

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**  
**ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**  
**UNIVERSITE DE MOSTAGANEM**  
**ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS**



**Mémoire d'obtention du diplôme de magistère de français**  
**Option : didactique**  
**Soutenu publiquement le 29 juin 2011**

**La compréhension de l'oral en classe de FLE**  
**Analyse de la réception orale du conte français au collège**

**Mémoire présenté par :**

**Mlle DOULATE SEROURI Hamida**

**Membres du jury :**

**Mr. BENRAMADANE Farid : Directeur de recherche**

**Mr. AMARA Abderrezak : Co-directeur de recherche**

**Mr. BRAIK Saadane: Président jury**

**Mr. FARI BOUANANI Gamel elhak : Examineur**

**Année académique**

**2009/2010**

## **Table des matières**

<b>Table des matières</b> .....	2
<b>Introduction</b> .....	8
<b>Cadre de recherche</b> .....	12
1. Problématique.....	12
2. Hypothèses.....	13
3. Objectifs d'ordre pédagogique.....	14
<b>Chapitre 1</b>	
Les courants de la compréhension orale : aperçu historique .....	16
1. Le courant intégré .....	16
1.1. La méthode audio-orale .....	16
1.2. La méthode SGAV .....	18
2. Le courant linguistique.....	20
2.1. La méthode situationnelle.....	20
2.2. L'approche communicative .....	21
3. Le courant psychologique .....	23
3.1. La méthode communautaire .....	23
3.2. La méthode par le silence .....	24
3.3. La méthode par le mouvement .....	25
3.4. La méthode suggestopédique.....	26
3.5. L'approche naturelle.....	26
3.6. L'approche axée sur la compréhension .....	27
<b>Chapitre 2</b>	
Qu'est-ce que c'est la compréhension de l'oral ?.....	31



1. Définition et objectifs de la compréhension orale.....	31
2. Description du processus de compréhension de l'oral.....	34
2.1. Le modèle sémasiologique .....	34
2.2. Le modèle onomasiologique.....	38
2.3. Le modèle interactif.....	40
3. Les savoir-faire développés en compréhension de l'oral.....	41
3.1. La discrimination auditive .....	42
3.2. Le repérage de lexèmes significatifs.....	42
3.3. Le développement des habiletés phonétiques.....	43
3.4. Les traits prosodiques .....	44
3.4.1. L'intonation.....	44
3.4.2. Le rythme .....	46
3.5. La construction du sens .....	47
4. Les stratégies d'apprentissage et d'écoute .....	48
4.1. Qu'est-ce qu'une stratégie ? .....	49
4.2. Les stratégies directes .....	50
4.2.1. Stratégies de mémorisation .....	50
4.2.2. Stratégies cognitives.....	50
4.2.3. Stratégies de compensation .....	51
4.3. Les stratégies indirectes .....	52
4.3.1. Stratégies métacognitives.....	52
4.3.2. Stratégies affectives .....	54
4.3.3. Stratégies sociales .....	54
<b>Chapitre 3</b>	
Comment concevoir la compréhension de l'oral en classe de FLE ?.....	57



1. Le projet d'écoute en classe de FLE.....	57
1.1. La préécoute.....	57
1.2. L'écoute.....	59
1.2.1. La première écoute.....	59
1.2.2. La deuxième écoute.....	60
1.3. Après l'écoute.....	61
2. Les documents authentiques au service de la compréhension orale.....	62
2.1. Le choix de documents en compréhension orale.....	62
2.2. Les caractéristiques du document sonore.....	64
2.2.1. Le débit.....	64
2.2.2. Les pauses et les hésitations.....	66
2.3. Les types de supports.....	66
2.3.1. Le support audio.....	67
2.3.2. Le support audio-visuel.....	68
2.3.3. Le support informatisé.....	69
3. L'évaluation de la compréhension de l'oral.....	70
3.1. Qu'est-ce qu'évaluer ?.....	71
3.2. Que faut-il évaluer en compréhension de l'oral ?.....	72
3.3. Les moments de l'évaluation en compréhension de l'oral.....	74
3.3.1. L'évaluation diagnostique.....	74
3.3.2. L'évaluation formative.....	75
3.3.3. L'évaluation sommative.....	78
3.4. Les instruments de l'évaluation en compréhension de l'oral.....	79
3.4.1. La grille d'information.....	80
3.4.2. Le schéma.....	80



3.4.3.	La grille d'accompagnement.....	81
3.4.4.	Les questionnaires.....	81
3.4.4.1.	Le questionnaire à choix multiple.....	81
3.4.4.2.	Le questionnaire à réponses fermées.....	82
3.4.4.3.	Le questionnaire à réponses ouvertes.....	82
3.4.5.	Les exercices de discrimination phonétique.....	83
3.4.6.	Les exercices de réparation de texte.....	83
3.4.7.	Les exercices de reconstitution de texte.....	84
3.4.8.	Les exercices de mise en relation.....	84
3.4.9.	Les exercices du « blanc vidéo ».....	85
3.4.10.	Les exercices « image avec son ».....	85

#### Chapitre 4

	Analyse de la réception orale du <i>Petit Chaperon Rouge</i> en classe de FLE.....	87
1.	Le cadre de l'expérimentation.....	87
1.1.	La description de l'échantillon.....	87
1.2.	La description du lieu.....	87
2.	La méthodologie.....	88
2.1.	Le thème traité.....	88
2.2.	Le choix du document.....	89
2.3.	Les outils méthodologiques.....	89
2.3.1.	Le recueil de données.....	89
2.3.2.	La validation des données.....	90
2.3.3.	La démarche pédagogique.....	91
2.3.3.1.	Première étape.....	91
2.3.3.2.	Deuxième étape.....	92



2.3.3.3. Troisième étape .....	92
3. Le dépouillement.....	92
3.1. Analyse des activités de compréhension orale .....	92
3.1.1. Le début du conte .....	93
3.1.2. Comparaison des activités de la situation initiale .....	100
3.1.3. La suite du conte .....	102
3.1.4. Comparaison des activités de la situation événementielle .....	115
3.2. Analyse du test.....	118
3.3. Analyse de principales sources de difficulté .....	121
3.4. Analyse de principales sources d'aide .....	123
3.5. Les résultats .....	126
<b>Conclusion</b> .....	130
<b>Bibliographie</b> .....	134
<b>Annexes</b> .....	141



# INTRODUCTION



## Introduction

Dans la présente recherche, notre intérêt essentiel repose sur l'enseignement / apprentissage de l'oral. D'ailleurs, la composante orale a été longtemps minorée en Algérie et notre enseignement a été penché vers l'écrit. La raison pour laquelle, l'apprentissage de l'oral, commence à occuper, à l'heure actuelle, une place prépondérante dans l'enseignement du français langue étrangère.

Nous constatons que les responsables au niveau du Ministère de l'éducation nationale accordent plus de l'importance à l'une des compétences réceptives de communication qu'est la compréhension de l'oral.

Cependant, cette activité est moins pratiquée si elle n'est pas complètement pratiquée dans la classe du français langue étrangère au collège (CEM) en raison des difficultés qu'elle engendre malgré sa mise en œuvre dans les manuels et les programmes scolaires.

Les institutions officielles insistent à intégrer la compréhension orale dans l'enseignement moyen pour permettre un apprentissage équilibré du français c'est-à-dire développer les compétences de l'apprenant à l'oral comme à l'écrit et surtout d'introduire le document sonore en réception orale.

Néanmoins, nous avons remarqué qu'un grand nombre d'enseignants se contentent de lire un texte à haute voix devant leurs apprenants pendant l'activité de réception orale en négligeant le rôle du multimédia dans l'apprentissage de l'oral. Et ceux qui s'appuient sur des documents sonores dans leurs classes n'arrivent pas à atteindre leurs objectifs.





Notre but principal de travail réside donc dans l'analyse de la manière dont les apprenants de première année moyenne reçoivent un conte à l'oral. Nous choisissons ce type narratif car il constitue la dominante en première année moyenne et il correspond mieux aux motivations de la tranche d'âge des apprenants. Nous privilégions aussi les contes de Charles PERRAULT, les plus connus par les apprenants arabophones parce qu'ils sont déjà traduits en langue arabe.

Les finalités du programme scolaire, en ce qui concerne la compétence réceptive orale, visent à développer chez l'apprenant de première année moyenne la capacité à comprendre globalement un conte écouté et à dégager sa structure narrative. A ce niveau, l'accent se met sur la construction du sens à partir d'un document sonore traitant en particulier une séquence narrative. Ce qui paraît difficile d'un côté, pour les enseignants qui se trouvent devant des apprenants qui n'ont pas les attitudes de bons auditeurs à cause de leur niveau de langue. Et de l'autre côté, pour les apprenants qui n'investissent pas de stratégies d'écoute suffisantes et efficaces pour accomplir cette tâche car ils n'ont pas pratiqué la compréhension orale dans leur cursus.

Nous allons nous interroger sur les causes qui contribuent à l'échec de la compréhension orale du conte ainsi que les moyens qui permettent d'améliorer cette compétence et l'intégrer réellement dans l'enseignement du français langue étrangère au CEM.

Cette recherche cerne en réalité la pratique de la compréhension de l'oral d'un conte français en classe de première année moyenne. Et à travers l'analyse du processus de réception orale, nous tenterons de vérifier l'efficacité du contenu proposé par les institutions officielles, du déroulement suivi par les pédagogues, des stratégies adoptées par les apprenants et du matériel didactique disponible à la réalisation de cette tâche notamment l'utilisation du multimédia en classe de FLE.



Notre travail se compose de quatre chapitres. Nous exposerons dans le premier chapitre un aperçu historique sur les courants théoriques qui se sont intéressés à l'enseignement et à l'apprentissage de la réception orale. Nous pensons qu'il est inévitable d'aborder le thème de la compréhension de l'oral sans jeter la lumière sur les travaux des chercheurs qui ont tenté d'étudier et d'analyser cette compétence.

Le deuxième chapitre est réservé au processus de compréhension de l'oral à proprement parler. Nous voyons qu'il est important de définir cette compétence communicative, de décrire le processus de réception de la parole, d'explicitier les savoir-faire développés durant l'écoute et d'aborder les stratégies qui peuvent être mises en œuvre par les apprenants auditeurs afin de construire le sens du message sonore.

