....	130
III.4- Les modèles de compréhension.....	130
III.4.1- le modèle de Nagle et Senders.....	131
III.4.2- le modèle de Gremmo et Holec .....	132
III.4.2.1- Modèle sémasiologique .....	132
III.4.2.2- Modèle onomasiologique .....	134
III.5- Les stratégies d'écoute.....	137
III.5.1- Qu'est-ce qu'une stratégie d'écoute ? .....	137
III.5.2- Stratégies avant l'écoute ou pré-écoute .....	138
III.5.3- Stratégies pendant l'écoute.....	140
III.5.4- Stratégies après l'écoute .....	141
III.6 - Les propositions de tâches et d'activités pour la compréhension orale .....	142
III.6.1- Les tâches proposées pour l'étape de pré-écoute .....	143
III.6.2- Les tâches proposées pour l'étape d'écoute .....	146
III.6.3- Les tâches proposées pour l'étape d'après écoute.....	149
III.7- Qu'est ce qui peut influencer la compréhension ? .....	152
III.7.1- Le débit .....	153
III.7.2- Le rythme.....	153
III.7.3- Les pauses.....	153
III.7.4- L'intonation .....	154
III.8- Quels apports des multimédias à la compréhension de l'oral ? .....	154
III.8.1- L'apport de l'image .....	155
III.8.2- L'apport de la vidéo.....	157



III.8.3- L'apport du texte dans un document vidéo .....	159
III.8.4- L'apport de la multifonctionnalité multimédia.....	161
III.9- Recours aux documents authentiques dans l'enseignement de la compréhension de l'oral .....	163
III.9.1- Quelle différence entre documents « authentiques » et « fabriqués » ? .....	164
III.9.1.1- Les documents « authentiques » .....	166
III.9.1.2- Les documents « fabriqués » .....	168
III.9.2- Quels sont les avantages des documents authentiques ? .....	169
III.9.3- Quels sont les inconvénients des documents authentiques ? .....	170
III.10- Comment sélectionner un support en compréhension de l'oral ? .....	170
III.11- Comment évaluer la compréhension de l'oral ? .....	176
Conclusion .....	180

## **Deuxième partie : Cadre pratique**

### **Chapitre IV. Recherche de terrain**

Introduction.....	182
IV.1 – Mise en place du projet de l'expérimentation .....	182
IV.2- Objectif de l'expérimentation .....	184
IV.3- Sélection de l'établissement scolaire et du public visé .....	184
IV.3.1 – Sélection de l'établissement scolaire.....	184
IV.3.2 – Sélection du public visé (constitution du groupe expérimental et du groupe témoin) .....	185
IV. 4 – Objectifs du programme de français de la 2ème année moyenne .....	186
IV.5- Voir comment la compréhension de l'oral est abordée sur les documents d'accompagnement et les textes officiels .....	191
IV.6- Analyse de manuel scolaire de français de la 2ème année moyenne.....	193
IV.7 – Organisation des séances de compréhension de l'oral, niveau 2ème année moyenne.....	194
IV.8- Exemple d'une activité didactique de compréhension de l'orale.....	196

## **Chapitre V. Mise en œuvre de l'expérimentation**

Introduction.....	216
V.1 - L'observation de classe.....	216
V.2 - Le pré-test.....	220
V.3 - Les six tests d'évaluation.....	225
V.4 - Deux questionnaires.....	258

## **Chapitre VI. L'évaluation, l'analyse et l'interprétation des résultats**

Introduction.....	260
VI.1- L'observation de classe.....	261
VI. 2- Analyse et interprétation du pré-test.....	272
VI.2.1- Analyse des Résultats.....	273
VI.2.2- Interprétation des résultats.....	276
VI. 3- Analyses et interprétation des six tests.....	276
VI 3.1- Analyse et interprétation du test 1.....	277
VI 3.1.1- Analyse des résultats.....	277
VI. 3.1.2- Interprétation des résultats.....	279
VI. 3.2- Analyse et interprétation du test 2.....	279
VI.3.2.1 – Analyse des résultats.....	281
VI.3.2.2 – Interprétation des résultats.....	281
VI.3.3- Analyse et interprétation du test 3.....	281
VI.3.3.1 – Analyse des résultats.....	281
VI.3.3.2- Interprétation des résultats.....	283
VI.3.4- Analyse et interprétation du test 4.....	284
VI.3.4.1- Analyse des résultats.....	284
VI.3.4.2- Interprétation des résultats.....	285
VI.3.5- Analyse et interprétation du test 5.....	286
VI.3.5.1- Analyse des résultats.....	286
VI.3.5.2- Interprétation des résultats.....	288
VI.3.6- Analyse et interprétation du test 6.....	288
VI.3.6.1- Analyse des résultats.....	288
VI.3.6.2- Interprétation des résultats.....	290