En ce qui concerne le troisième chapitre, il est consacré à la conception de la compréhension orale en classe de français langue étrangère c'est-à-dire il traite la démarche didactique du processus de compréhension. Il s'intéresse aussi à la nature de documents à exploiter et aux instruments évaluatifs jugés les plus appropriés à utiliser.

Enfin, le quatrième chapitre est réservé à la mise en pratique d'une activité de compréhension orale en classe de première année moyenne en vue d'analyser la mise au point de tous les éléments théoriques cités dans les chapitres précédents et de répondre à notre questionnement.



**CADRE DE RECHERCHE**



## Cadre de recherche

### 1.Problématique.

Les didacticiens situent l'apprentissage de l'oral au début de l'unité didactique. Pour eux, la compréhension de l'oral est une véritable compétence à laquelle on doit s'intéresser et non pas négliger. Cette compétence se considère comme un passage nécessaire avant la production orale.

Mais, dans le cadre de l'intégration du document sonore en réception orale dans l'enseignement du français au cycle moyen en Algérie, les apprenants de première année moyenne n'arrivent pas à comprendre une séquence narrative écoutée notamment un conte français comme les contes de Charles Perrault malgré leur connaissance du déroulement de certaines histoires en langue arabe.

Dans ce cas, il ne s'agit pas d'apprendre à comprendre car les élèves n'investissent pas réellement des stratégies leur permettant de décoder le message sonore pour en construire le sens. Ces apprenants se bornent à repérer quelques éléments non pertinents comme les personnages, le lieu, etc. Nous remarquons que leur compréhension est très limitée, elle ne porte pas sur la mémorisation de détails qui facilitent l'identification de la structure narrative du conte. Ainsi, leur tâche n'est pas vraiment accomplie car elle s'arrête au premier état de l'histoire.

Enfin, les supports audio et ou audio-visuel disponibles sur lesquels s'appuie l'enseignant lors de l'activité de compréhension de l'oral, évoquent des phénomènes de la phonétique comme les différentes voix entendues, l'intonation et le rythme utilisés. Ils forment un obstacle devant les apprenants du français langue étrangère car ces derniers ne se familiarisent pas avec cette langue.



A partir de là, nous nous interrogeons sur les raisons qui conduisent à l'échec des apprenants en écoutant un conte français lu par des natifs. D'où la compréhension de l'oral n'est pas reconnue comme un objet d'enseignement au cycle moyen. Ce questionnement inclut différentes questions auxquelles nous voulons répondre :

1. Pourquoi la compétence de compréhension de l'oral paraît-elle difficile aux apprenants de première année moyenne ?
2. Les stratégies d'apprentissage mises en œuvre sont-elles réellement investies ?
3. Les différentes activités de compréhension de l'oral programmées dans l'étude du conte permettent-elles un apprentissage équilibré du français langue étrangère ?
4. Les compétences visées en réception orale sont-elles ajustées aux spécificités des apprenants de première année moyenne ?
5. L'utilisation du multimédia surtout l'association du son à l'image permet-elle à l'apprenant de construire le sens d'un conte ?
6. Les apprenants de première année moyenne arrivent-ils à dégager la structure narrative d'un conte écouté ?

## **2. Hypothèses.**

1. Les apprenants de première année ne sont pas prêts à cet âge de recevoir les informations à partir d'un document sonore relatant un conte merveilleux en français.
2. La compréhension de l'oral repose sur des opérations mentales qui nécessitent de la part des apprenants l'investissement d'un ensemble de stratégies qui paraissent inefficaces ou absentes.
3. Les activités programmées dans l'étude du conte en réception orale ne permettent pas aux apprenants d'en dégager sa structure narrative.
4. Les compétences visées en compréhension de l'oral dépassent le niveau réel des apprenants de première année.
5. La démarche de l'enseignant est complexe ce qui cause l'échec de la compréhension de l'oral.



### **3.Objectifs d'ordre pédagogique.**

Cette recherche a pour but de jeter la lumière sur la pratique de la compréhension de l'oral comme étant une compétence communicative qui sans elle l'apprentissage du français langue étrangère reste incomplet. Pour cette raison, nous présenterons les objectifs principaux de cette recherche :

- 1.Redonner à l'activité de compréhension de l'oral sa véritable valeur dans l'apprentissage du français langue étrangère.
- 2.Analyser la capacité à développer la compétence réceptive chez l'apprenant à travers l'écoute d'un document sonore relatant un conte de fée.
- 3.Vérifier l'efficacité des contenus de réception orale destinés aux apprenants de première année moyenne.
- 4.Vérifier les insuffisances de cette activité dans une classe du français langue étrangère pour y proposer des remèdes.
- 5.Analyser la démarche suivie par l'enseignant en compréhension de l'oral afin de vérifier son adéquation au niveau de l'apprenant ainsi qu'au contenu proposé.
- 6.Analyser le rôle du multimédia dans la compréhension de l'oral.
- 7.Cerner les problèmes d'apprentissage liés à la compréhension de l'oral en langue étrangère.



## **CHAPITRE 1**

**Les courants de la  
compréhension orale :  
Aperçu historique**



## **Chapitre 1**

### **Les courants de la compréhension orale : aperçu historique**

L'étude de la compréhension orale comme compétence communicative permettant l'apprentissage équilibré de la langue étrangère nous mène à jeter un coup d'œil sur les principaux courants théoriques qui tentent de placer cette habileté langagière au cœur de l'apprentissage des langues étrangères. Claude GERMAIN distingue trois grands courants principaux à savoir le courant intégré, le courant linguistique et le courant psychologique.

#### **1. Le courant intégré**

Ce courant regroupe les méthodes qui accordent une importance à la nature de la langue à enseigner et à la conception de l'apprentissage. Ce sont les méthodes audio-orale et structuro-globale audiovisuelle (SGAV) qui caractérisent ce courant.

##### **1.1. La méthode audio-orale**

La méthode audio-orale s'est développée aux Etats-Unis entre 1940-1970 et s'est inspirée d'une expérience menée dans l'armée qui avait pour but d'amener les militaires à comprendre et à parler les langues étrangères des différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale.

Cette méthode se base théoriquement sur le modèle structuraliste de Leonard BLOOMFIELD et les théories béhavioristes sur le conditionnement. En effet, l'apprentissage de la langue étrangère est conçu comme un processus mécanique à partir duquel l'apprenant est appelé à acquérir des structures linguistiques à travers des exercices sous forme de dialogues de langue enregistrés sur des magnétophones qu'il doit mémoriser et répéter avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composent.





En outre, les exercices structuraux proposés sont élaborés en fonction d'une progression. *Chaque réplique est construite sur une structure de base qui sert de modèle pour produire d'autres phrases grâce à des opérations de substitution qui s'effectuent sur l'axe paradigmatique et d'addition sur l'axe syntagmatique. A la fin, l'apprenant fait des transformations ou des intégrations (réunir deux éléments en une phrase) ou même des transpositions.*<sup>1</sup>

En fait, la conception du langage selon la théorie béhavioriste surtout celle de Burrhus Frédéric SKINNER n'est qu'un type du comportement humain. Apprendre une langue c'est acquérir un certain nombre d'habitudes qui reposent sur le modèle : stimulus- réaction-renforcement. Ainsi, la réponse est liée de façon automatique à l'apparition de stimulus.

Par ailleurs, Claudette CORNAIRE souligne que *les manipulations de formes, conformément à des consignes grammaticales strictes et à un vocabulaire limité ne sont pas des conditions d'un véritable apprentissage de la compréhension orale*<sup>2</sup>. Le même problème est posé par Claude GERMAIN qui tente de montrer « l'absence du transfert, hors de la salle de classe, de ce qui avait été acquis en classe ». Autrement dit, l'apprenant comprend et répond aux consignes de manière automatique, mais dans une nouvelle situation de communication, en dehors de la classe, et si la question s'écarte un peu du modèle, il ne sera pas capable d'y répondre et même de réemployer de façon spontanée ses acquis.

La méthode audio-orale a été mise en cause par Noam CHOMSKY car elle privilégie la forme au détriment du sens. Selon ce linguiste, l'acquisition d'une langue relève de processus innés c'est-à-dire tous les individus possèdent une faculté du

---

<sup>1</sup> CUQ, J-P, GRUCA, I, (1992). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2005. P 259

<sup>2</sup> CORNAIRE, C, (1998) *.La compréhension orale*. Paris : CLE International. P16



langage, une connaissance des principes de la grammaire universelle et, à partir des phrases que l'enfant entend, il construit les règles de sa langue.

Néanmoins, cette méthode a joué un rôle primordial dans l'acquisition des langues étrangères et elle a été la première à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique.

### **1.2. La méthode SGAV**

C'est à Petar GUBERINA, de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb en ex-Yougoslavie que revient le mérite de proposer les premiers fondements théoriques de la méthode structuro-globale audiovisuelle dite aussi SGAV qui a prédominé entre 1960-1980. Elle s'est développée en Belgique avec les travaux de Paul RIVENC de l'Ecole Normale de Saint-Cloud et Raymond RENARD de l'université de Mons.

La méthode SGAV s'appuie sur les théories de référence apportées sur la langue de Ferdinand DE SAUSSURE et notamment celles de Charles BALLY qui considère la langue comme moyen d'expression et de communication orales. Cette méthode accorde beaucoup d'importance à la parole en situation. Elle montre que la structure s'exerce non seulement par des moyens verbaux mais aussi par d'autres non verbaux tels que les gestes, les mimiques, l'intonation, le rythme, le contexte social et psychologique qui interviennent dans la communication orale. Ainsi, la structure est liée forcément à une situation de communication qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer tous les éléments qui interviennent au moment de la communication. L'objectif principal de toute leçon audiovisuelle est de mettre en scène une situation de la vie quotidienne. Et par conséquent, cette représentation de la parole (dialogue représentant une scène de la vie) permet à l'apprenant d'accéder au sens. Donc, la méthode SGAV s'intéresse à la fois au sens et à la forme.

De plus, les éléments acoustiques du langage jouent un rôle important dans ce système méthodologique. En effet, Petar GUBERINA définit la langue comme un



ensemble acoustico-visuel dans lequel l'importance est donnée à l'oreille (audio) et à la vue (visuel). De même, la théorie verbale-tonale est une théorie de perception auditive qui s'intéresse à la correction phonétique et met l'accent sur la maîtrise des éléments prosodiques (intonation et rythme) de la langue cible.

Les leçons de VIF (*Voix et Images de France*) apparues en 1960, mettent en pratique les principes de la méthode SGAV. Elles reposent sur différentes étapes appelées les moments de la classe auxquelles sont rattachés des objectifs précis :

1. Présentation du dialogue enregistré accompagné de film fixe qui a pour objectif de vérifier la compréhension globale de la situation.
2. Répétition avec correction phonétique et mémorisation des énoncés qui composent le dialogue.
3. Réutilisation des éléments appris et mémorisés par cœur dans des situations différentes de celle dans laquelle ils ont été employés.
4. Appropriation des structures grammaticales utilisées au cours de la leçon sous forme d'exercices structuraux au laboratoire de langue.
5. Transposition conduisant l'apprenant à réutiliser les éléments acquis (vocabulaire, structures grammaticales, etc.) dans des situations de même type (jeu de rôle, activités de dramatisation).

En revanche, la pratique de cette méthode montre que la reproduction du dialogue du départ, l'imitation de l'intonation et du rythme priment sur la compréhension du message. Cette méthode comme le souligne Claude GERMAIN ne répond pas au besoin d'une communication efficace. Elle ne permet pas aux apprenants de comprendre les locuteurs natifs.

En fait, nous retrouvons que la méthode audio-orale ainsi que la méthode SGAV ont des points communs : la priorité à la langue parlée, dialogues élaborés en fonction d'une progression rigoureuse permettant d'atteindre des objectifs fixes. Mais, dans les deux méthodes, l'accent est mis surtout sur la reproduction orale à partir d'un modèle



donné. Les questions et les exercices de départ ne visent pas la compréhension orale mais plutôt l'imitation, la répétition et la reproduction des énoncés oraux.

## **2. Le courant linguistique**

Ce courant regroupe les méthodes ou approches centrées sur la nature de la langue. Ce sont la méthode directe ou situationnelle et l'approche communicative qui ont apporté des contributions à la compréhension orale.

### **2.1. La méthode situationnelle**

Cette méthode s'est développée durant la période 1920 à 1930 grâce aux travaux des linguistes appliqués britanniques Harold Edward PALMER et Albert Sydney HORNBY. Elle met l'accent sur les structures syntaxiques qui sont considérées selon Claude GERMAIN comme le cœur même de la langue orale. Ces structures sont utilisées en situation à l'aide d'images, de gestes, de mimiques, d'objets, etc.

En outre, la formation d'habitudes et d'automatismes est importante dans l'apprentissage de la langue étrangère. Elle se concrétise à travers la répétition et les exercices structuraux. Au début de l'apprentissage, l'apprenant se contente d'écouter des énoncés et de les répéter. Ainsi, l'écoute représente une étape nécessaire avant la production.

La méthode situationnelle considère la langue même orale comme un ensemble de structures et son apprentissage implique l'acquisition d'un système d'habitudes. Ainsi, elle réunit la conception linguistique et la conception behavioriste sur l'apprentissage de la langue étrangère tout en excluant la dimension cognitive du langage.



## 2.2.L'approche communicative

Les origines de l'approche communicative s'expliquent par la remise en question de certains principes de la méthode situationnelle vers la fin des années soixante. Cette approche a vu le jour avec le développement de nouvelles théories de référence. En effet, la linguistique n'est plus la seule discipline de référence. L'approche communicative emprunte à la sociolinguistique, à la psycholinguistique, à la linguistique de l'énonciation, à l'analyse du discours et à la pragmatique. Toutes ces théories mettent en place de solides bases pour les matériaux d'apprentissage.

C'est à partir de 1970 que la didactique des langues commence à s'intéresser à la notion de *compétence de communication*, concept clé créé par Dell HYMES aux Etats-Unis. La didactique considère la langue comme un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Savoir communiquer, dans cette perspective, consiste dans la capacité à préparer les apprenants aux échanges avec les locuteurs natifs.

La compétence de communication se met en place grâce aux diverses composantes qui contribuent à l'élaboration du message. Les plus importantes sont celles proposées par Michael CANALE, Merrill SWAIN et Sophie MOIRAND<sup>1</sup> à savoir la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive et la composante stratégique.

- 1.La composante linguistique consiste en la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, et du vocabulaire, etc. Elle est nécessaire mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.
- 2.La composante sociolinguistique renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et l'utilisation appropriée des formes linguistiques.
- 3.La composante discursive assure la cohésion et la cohérence des types du discours conformément aux paramètres de la situation de communication.

---

<sup>1</sup> CANALE, M, SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics*, vol 1, n° 2, 1980 et MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette « F », 1982. In CUQ, J-P et GRUCA, I. Op.cit. p 265.



4. La composante stratégique consiste en l'utilisation des stratégies verbales et non verbales qui servent d'aide à la communication.

Ces composantes constituent le noyau des unités didactiques que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit. La compétence de communication permet aux apprenants d'adapter les énoncés linguistiques, pour pouvoir interpréter leurs significations, à la situation de communication (statut, âge et rang social de l'interlocuteur, etc.) et à l'intention de communication (demander une information, donner un conseil ou un ordre, convaincre, etc.) Donc, il n'est pas suffisant de connaître le système linguistique de la langue étrangère, il faut également savoir s'en servir des règles d'emploi mises en valeur par les quatre composantes citées en haut.

L'approche communicative favorise l'utilisation des documents authentiques qui doivent être déterminés selon les besoins langagiers des apprenants et non pas en fonction d'une progression de type grammatical. Les concepteurs du matériel pédagogique exigent que les activités soient multipliées et variées, tout en préférant l'expression libre, les échanges et le besoin du savoir.

Cette approche apporte une nouvelle conception de l'apprentissage. En effet, la théorie behavioriste est remplacée par la psychologie cognitive qui rend l'apprenant responsable et conscient du processus d'apprentissage, actif dans la négociation du sens. Dans cette perspective, la pensée joue un rôle primordial dans la découverte des règles permettant de produire de nouveaux énoncés et la mémoire à long terme qui assimile les nouvelles connaissances avec les connaissances antérieures.

En fait, le courant linguistique participe en grande partie dans le développement de la compréhension orale surtout avec l'avènement de l'approche communicative qui redonne au processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères sa véritable valeur tout en accordant une importance à l'autonomie de l'apprenant, aux



contenus à enseigner, aux outils méthodologiques et à la manière de transmettre le savoir.

### 3. Le courant psychologique

Comme le montre son appellation, ce courant regroupe les méthodes et les approches qui se fondent sur une théorie psychologique de l'apprentissage à savoir la méthode communautaire, la méthode par le silence, la méthode par le mouvement, l'approche naturelle et l'approche axée sur la compréhension. Notons que toutes ces méthodes et approches accordent une importance à l'apprentissage de la compréhension orale. D'où la nécessité de les exposer et de présenter en détail les deux dernières car elles sont les plus importantes pour la présente recherche.

#### 3.1. La méthode communautaire

Le psychologue américain Charles CURRAN a élaboré cette méthode en 1961. Cette méthode s'intéresse aux aspects humains et affectifs qui s'impliquent dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle se fonde sur la perception du groupe classe conçu comme un lieu d'apprentissage naturel et collaboratif dans lequel un climat de confiance et de respect mutuel s'impose à tous les membres de la communauté, sans intervention de l'enseignant qui joue le rôle d'un conseiller linguistique.

L'apprentissage d'une langue étrangère se caractérise par *la combinaison de phases de création de dialogues par les apprenants et de phases d'analyse et d'information menées par l'enseignant*<sup>1</sup>. Autrement dit, l'enseignant invite les apprenants à entamer une conversation sur un sujet quelconque. Ceux qui veulent participer font appel au conseiller et lui font part de ce qu'ils souhaitent dire en langue étrangère. L'apprenant ne fait que répéter la traduction de l'enseignant qui sera

---

1 CUQ, J-P (dir), (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International. P23



enregistrée par la suite. Le dispositif d'enregistrement passe ensuite aux apprenants interpellés. Ainsi, les apprenants peuvent créer des dialogues personnels.

D'après Charles CURRAN, *six éléments*<sup>1</sup> importants assurent la réussite de l'apprentissage de la langue étrangère : la sécurité, l'affirmation de soi, l'attention, la réflexion, la rétention et la discrimination. L'apprentissage d'une langue se fait alors par interaction sociale. Cette méthode cherche à ce que les apprenants apprennent à communiquer oralement en langue étrangère. Elle prend en charge la compréhension orale dans la mesure où les apprenants tentent de décoder les messages transmis par leurs camarades et la production orale lorsque chacun d'entre eux participe à son tour dans la production d'énoncés en répondant aux questions posées. En fait, la méthode communautaire présente un intérêt pour l'expression orale mais elle ne permet pas aux apprenants de comprendre les documents authentiques.

### **3.2. La méthode par le silence**

Cette méthode a été mise en place par Galeb GATTENGO à partir de 1963. Elle se caractérise par l'implication du silence dans l'apprentissage de la langue et la prise de conscience du rôle joué par l'apprenant pour acquérir son autonomie. A l'imitation et à la répétition de structures linguistiques, elle privilégie la concentration, la mémorisation, la découverte de la langue et l'autocorrection. La méthode silencieuse s'intéresse beaucoup plus au vocabulaire et à la prononciation en établissant un système de correspondances (graphie/sons) répertoriées dans des tableaux qui utilisent des codes couleurs facilitant la mémorisation de nouvelles structures et sons acquis par l'apprenant. Par exemple au son [o] correspondent la couleur orange et les graphies «o, ô, hô, au, aux, eau, hau ». L'enseignant s'appuie sur les mimiques et les gestes pour que les apprenants puissent produire les sons qui correspondent aux graphies et couleurs reproduites sur les tableaux.

---

<sup>1</sup> CUQ, J-P ; GRUCA, I. Op.cit. p 271





En matière de compréhension orale, cette méthode repose sur un principe selon lequel l'apprentissage du système phonologique de la langue étrangère assure la compréhension. Elle permet aux apprenants de se concentrer afin d'identifier les sons de la langue cible et de les mémoriser par la suite.

### 3.3. La méthode par le mouvement

Cette méthode est conçue en 1965 par James ASHER, appelée aussi approche de compréhension car elle privilégie la compréhension orale au début de tout apprentissage de langue étrangère. Elle repose sur *quatre analogies*<sup>1</sup> à savoir l'absence de stress au moment de l'apprentissage, le droit au silence pour l'enfant/apprenant, l'association des mouvements corporels à l'apprentissage langagier et le rôle de la compréhension orale.