VI.4 – Analyse et interprétation des questionnaires .....	291
VI.4.1– Analyse et interprétation des questionnaires destinés aux enseignants de FLE au cycle moyen .....	291
VI.4.2 - Analyse du questionnaire destiné aux apprenants du groupe expérimental .....	297
VI.5- Bilan prescriptif .....	304
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>307</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>311</b>
<b>Sitographie .....</b>	<b>320</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>321</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>322</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>323</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>331</b>

## Résumé

La compréhension de l'oral est une composante indispensable dans l'acquisition d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère. Elle joue un rôle central dans la scolarité de l'apprenant, supposé être un élément actif et interactif.

Toutefois, c'est l'une des compétences langagières les plus complexes à acquérir. En effet, pour arriver à percevoir le sens d'un discours dans ses différents contextes, l'auditeur apprenant est amené à interpréter, à décoder et maîtriser une chaîne sonore, à identifier et repérer des indices oraux, à intégrer des connaissances antérieures, à disposer de connaissances culturelles, à faire des liens avec l'objectif de son écoute, etc.

Alors, afin de développer et de faciliter l'accessibilité et la compréhension de l'information, une pédagogie de l'écoute, basée sur des documents authentiques et dans un contexte réel, est nécessaire. C'est pourquoi, pour améliorer l'enseignement-apprentissage de l'oral, longtemps minoré à l'école algérienne, et pour tenter de résoudre une de ses difficultés majeures, celle de la compréhension orale, chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne, nous proposons à travers cette étude de réfléchir à de nouvelles stratégies et pratiques de classe basées sur des supports pédagogiques (audio-visuel et multimédia), autre facteur possible de motivation pour un apprenant de langue étrangère.

**Mots-Clefs :** enseignement – apprentissage – compréhension – l'oral – stratégies d'écoute – multimédia.

## الملخص

يعتبر الفهم المنطوق عنصرا ضروريا في اكتساب اللغة سوى كانت اصلية أو اجنبية. كما يلعب دورا محوريا في تعليم الطالب الذي يعتقد انه عنصر فعال وتفاعلي.

الا أن الفهم المنطوق واحد من مهارات اللغة الاكثر تعقيدا: للوصول الى ادراك معنى الخطاب في مختلف سياقاته يجب على المستمع المتعلم ترجمة وتنظيم الأصوات، الفك والتحكم في السلسلة الصوتية، تحديد ومعرفة هوية المؤشرات الصوتية، ادماج المعرفة المسبقة، كسب معرفة، اجراء اتصالات مع هدف الاستماع، الى آخره.

ادماج بيداغوجية الاستماع في عملية الفهم يعتبر ضروريا لتطوير وتسهيل عملية وصول المعلومات وفهمها باستعمال وثائق أصلية متنوعة وفي سياق حقيقي. لذلك ومن أجل تحسين الكفاءة التواصلية التي طالما همشت في المدرسة الجزائرية والقضاء على مشاكل كبيرة في مجال الفهم والتي يعاني منها تلاميذ السنة الثانية متوسط، نقتراح من خلال هذه الدراسة أن نفكر في استراتيجيات وممارسات تعليمية جديدة من خلال استعمال أنواع مختلفة من المواد التعليمية بما في ذلك الوسائط المتعددة السمعية البصرية، عامل محتمل آخر من الدافع لتعلم لغة أجنبية.

## الكلمات المفتاحية

التدريس – التعلم – الفهم – المنطوق – إستراتيجيات الإستماع – الوسائط المتعددة

## **Abstract**

The oral comprehension is an indispensable component in the language acquisition, whether it is maternal or foreign. It plays a central role in the schooling of the learner who is supposed to be an active and interactive element.

However, it is one of the most complex language skills to acquire: In order to perceive the meaning of a discourse in its different contexts, the learner is led to interpret, decode and master a sound chain, to identify and locate oral cues, to integrate prior knowledge, to have cultural knowledge, to make connections with the purpose of listening, etc.

So, in order to develop and facilitate the accessibility and the understanding of the information and to try to solve one of the major difficulties for the 2nd year learners, pedagogy of listening, based on authentic documents and in a real context, is necessary. That's why, to improve the teaching-learning of the spoken language (which has been neglected at the Algerian school) and to try to solve one of its major difficulties, we propose through this study to think about new strategies and classroom practices based on teaching aids (audiovisual and multimedia), another possible motivating factor for a foreign language learner.

**Key words:** teaching - learning - comprehension - oral - listening strategies multimedia.