Etant donné que le discours des parents consiste souvent à donner des ordres, des instructions et des interdictions aux enfants, cette méthode réinvestit cette caractéristique en classe de langue en invitant les apprenants à imiter le comportement physique de l'enseignant. Par exemple, en partant d'une position assise, l'enseignant dira « levez-vous » en se levant lui-même. Cette méthode permet de vérifier si les apprenants sont capables de retenir le sens des instructions données par l'enseignant et de les mémoriser.

Les limites de cette méthode sont remarquables. Non seulement, elle ne permet pas le traitement des concepts abstraits ou de certains actes de parole, elle ne facilite pas le traitement de la compréhension orale à cause de l'absence au recours à des documents authentiques.

---

<sup>1</sup> CUQ, J-P. Op.cit. p 23



### 3.4. La méthode suggestopédique

La suggestopédie a été mise au point en 1965 par le psychiatre bulgare Georgi LOZANOV. Elle repose sur trois principes : l'influence de l'environnement, le rôle de l'inconscient et la désuggestion dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, elle accorde une importance au cadre dans lequel se déroulent les cours de langue. Autrement dit, l'atmosphère de la classe doit être agréable et permet la relaxation à travers l'intégration des arts dans l'enseignement surtout la musique. De plus, cette méthode développe les capacités du cerveau spécifiquement la mémorisation inconsciente, on apprend la langue sans faire appel à la concentration. Enfin, il s'agit de « désuggérer » les apprenants c'est-à-dire de *les libérer de toutes les influences négatives inconscientes du passé*<sup>1</sup>. Ils doivent avoir confiance en eux-mêmes en tant qu'apprenants.

La dramatisation est l'activité suggestopédique de base qui permet à l'apprenant de stimuler son imagination. Elle se réalise grâce aux nouvelles identités auxquelles s'identifie l'apprenant (photographe, avocat, médecin, etc.) dans un jeu de rôle. Quant à l'enseignant, il représente l'autorité en ce qui est de l'organisation du groupe. Il doit créer aussi une relation de prestige et de confiance avec les membres de son groupe.

La suggestopédie vise à développer les quatre compétences communicatives. Mais, elle favorise le développement de la production orale au détriment de la compréhension orale qui ne fait pas un objet d'enseignement spécifique.

### 3.5. L'approche naturelle

L'approche naturelle résulte d'un travail de collaboration réalisé par Tracy TERREL et Stephen KRASHEN. Elle s'est développée aux Etats-Unis à partir de 1977. C'est une approche qui repose sur le principe de transposition selon lequel l'apprentissage de la langue étrangère en milieu scolaire est analogue à la manière dont

---

<sup>1</sup> Ibid. p 228



les enfants acquièrent leur langue maternelle en milieu naturel. Cette approche se caractérise par le refus d'un enseignement grammatical systématisé ainsi que le recours à la traduction. Et, elle accorde une importance au vocabulaire. Enfin, elle s'intéresse au sens plutôt qu'à la forme car elle place les compétences réceptives au début de l'apprentissage. Celles-ci sont envisagées comme préalables aux compétences productives.

Quant au matériel didactique, elle privilégie les documents dits authentiques provenant des médias (articles de journal, journal télévisé, émission de radio ou de télévision). Ce matériel doit répondre aux besoins et aux intérêts des apprenants et doit être utilisé dans diverses activités de compréhension.

Dans l'approche naturelle, la compétence de compréhension orale vise à acquérir un matériau linguistique qui sera réemployé en production orale. La maîtrise de la langue orale ne se réalise pas uniquement grâce à une compétence d'expression mais également elle demande un niveau élevé de compréhension. Ainsi, Stephen KRASHEN a ouvert la voie aux recherches menées dans le domaine de la compréhension orale.

### **3.6.L'approche axée sur la compréhension**

Claude GERMAIN souligne que beaucoup de chercheurs ont donné naissance à une approche axée sur la compréhension orale. Citons Harold Edward PALMER qui propose une méthode allant de la compréhension à la production orale, James ASHER qui met l'accent sur le rôle de l'écoute à travers la méthode par le mouvement. Enfin, l'arrivée de la psychologie cognitive à la fin des années soixante- dix renforce l'idée de Stephen KRASHEN qui suppose que la compréhension orale est la première compétence à apprendre en langue étrangère tout comme la langue maternelle.

Dans cette approche, l'apprentissage d'une langue étrangère se réalise à partir d'un modèle didactique selon lequel les habiletés réceptives se placent avant les habiletés productives. L'enseignement d'une langue consiste à développer la



compréhension des textes oraux ou écrits. Ce qui importe le plus, c'est la construction du sens et non pas les formes linguistiques. Cette méthode s'intéresse aussi à l'apprenant dans la mesure où l'apprentissage se centre sur lui en tant qu'individu actif, conscient et capable de gérer le processus d'apprentissage grâce aux stratégies qu'il adopte.

L'approche axée sur la compréhension a été mise en œuvre grâce aux cours tenus sur les habiletés réceptives à l'Université d'Ottawa en 1986. Un groupe de professeurs de langue ont élaboré un programme permettant aux apprenants de développer leurs compétences réceptives à l'oral comme à l'écrit. Ce programme fonctionne à partir d'un ensemble d'objectifs d'ordre linguistique, stratégique et culturel.

En ce qui concerne les interventions pédagogiques, Le contexte occupe une place importante dans l'apprentissage de la compréhension. En effet, Claude GERMAIN tente de montrer la relation existant entre le contexte et le sens. Il précise que les mots de la langue possèdent un sens de base ou propre qui apparaît dans le dictionnaire auquel est ajouté un sens contextuel. Autrement dit, le sens d'un mot ne peut être précisé que lorsque l'unité linguistique figure dans un contexte. Il ajoute que le sens et le contexte s'insèrent tous les deux dans une situation de communication. Ainsi, le contexte est essentiel à la compréhension orale.

Rod ELLIS et Celia ROBERTS exigent que l'apprenant reconnaisse *trois types de contextes*<sup>1</sup> : un contexte linguistique caractérisé par l'ensemble des unités linguistiques qui composent l'énoncé, un contexte situationnel définissant le cadre spatio-temporel, le locuteur et l'interlocuteur et un cadre interactionnel qui apparaît pendant les échanges verbaux. Quant à Claire KRAMSCH, il considère que le contexte est un *outil essentiel*<sup>2</sup> permettant d'accéder au sens. Selon lui, la compréhension orale se

---

<sup>1</sup> CORNAIRE, C. Op.cit. p 26

<sup>2</sup> Ibid. p 26



base essentiellement sur la capacité des apprenants à définir, à construire et à manipuler un contexte d'interaction.

En guise de conclusion, nous remarquons que les initiatives théoriques que nous avons présentées en haut ont participé à la mise au point d'une approche axée sur la compréhension orale, une compétence qui est conçue comme condition nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En fait, ces références théoriques cernent mieux notre recherche. Elles éclairent la manière dont nous analyserons l'exploitation du conte en réception orale. Et, elles nous permettent de faire un choix approprié d'appui théorique.



## **CHAPITRE 2**

**Qu'est-ce que c'est la  
compréhension de l'oral ?**



## Chapitre 2

### Qu'est-ce que c'est la compréhension de l'oral ?

Le présent chapitre aborde la compréhension de l'oral dans son sens plus large. Nous citons au préalable la définition de cette compétence ainsi que les principaux objectifs que tente l'enseignant du français langue étrangère à atteindre. De plus, nous décrivons le processus psycholinguistique de la réception de la parole. Ensuite, nous montrons les savoir-faire développés en compréhension de l'oral. Enfin, nous expliquons les différentes stratégies d'apprentissage adoptées par l'apprenant afin d'accéder au sens du message sonore.

#### 1. Définition et objectifs de la compréhension orale.

L'enseignement d'une langue étrangère a pour but d'apprendre aux apprenants à communiquer efficacement dans cette langue en développant ses diverses compétences. En effet, la compréhension de l'oral est l'une des activités qui permettent d'apprendre la langue. Elle est située au début de l'apprentissage, c'est la première compétence communicative qui doit être développée chez les apprenants parce que pour apprendre à parler, il faut d'abord écouter parler. Cela s'explique à partir des recherches menées sur la compréhension orale qui montrent que *les apprenants de langue étrangère passent beaucoup de temps à écouter, à observer la langue, à s'imprégner des sonorités, du rythme des phrases avant de se lancer à parler, leur besoin est de saisir, de dégager des sons, de se familiariser aux sons, à la mélodie de la langue avant de tenter s'exprimer dans cette langue.*<sup>1</sup> Donc, pour faire apprendre une langue étrangère, il faut suivre

---

<sup>1</sup> CICHON, M. « La chanson en cours de FLE ». 2006 [En ligne]. URL : <[http://www.ceco-fipf.eu/.../PARTENAIRES\\_DE\\_PROF-EUROPE\\_LUBLIN\\_24-05-2009\\_.PDF](http://www.ceco-fipf.eu/.../PARTENAIRES_DE_PROF-EUROPE_LUBLIN_24-05-2009_.PDF)>, consulté le 04/02/2010.  
p 1



l'ordre naturel dans l'apprentissage des compétences communicatives orales : l'écoute précède le parler.

L'importance accordée à cette compétence réceptive nous oblige à préciser ce que l'on entend par compréhension de l'oral. D'abord, le dictionnaire de didactique du français la définit comme étant *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute*<sup>1</sup>. Cela veut dire que l'acte de comprendre est une opération mentale permettant de construire les significations que recouvrent les signifiants sonores. Elle met à l'épreuve la capacité de l'apprenant à saisir d'abord les indices sonores afin d'accéder au sens.

Quant à Danielle BAILLY, il affirme que cette compétence oblige l'auditeur à *anticiper, à s'adapter d'avance à la teneur d'un message qu'il doit accueillir, en s'aidant des indices à sa disposition (éléments tonals, fragments perceptivement saillant, signifiants connus. Ces indices sont sonores, donc fugitifs et continus)*<sup>2</sup>. Autrement dit, l'accès au sens à travers un message sonore conduit l'apprenant à mettre en œuvre différentes capacités à savoir l'anticipation du contenu, le repérage des informations à travers la prosodie et l'accentuation, la compensation des éléments inconnus en se basant sur ce qui est connu, la mémorisation de détails et l'émission d'hypothèses. Elle exige encore que l'apprenant ait un minimum d'informations sur le thème traité par le document sonore.

Donc, la compréhension de l'oral suppose que l'apprenant-auditeur sache le système phonologique, les règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication ainsi que les facteurs extralinguistiques qui interviennent à l'oral comme les gestes, les mimiques, etc. L'acte d'écouter place l'auditeur dans un endroit où il se trouve obligé de suivre le raisonnement de l'interlocuteur, de saisir sa pensée à travers l'enchaînement des mots qu'il écoute et les éléments non linguistiques qui accompagnent la parole.

---

<sup>1</sup> CUQ, J-P. Op.cit. p49

<sup>2</sup> BAILLY, D, (2001). *Didactique de l'anglais : la mise en œuvre pédagogique*. Tome 2. Paris : Editions Nathan. (Coll. Perspectives didactiques). p 60





En outre, la compréhension de l'oral est un savoir-faire difficile à maîtriser. Il nécessite aussi la mise en place de certains objectifs pour permettre aux apprenants de construire le sens du message émis.

Cette compétence vise à acquérir à l'apprenant de langue étrangère à la fois des stratégies d'écoute et de compréhension du message à l'oral. Selon Jean-Michel DUCROT, il n'est pas question de faire comprendre tout le document sonore à l'apprenant qui a tendance à s'arrêter à chaque mot incompris. L'objectif principal est de développer l'autonomie de l'apprenant, c'est-à-dire former un auditeur sûr de lui-même, capable de construire le sens du message mis à sa disposition. Cet auditeur est appelé à mobiliser de nouvelles connaissances se rapportant au document sonore et à réinvestir toutes les connaissances acquises en classe et à l'extérieur pour faire des hypothèses sur ce qu'il a compris, comme dans sa langue maternelle. *Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. Il va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider. Il sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes.*<sup>1</sup>

Un autre objectif de compréhension orale consiste en l'acquisition progressive des méthodes qui permettent aux apprenants de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension. Elle a pour but de *former des apprenants à comprendre des natifs dans des situations similaires à celles où ils auront à les comprendre en dehors de la classe*<sup>2</sup>. Autrement dit, le développement de cette compétence vise la compréhension de messages oraux dans des situations de communication réelle.

---

<sup>1</sup> DUCROT, J-M. « L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches », in *Edu FLE. Net/ Didactique de l'oral, du discours en FLE*. 15 août 2005. [En ligne]. URL : <<http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>>, consulté le 05 mars 2009.

<sup>2</sup> PUREN, C ; BERTOCCHINI, P et COSTANZO, E, (2004). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses. P 97



Ainsi, les objectifs d'apprentissage en compréhension de l'oral sont d'ordre phonétique, lexical, morphosyntaxique, socioculturel, discursif. L'apprenant cherche à reconnaître les différents accents et les registres de langue employés par le locuteur. C'est le moment où il rend compte de ses capacités à découvrir le lexique employé à l'oral, et à identifier les sons ainsi que les valeurs de l'intonation dans le discours. C'est une activité qui lui permet de découvrir les faits civilisationnels et culturels car chaque langue véhicule une culture.

## **2. Description du processus de compréhension de l'oral**

Les recherches en psycholinguistique qui portent sur la construction du sens à partir d'un message sonore notamment celles de Herbert CLARKE et Eve CLARKE, apparues en 1977 décrivent le processus de compréhension orale selon deux modèles différents : le modèle sémasiologique dans lequel l'accès au sens est envisagé comme une démarche ascendante (de la forme au sens), et le modèle onomasiologique à partir duquel la construction du sens est considérée comme une démarche descendante (du sens à la forme).

### **2.1. Le modèle sémasiologique**

Ce modèle décrit la compréhension de l'oral comme un processus à quatre étapes dont les deux premières constituent ce que l'on appelle la discrimination c'est-à-dire la compréhension au niveau formel et les deux dernières s'intéressent à la compréhension au niveau conceptuel, ce qui est appelé l'appréhension. D'abord, l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les sons. Puis, il délimite les mots, les groupes de mots, les phrases que représentent ces sons. Ensuite, il attribue un sens à ces mots. Et enfin, il construit une signification globale du message.



Selon Henri HOLEC, *chacune de ces étapes présuppose celle qui la précède et exerce sur elle une influence en retour*<sup>1</sup>. Il décrit les processus qui se déroulent au cours de chaque étape comme suit :

#### **a)La perception :**

Durant cette étape, les signaux perçus sont analysés en bruits non pertinents et signaux informatifs. Ces derniers sont les seuls retenus par l'auditeur. Parmi eux, les signaux linguistiques qui se représentent sous forme d'un continuum phonique. Ils sont perçus comme une succession d'unités distinctives dont l'unité minimale est la syllabe car certaines expériences de phonétique acoustique montrent que les consonnes sont reconnues autant à partir de leurs caractéristiques propres qu'à partir des « déformations » qu'elles entraînent sur les caractéristiques des voyelles qui les suivent.

#### **b)La segmentation**

C'est l'étape durant laquelle le continuum phonique est découpé en segments formels successifs correspondant aux unités significatives (mots ou groupes de mots). A la fin de cette opération, l'auditeur arrive à structurer les signaux informatifs en signes formels pertinents et à retrouver leurs organisations syntaxiques.

#### **c)L'interprétation**

Les unités significatives relevées dans l'étape précédente sont interprétées. C'est durant cette étape que l'aspect sémantique du lexique, de la morphosyntaxe, de la phonétique et de la ponctuation est appréhendé.

---

<sup>1</sup> HOLEC, H, (1970). « Compréhension orale en langue étrangère », in *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*. 1970 [En ligne]. URL : <<http://www.revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/holec.pdf>>, consulté le 05 février 2010. p 3



#### **d)La relativisation**

C'est la dernière étape de la compréhension pendant laquelle l'auditeur fait des opérations de relativisation. Parmi elles, la synthèse de données en termes grammaticaux, passage au niveau du groupe, de la proposition et de la phrase. Il met des relations avec le contexte, avec l'expérience personnelle. De même, il établit des relations entre les différents signaux c'est-à-dire entre le signal linguistique et non linguistique. Et à la fin, il hiérarchise les informations reçues selon leur degré d'importance. C'est au terme de cette opération que l'objectif de la compréhension orale est atteint.

Ce modèle donne la priorité à la perception des signifiants du message. En effet, tout signifiant non discriminé et segmenté échappe à l'interprétation et laisse un vide de sens ; et tout signifiant mal segmenté conduit à un contresens. Cela veut dire que l'auditeur qui se trouve incapable d'identifier différents sons et de segmenter les énoncés oraux d'un message n'arrive pas à en décoder le sens.

En outre, ce modèle de réception orale présente une conception linéaire du processus de compréhension orale c'est-à-dire la construction du sens d'un message sonore se réalise en sens unique, du texte à l'auditeur d'où l'appellation bas-haut. L'auditeur reçoit au fur et à mesure le contenu du message sonore. Cela montre clairement que l'apprenant-auditeur est un acteur actif dans le processus de compréhension. Son rôle, lors de la phase de discrimination et de segmentation, ne se délimite pas dans l'enregistrement des formes sonores mais plutôt dans la reconnaissance de ces formes. Et dans la phase d'interprétation, c'est lui qui attribue un sens aux formes sonores.



De plus, il est nécessaire de rappeler que *le système auditif conserve très peu de temps pour recevoir l'information*<sup>1</sup> car le processus d'écoute passe par le repérage de l'information, l'analyse et le traitement de cette dernière et enfin son stockage. Ce qui implique l'intervention de la mémoire de l'auditeur qui se trouve face à deux types de compréhension : analytique et synthétique. La démarche analytique fait appel à la mémoire à court terme parce qu'il s'agit d'identifier par exemple un son, de repérer un mot. La démarche synthétique fait appel à une opération mentale plus complexe concerne surtout la synthèse des résultats recherchés. Et par la suite, l'auditeur arrive à la phase d'appropriation des informations notamment celles qui seront mémorisées et stockées dans la mémoire à long terme.

En revanche, l'analyse du processus de compréhension orale faite par Henri HOLEC et Marie-José GREMMO s'appuient surtout sur *les recherches précédentes des psycholinguistes*<sup>2</sup> qui ont montré les limites de ce modèle notamment celles de Ronald MILER et Walter ISARD (1963) qui affirment que la perception des mots est plus basse lorsque l'énoncé est grammaticalement incorrect et sémantiquement ininterprétable. Quant aux Irwin POLLACK et James PICKETT (1964), ils soulignent que les mots qui composent un discours spontané ne sont pas perçus ni comme mal prononcés ni comme déformés à cause du bruit qui accompagne la parole. Et en ce qui concerne WARREN (1970), il montre que l'auditeur se trouve incapable de remarquer les élisions lorsque les sons d'un énoncé sont remplacés par un bruit.

En fait, Henri HOLEC montre clairement les insuffisances du modèle sémasiologique qui décrit la compréhension orale comme étant une activité envisagée en elle-même en dehors de la situation de communication dans laquelle elle s'effectue.

---

<sup>1</sup> DOMINGOS, C. « En route pour la compréhension orale », in *Synergies Canada*. N °1. 2009, [En ligne]. URL : <<http://www.synergies.lib.uoguelph.ca/article/viewPDFInterstitial/954/1563>>, consulté le 06 février 2010. p 2

<sup>2</sup> GREMMO, M-J ; HOLEC, H. « La compréhension orale : un processus et un comportement », in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. N° spécial Fév/Mars. 1990, [En ligne]. URL : <[http://www.epc.univ-ancy2.fr/epct\\_f/pdf/La20comporale.pdf](http://www.epc.univ-ancy2.fr/epct_f/pdf/La20comporale.pdf)>, consulté le 04 février 2010. p 1



Il souligne que l'auditeur ne pourrait pas dégager les signaux informatifs du bruit. De plus, la relativisation implique la mise en jeu des aptitudes intellectuelles et psychologiques comme l'attention et la mémoire et sont toutes liées à l'intérêt ainsi que la capacité de déduction, d'induction et de classification. D'où la nécessité d'établir un autre modèle de compréhension orale plus performant.

## **2.2.Le modèle onomasiologique**

D'après ce modèle, l'auditeur mobilise toutes ses connaissances afin d'accéder au sens du thème abordé dans le message sonore. D'abord, il construit des hypothèses sémantiques qui se basent sur le contenu du message à partir des connaissances dont il dispose à priori de la situation de communication (qui parle à qui ? où se passe la scène ? quand se passe-t-elle ? quelle est l'intention probable de communication) ainsi que les informations qu'il repère du message au fur et à mesure de son déroulement. Ces hypothèses anticipent le sens du message aussi bien au niveau global, et sont dans ce cas imprécises, qu'au niveau limité des différentes unités de sens qui sont représentées par des unités formelles de surface telles que le tour de parole, l'énoncé, la préposition, le groupe de mots, le mot.

L'auditeur établit en parallèle des hypothèses formelles qui se fondent sur les connaissances qu'il a sur le code comme les structures phonématiques des signifiants lexicaux, structures syntaxiques et les marqueurs de l'architecture du message.

Ensuite, il vérifie les hypothèses émises, mais cette vérification ne s'opère pas par une discrimination linéaire de la chaîne phonique mais plutôt par la prise d'indices qui permettent de confirmer ou d'infirmer les attentes sémantiques et formelles qui sont liées comme dans leur existence linguistique : signifiant et signifié d'un signe linguistique. Cette opération dit Henri HOLEC s'effectue en fonction des hypothèses formelles car la place syntaxique d'un mot par exemple détermine les indices qui doivent être recherchés. De plus, les différents sons d'un mot que l'on repère peuvent être utilisés comme indices présentant plusieurs possibilités afin de vérifier la même



hypothèse. Prenons par exemple l'énoncé présenté par Henri HOLEC et Marie-José GREMMO « Le chat a attrapé une souris », pour vérifier l'hypothèse que c'est un animal que le chat a attrapé, il faut rechercher des indices à la place syntaxique du complément d'objet après l'article. Et pour vérifier qu'il s'agit de « souris » et non de « mésange », il est nécessaire de repérer le « s » initial mais aussi les sons [u], [r] et [i] peuvent être utilisés comme indices. Ainsi, l'énoncé présente différentes possibilités afin de vérifier la même hypothèse.

Enfin, la dernière étape du processus de compréhension selon ce modèle dépend de la vérification des hypothèses. Lorsque l'auditeur arrive à confirmer ses hypothèses, la signification du message déjà construite s'intègre dans la construction du sens en cours. Mais si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend la construction du sens en conservant les informations recueillies pour qu'il reprenne cette opération de manière différente grâce aux répétitions qui permettent l'apparition de nouveaux indices. En cas où les hypothèses sont infirmées, l'auditeur reprend la procédure de nouveau en établissant d'autres hypothèses sur la base des informations recueillies en appliquant cette fois la procédure sémasiologique à la partie de l'énoncé stockée dans la mémoire à court terme ou il abandonne simplement la construction de signification localement entreprise.

En définitive, le modèle onomasiologique donne la priorité à la pré-construction de signification du message. Par ailleurs, la place accordée au message et à ses formes de surface (signifiants) est secondaire. Cela s'explique par les expérimentations psycholinguistiques et même les observations courantes qui montrent la capacité de l'auditeur à comprendre des messages bruités, des messages prononcés avec un accent et à saisir ce que veut dire un interlocuteur avant qu'il finisse de le dire.

D'après ce modèle, le sens se construit par *interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte*. En d'autres termes, plus l'auditeur apporte des informations au texte à partir des hypothèses qu'il établit, moins



il a besoin du texte pour rechercher des indices afin de comprendre. Ceci relève d'une expérience de compréhension orale en langue étrangère, *un message dont on a lu la transcription avant de l'écouter, est perçu comme étant facile à comprendre et formellement très clair*<sup>1</sup>. C'est-à-dire, l'auditeur décode facilement le message sonore quand il a l'occasion de le lire avant de l'écouter.

En fait, l'anticipation de signification du message se base sur les connaissances de l'auditeur, sur la situation de communication, sur le producteur du message, sur le type du discours (histoire, dialogue, présentation d'une personne, explication de phénomène, etc.), sur le code utilisé, sur la thématique abordée et sur la culture à laquelle appartient le producteur du message. En somme, ces connaissances sont d'ordres linguistiques, socio-psychologiques, sociolinguistiques, discursifs, référentiels et culturels.

### **2.3.Le modèle interactif**

La compréhension de l'oral ne peut pas être considérée comme un traitement ni ascendant ni descendant de l'information mais plutôt une opération mentale interactive au cours de laquelle l'auditeur fait appel à ses acquis et à ses connaissances linguistiques.

Selon Michael ROST, l'utilisation d'un processus plutôt qu'un autre dépend des connaissances que l'auditeur a sur le sujet et surtout du but de l'écoute. En effet, au moment de l'écoute, les auditeurs écoutent de manière sélective en suivant un objectif précis. Plus leur écoute est orientée, plus ils arrivent à décoder le message. La connaissance du but communicatif de l'écoute aide l'auditeur à décider quoi écouter, quel processus choisir et à quel moment de l'écoute doit-il l'activer car il ne reçoit pas tout en même temps.

---

<sup>1</sup> Ibid. p 3





En somme, la compréhension de l'oral est une compétence qui implique l'utilisation des deux modèles à tour de rôle et en fonction de l'individu voire même de sa culture. Il construit le sens d'un document sonore en langue étrangère par interaction entre les éléments apportés par le document et ses connaissances antérieures.

Ainsi, les recherches menées sur la compréhension orale permettent de cerner les démarches qui doivent être mises en œuvre dans le traitement de l'information afin de faciliter la tâche pour l'apprenant et de rendre l'apprentissage de cette compétence efficace.

### **3. Les savoir-faire développés en compréhension de l'oral**

La compréhension orale comme compétence réceptive dépasse la simple opposition entre compréhension globale qui est réduite à la perception des éléments de la situation d'énonciation et la compréhension détaillée qui renvoie à la perception d'éléments discrets. Elle vise à développer chez l'apprenant-auditeur différentes compétences qui regroupent plusieurs capacités : capacités générales qui servent à *prélever des éléments factuels (aspect dénotatif), de les mettre en synergie pour construire du sens et d'interpréter les intentions (force illocutoire du message)*<sup>1</sup> ; et capacités plus spécifiques au niveau de l'énoncé lui-même. Elles relèvent d'un certain nombre de savoir-faire qui permet à l'auditeur d'accéder au sens du message. Ces savoir-faire se réduisent principalement dans la capacité de discrimination auditive, le repérage de lexèmes significatifs, le développement des habiletés phonétiques, la distinction des traits prosodiques et la capacité de construction du sens.

---

<sup>1</sup> GARCIA, C ; JAMBAIN, A. « Problématique de l'entraînement à la compréhension de l'oral ». 17 février 2009 [En ligne]. URL : < <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?...> ->, consulté le 05 avril 2009.



### 3.1. La discrimination auditive

Au cours de l'écoute, l'apprenant-auditeur doit être capable de reconnaître les phonèmes de la langue cible, leurs différentes combinaisons. En effet, un phonème mal perçu peut conduire à un contre-sens. Par exemple *la substitution du phonème [n] de « niche » par d'autres phonèmes tels que [r], [b] sur l'axe paradigmatique peut nous donner d'autres mots tels « biche » et « riche »*<sup>1</sup>. Donc, cette compétence donne la priorité à l'éducation de l'oreille à travers la multiplication des exercices de phonétique.

En outre, l'entraînement à la compréhension orale contribue à mettre en place le système phonologique de la langue étrangère. L'apprentissage doit donc prévoir une phase de prise de conscience des différences phonologiques en travaillant avec des enregistrements sonores dont on prend soin de contrôler la qualité pour une meilleure restitution des sons. C'est pour cela, il est recommandé d'utiliser des matériaux authentiques représentatifs de la langue parlée et de favoriser l'intériorisation du système phonétique.

En revanche, l'opération de distinguer divers phonèmes évoque des problèmes de compréhension dans le cas de l'absence de quelques phonèmes dans la langue maternelle de l'apprenant. Citons l'exemple d'une situation d'apprentissage du français pour un apprenant arabophone qui trouve des difficultés lorsqu'il écoute les consonnes [p], [v] et la voyelle nasale [ã] qui n'existent pas en langue arabe. Ainsi, l'écoute des documents sonore en français lui permet de se familiariser avec cette langue.

### 3.2. Le repérage de lexèmes significatifs

Cette compétence réceptive a pour but de rendre l'apprenant capable de repérer un mot ou une formule à partir d'un message sonore et de reconnaître les frontières des mots afin d'accéder au sens du message dans sa globalité. Cela s'explique par la mise

---

<sup>1</sup> SCHOTT-BOURGET, V (2005). *Approches de la linguistique*. Editions: Armand Colin, (Coll. 128). P 11



en pratique du modèle sémasiologique explicité en haut. En d'autres termes l'auditeur s'appuie sur le message sonore pour repérer des lexèmes porteurs de sens. Pour ce faire, il fait appel à divers mécanismes de repérage. Parmi eux, ceux qui font appel à la connaissance des aspects phonétiques. Cécile CHAMPAGNE-MUZAR souligne que *les faits linguistiques en début d'apprentissage constituent un indice important quant au repérage de mots à forte charge sémantique*<sup>1</sup>. Autrement dit, les activités de réception orale doivent faciliter le processus d'identification et de repérage des mots significatifs. Ces derniers sont considérés comme mots clés, ayant pour fonction d'aider l'apprenant à se focaliser sur le thème général du message et faire des relations pour construire le sens.

En fait, la capacité à repérer des lexèmes significatifs doit être travaillée et développée en compréhension de l'oral à cause de la fugacité de l'oral. L'auditeur est capable de saisir quelques mots au moment de l'écoute et non pas le message tout entier. Donc, les mots qu'il relève et stocke dans sa mémoire représentent une aide à la compréhension.

### **3.3. Le développement des habiletés phonétiques**

Parmi les difficultés qu'éprouve un apprenant de langue étrangère en compréhension orale c'est l'absence d'automatisation des tâches les plus simples. Ceci apparaît à partir d'une expérience rapportée par Barry MCLAUGHLIN, Tammi ROSSMAN et Beverly MCLEOD sur l'accès lexical par des apprenants de différents niveaux en langue seconde et par des locuteurs natifs. Ils interprètent les résultats en fonction du degré d'automatisation de certains aspects linguistiques. En effet, cette expérience montre que les apprenants de niveau débutant n'arrivent pas à rendre automatiques les aspects linguistiques de types orthographique et acoustique. Par conséquent, ils ont moins de ressources cognitives pour les aspects sémantiques. Par

---

<sup>1</sup> CHAMPAGNE-MUZAR, C, (1991). « Le rôle des faits phonétiques dans le décodage perceptif en langue seconde : état de la question », in *Erudit*, vol 21, n°1, 1991, [En ligne]. URL : <<http://id.erudit.org/iderudit/602723ar> ->, consulté le 06 février 2010. p 46



ailleurs, les apprenants de niveau avancé ont automatisé facilement les aspects linguistiques.

L'importance du développement des habiletés de base comme les habiletés phonétiques en compréhension de l'oral est due au fait que cette automatisation libère les ressources cognitives et permet de construire le sens.

### **3.4. Les traits prosodiques**

Les activités de compréhension orale permettent aussi de développer la capacité à percevoir les traits prosodiques : intonation et rythme de la langue.

#### **3.4.1. L'intonation**

L'intonation concerne la mélodie que produit un énoncé significatif, c'est-à-dire qui est porteur de sens. C'est à partir d'elle que le système phonologique peut s'organiser. Elle constitue une véritable structure d'accueil de tous les autres éléments de la parole (rythme, accent) qui sans elle, restent vides de signification.

Ainsi, la prosodie ou *la musique est la première chose qui frappe à l'écoute d'une langue inconnue*<sup>1</sup>. Et la méconnaissance du système intonatif et accentuel d'une langue empêche la compréhension des messages oraux produits en cette langue.

Cependant, il est inévitable d'envisager l'enseignement d'une langue étrangère sans rendre compte de sa prosodie d'où la nécessité de distinguer les différentes fonctions de l'intonation à savoir la fonction distinctive, la fonction démarcative et la fonction expressive.

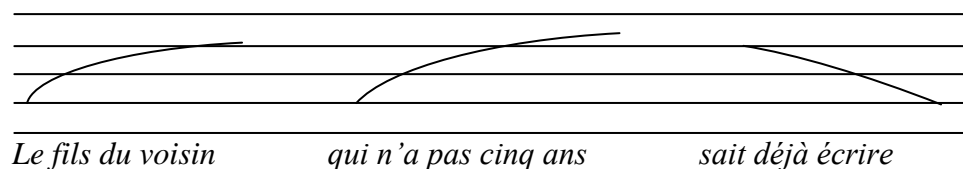
---

<sup>1</sup> KONOPCZYNSKI, G. « Enseignement de la prosodie d'une L2 par des approches non conventionnelles (NTE, CALL) », [En ligne]. URL : <  
[http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/Descargar.php?archivo=%2FDocumentos%2F7mo%2FACTA S-II%2FAddendum%2Fgabrielle-konopczynski\(ok\).pdf](http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/Descargar.php?archivo=%2FDocumentos%2F7mo%2FACTA S-II%2FAddendum%2Fgabrielle-konopczynski(ok).pdf)>, consulté le 28 février 2010. p 495



La fonction distinctive appelée aussi impressive ou appellative. Elle permet en l'absence de marques syntaxiques, de distinguer *les différentes modalités du discours*<sup>1</sup> par exemple une phrase déclarative d'une phrase interrogative, impérative ou injonctive. Grâce à la fonction impressive, on peut distinguer l'interrogation « il pleut ? » de l'assertion « il pleut » par une intonation montante.

La fonction syntaxique ou démarcative consiste quant à elle à marquer une frontière entre les groupes rythmiques. C'est-à-dire elle permet de délimiter les unités syntaxiques d'un énoncé. La phrase se divise en groupes rythmiques repérables à l'oreille par les mouvements mélodiques montants et descendants portés par les syllabes accentuées à la finale de chaque groupe. Ces unités intonatives ou prosodiques structurent la phrase et aident l'auditeur à construire le sens. Citons la phrase suivante : « *Le fils du voisin, qui n'a pas cinq ans, sait déjà écrire* »<sup>2</sup>. Elle peut être découpée en trois groupes rythmiques faciles à repérer par l'auditeur qui n'a pas tendance à saisir tous les mots d'un énoncé à la fois à cause des caractéristiques de l'oral.



Beaucoup de chercheurs<sup>3</sup> (François GROSJEAN, 1983 ; Rochele BERKOVITS, 1984 ; Jody KREIMAN, 1982 ; Murray GLANZER, 1976) affirment que les éléments suprasegmentaux sont de bons indicateurs de frontières phrastiques et textuelles entre les paragraphes. Ils facilitent aussi le traitement de l'information concernant le regroupement des éléments dans la mémoire à court terme et leur acheminement vers la mémoire à long terme.

<sup>1</sup>ZEMMOUR, D, (2004). *Initiation à la linguistique*. Paris : Ellipses. (Coll. Thèmes & études- Initiation à...). P 75

<sup>2</sup> Ibid. p 75

<sup>3</sup> CORNAIRE, C. Op.cit. p 111



La fonction expressive appartient au niveau du subjectif et traduit les émotions, les intentions, les attitudes du locuteur. Elle se réalise de multiples façons selon le degré d'expressivité, la personnalité et les intentions de communication de chacun. Un énoncé peut exprimer des sens différents qui dépendent ainsi de l'intention du locuteur. Le sens ne dépend pas uniquement du sens des mots mais aussi de l'intonation et du contexte communicatif de la situation dans laquelle se trouvent les locuteurs. Cette fonction permet de repérer les sentiments comme la peur, la surprise, l'indignation, la colère, la joie, etc. Elle permet aussi d'indiquer les caractéristiques des locuteurs (âge, sexe, appartenance à une classe sociale).

### 3.4.2. Le rythme

La prosodie d'une langue se distingue aussi par son rythme qui se caractérise par *la répartition des accents et des pauses*<sup>1</sup>. Il dépend beaucoup de la syllabe qui est l'unité rythmique de base à l'oral.

L'enseignant d'une langue étrangère doit habituer ses apprenants aux diverses formes de rythme dans la mesure où l'écrit oralisé est différent de l'oral spontané. En effet, l'entraînement à la compréhension orale qui se base sur l'écrit oralisé (journal télévisé, histoire racontée) donne le sentiment que la langue orale s'exprime selon un rythme régulier, caractérisé par des pauses grammaticales et des regroupements qui s'effectuent d'une manière logique. Mais, le rythme de formulation du message est changeant en langue spontanée. Il varie en fonction des caractéristiques intellectuelles et émotives du locuteur. *Il suit les fluctuations, les hésitations, les revirements de la pensée qui se forme à mesure qu'elle s'exprime*<sup>2</sup>. GOLDMAN EISLER Frieda montre que la vitesse d'encodage connaît des changements importants : *elle ralentit aux*

---

<sup>1</sup> CHISS, J-L et al, (2001). *Introduction à la linguistique française*. Tome1, *Notions fondamentales, phonétique, lexicale*. Paris : Hachette. (Coll. Les fondamentaux). P101

<sup>2</sup> ROUSSEL, F. « Le facteur d'adaptation dans la compréhension de l'anglais oral », in *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*. 1972, [En ligne]. URL : <<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/7rousseau.pdf>>, consulté le 03 mars 2010. p 6



*moments où le locuteur cherche et organise les éléments constitutifs du message qui exprimera sa pensée et elle s'accélère lors de la production du texte*<sup>1</sup>. Donc, l'apprenant-auditeur doit s'adapter à la teneur du message à sa disposition afin d'en construire le sens.

Ainsi, la compréhension de l'oral en langue étrangère exige que l'auditeur fasse un effort pour s'assimiler au locuteur et pour calquer son rythme de décodage sur le rythme d'encodage de ce dernier. Un apprenant qui ne s'est pas habitué à écouter souvent la langue qu'il est en train d'apprendre a le sentiment que son locuteur parle très vite. C'est pour cela, il est demandé aux enseignants de choisir des documents sonores dans lesquels le rythme ne sera pas ralenti de façon exagérée car ils risquent d'habituer leurs apprenants à un rythme qui n'existe pas en réalité et d'attirer leur attention aux *fautes de rythme*<sup>2</sup> qui peuvent conduire à un contre-sens tels que l'oubli d'une syllabe, l'ajout d'une syllabe ou syllabe accentuée et l'ajout d'un phonème y compris les liaisons.

### **3.5. La construction du sens**

Toutes les capacités explicitées en haut font part du décodage du message oral. Cependant, l'acte d'écouter implique le développement d'une capacité essentielle qu'est la construction du sens. Pour ce faire, l'apprenant-auditeur s'appuie sur sa capacité de raisonnement, de formulation d'hypothèses, de mémorisation de détails, de déduction et participe à leur développement afin de construire le sens du message oral dans sa totalité.

---

<sup>1</sup> Goldman, E-F. *Psycholinguistics experiments in spontaneous speech*. Academic Press, London -New York 1968, p 14. In ROUSSEL, F. Ibid. p 6

<sup>2</sup> DUCROT, J-M. « Comment corriger les fautes de rythme et d'intonation de nos apprenants en FLE : la phonétique au secours de l'enseignant de FLE », in *Edu FLE. Net/ Didactique de l'oral, du discours en FLE*. 27 février 2005. [En ligne]. URL : <URL : <http://www.edufle.net/>>, consulté le 05 mars 2009.



En outre, l'auditeur est amené à s'appuyer sur le contexte pour formuler des hypothèses et inférer du sens aux mots inconnus. TARONE<sup>1</sup> tente de confirmer que l'apprenant débutant en langue étrangère a généralement recours aux éléments segmentaux (voyelles, consonnes) et suprasegmentaux (accent, rythme, intonation) au même titre que la situation (expression et gestes de l'émetteur, environnement physique) qui constituent des indices contextuels permettant le repérage et l'identification des mots.

Au total, la compétence de réception orale doit permettre à l'apprenant-auditeur de développer ses différentes capacités : capacité à segmenter la chaîne parlée pour repérer les marques de ponctuation du discours oral, capacité à isoler les mots porteurs de sens pour repérer le thème et le rhème, capacité à utiliser les éléments prosodiques afin d'identifier les intentions du locuteur car la maîtrise de certains faits phonétiques et phonologiques facilitent la compréhension orale.

#### **4. Les stratégies d'apprentissage et d'écoute**

La construction du sens à l'oral est un processus difficile à réaliser. Il exige la mobilisation de savoir et de savoir-faire ainsi que l'utilisation pratique d'un ensemble de stratégies qui assurent en fait l'autonomie de l'apprenant. Selon les théoriciens de l'approche communicative, l'apprenant possède des capacités. Il ne reste qu'investir ses propres stratégies pour accomplir la tâche que l'enseignant lui attribue. Louis PORCHER affirme que *le véritable enjeu des stratégies de l'apprenant consiste en la construction de l'autonomie grâce à laquelle l'élève s'investit dans le processus d'apprentissage en s'appropriant l'objectif visé, les compétences et les savoir-faire recherchés (...) c'est à lui de trouver les moyens par lesquels il atteint l'objectif qu'il s'est lui-même donné, en transformant à sa façon, dans ses propres termes, ce qu'a*

---

<sup>1</sup> CHAMPAGNE-MUZAR, C. Op.cit. p 48





*enjoint le professeur.*<sup>1</sup> Autrement dit, l'apprenant est devenu responsable de son apprentissage et doit profiter de toute occasion lui permettant de pratiquer et d'améliorer ses compétences en langue étrangère.

Les théoriciens ont cerné plusieurs stratégies réparties selon deux types : stratégies directes et stratégies indirectes. Mais, avant d'aborder les différentes stratégies qui peuvent être investies par l'apprenant durant l'écoute d'un document sonore, il est nécessaire de définir la notion de « stratégie ».

#### **4.1. Qu'est-ce qu'une stratégie ?**

Claudette CORNAIRE définit les stratégies d'apprentissage comme étant *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>2</sup>. Dans ce sens, elle rejoint Louis PORCHER qui affirme lui aussi qu'un bon apprenant est celui qui est *conscient des résultats qu'il atteint, des moyens qu'il utilise pour les atteindre et de la distance qui reste à parcourir entre ceux-ci et les objectifs de l'enseignant*<sup>3</sup>. De même Michel PIERRE souligne que les stratégies d'apprentissage sont *des actions entreprises par l'apprenant pour l'aider à acquérir, stocker, retrouver et utiliser des informations*<sup>4</sup>. Nous pouvons dire que la notion de stratégie prend plusieurs appellations : c'est une démarche, action qui implique la prise de conscience de l'apprenant qui est considéré comme responsable sur le processus d'apprentissage et l'efficacité de ce dernier car c'est lui qui doit choisir les stratégies jugées les plus appropriées pour réussir sa tâche.

---

<sup>1</sup> PORCHER, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette. (Coll. Langues vivantes). P 45

<sup>2</sup> CORNAIRE, C. Op.cit. p 54

<sup>3</sup> PORCHER, L. Op.cit. p 46

<sup>4</sup> PIERRE, M. « Stratégies d'apprentissage des langues ». [En ligne]. URL : < <http://intranet.eduportal.be/Documents/Strategies%20d'apprentissage%20des%20langues.pdf> >, consulté le 09 février 2010.



## **4.2. Les stratégies directes**

Ce type de stratégies regroupe les stratégies de mémorisation, les stratégies cognitives et les stratégies de compensation.

### **4.2.1. Stratégies de mémorisation**

Les stratégies de mémorisation appelées aussi stratégies mnémoniques sont définies comme des techniques qui aident l'apprenant à mémoriser une nouvelle information et, à l'occasion de la retrouver. Ce type de stratégies permet de créer de liens mentaux en regroupant les mots par champ sémantique ou lexical. Elles facilitent aussi l'association et la mise en contexte des mots dans des phrases : association avec images et sons par l'utilisation d'une imagerie visuelle ou image auditive ; association d'un mot à une action ou un mouvement. Elles contribuent à relever les mots clés, les idées importantes d'un texte et de regrouper les éléments d'informations sous forme de tableaux récapitulatifs et de listes.

Ainsi, ce type de stratégies fait appel à la mémoire de l'auditeur-apprenant et sa capacité à mémoriser des informations jugées les plus importantes pour accéder facilement au sens du message sonore. L'auditeur doit être capable de relever les éléments significatifs et de les conserver en mémoire afin de réussir sa tâche en compréhension orale. Pour ce faire, il choisit des moyens (tableaux, listes, schéma) qui lui facilitent la réalisation des activités communicatives et qui lui permettent de se contrôler et vérifier sa compréhension.

### **4.2.2. Stratégies cognitives**

Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage. Elles correspondent au traitement de la matière à étudier et s'appuient sur les connaissances textuelles. Elles reflètent différentes actions :



- **Action de pratiquer** : la stratégie de pratiquer permet à l'apprenant de répéter les sons de différentes façons, d'utiliser les fonctions de langue, de combiner des éléments connus afin de produire des séquences plus longues et de pratiquer le nouveau vocabulaire dans des contextes naturels.
- **Action de comprendre des messages** : cette stratégie se fait à travers l'utilisation de la technique du skimming, c'est-à-dire faire une lecture rapide en vue de compréhension globale et la technique du scanning dans la mesure où l'apprenant fait une lecture de sélection pour une compréhension détaillée.
- **Action d'analyser et raisonner** : à l'aide de cette stratégie, l'apprenant sera capable d'analyser des expressions ou des mots en les décomposant, de raisonner déductivement en appliquant les règles générales de la langue à apprendre, de comparer de façon contrastive des éléments de la langue cible aux éléments de la langue maternelle, de transférer des structures de la langue maternelle vers la langue étrangère et de traduire des mots ou expressions en langue maternelle.
- **Action de créer une structure pour réception et production** : l'apprenant utilise la technique du résumé, la prise de notes et la mise en évidence de certains passages.

Ainsi, les stratégies cognitives sous-entendent une interaction entre l'auditeur et le document à écouter en faisant des inférences et en utilisant des élaborations c'est-à-dire l'utilisation des connaissances antérieures de l'auditeur. Ce dernier peut prendre des notes, analyser les mots écoutés afin d'en décoder le sens. Il cherche aussi la traduction de quelques mots qui empêchent la compréhension orale. Dès la première écoute, il tente de retrouver les éléments de la situation de communication : les personnes qui parlent, leur sexe, leur âge, le thème traité.

#### 4.2.3. Stratégies de compensation

Ces stratégies permettent de suppléer à certaines difficultés que l'apprenant peut éprouver en langue étrangère. Il s'agit de l'utilisation des indices linguistiques comme la recherche des synonymes, des hyperonymes ou des paraphrases lorsque l'apprenant ne connaît pas le mot exact ainsi que l'utilisation des indices non linguistiques comme



les gestes, les mimiques, le dessin ou les onomatopées dont la signification tient uniquement en contexte d'utilisation.

Les stratégies d'évitement par lesquelles l'apprenant s'abstient de recourir à une formulation difficile sur le plan phonétique ou morphologique peuvent être incluses dans les stratégies compensatoires parce qu'elles permettent à l'apprenant d'adapter le message à son niveau en évitant toute formule qui fait obstacle et en la remplaçant par d'autres faciles selon ses connaissances.

### **4.3. Les stratégies indirectes**

Les stratégies indirectes englobent les stratégies métacognitives, les stratégies affectives et les stratégies sociales.

#### **4.3.1. Stratégies métacognitives**

Selon Laurens VANDERGRIFT, les stratégies métacognitives impliquent *une réflexion sur le processus d'écoute, une préparation à l'écoute, le contrôle de la compréhension et l'auto-évaluation de la performance*<sup>1</sup>. Autrement dit, les stratégies métacognitives correspondent à une réflexion sur l'apprentissage, elles permettent à l'apprenant de planifier et de diriger lui-même son apprentissage tout en évaluant ses progrès. Louis PORCHER ajoute qu'il *doit aussi apprécier sa propre performance, avant le jugement de l'enseignant et aussi après, pour être en mesure de se situer à coup sûr dans son propre progrès*<sup>2</sup>. Ainsi, la stratégie métacognitive se définit comme l'aptitude à réfléchir et à contrôler les processus cognitifs, elle inclut des connaissances sur : pourquoi, comment et quand s'engager dans des activités cognitives. Ces connaissances sont de trois ordres :

---

<sup>1</sup> VANDERGRIFT, L. « La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde », in *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol 1, 1998, [En ligne]. URL : < <http://www.aclacaal.org/Revue/vol-1-nos1-2-art-vandergrift.pdf> ->, consulté le 03 février 2010. p 85

<sup>2</sup> PORCHER, L. Op.cit. p45



- Connaissances déclaratives (quoi faire) : elles sont constituées de faits, de règles, de lois et peuvent correspondre à une liste verbalisable de connaissances. Citons par exemple la connaissance des différents graphèmes du phonème « k », la connaissance du rôle de l'imparfait et du passé simple dans un récit, la connaissance des phases constitutives d'une histoire, connaissance de celui qui parle à partir de la voix du locuteur.
- Connaissances procédurales (comment faire) : elles correspondent à la manière de réaliser des tâches variées. Donc, elles impliquent la mise en œuvre des stratégies à partir des règles d'action par exemple l'anticipation de la suite d'un récit à partir de la situation initiale, le découpage de texte narratif à partir de sa structure, ou encore le repérage de tous les mots comportant les graphèmes qui correspondent au phonème « k » dans un texte lu.
- Connaissances conditionnelles (quand et pourquoi faire) : elles concernent les conditions d'application des stratégies en fonction du contexte et des objectifs à atteindre par exemple reconnaître entre deux textes narratifs lus celui dont les caractéristiques sont celles du conte, relier le vocabulaire du conte à la matière déjà vue.

En somme, les stratégies métacognitives conduisent l'apprenant-auditeur à accorder une attention particulière à la tâche à réaliser en décidant les éléments sur lesquels il doit se focaliser. Elles lui permettent aussi de chercher les opportunités d'une bonne pratique de compréhension orale. Et enfin, elles ouvrent la voie au jugement critique et au contrôle de l'activité afin de rectifier les erreurs. L'apprenant ne doit pas se contenter de remarquer seulement ses erreurs mais il doit être capable de les identifier. Il importe qu'il sache les raisons pour lesquelles il a fait ses choix pour définir ses objectifs et choisir les démarches qu'il a suivies pour les atteindre. Il faut qu'il prenne conscience de ce qu'il a voulu faire et de ce qu'il a déjà fait. *C'est justement cela l'autonomie, la capacité à situer avec précision les actions que l'on a accomplies et leurs cohérences avec les intentions, de même que leur adéquation avec*



*les consignes de l'enseignant*<sup>1</sup>. L'apprenant doit savoir que la rectification de ses erreurs est un aspect essentiel dans son apprentissage et que son progrès passe essentiellement par là. Gaston BACHELARD souligne que *ce n'est pas le succès ou l'échec qui tient le plus de poids, mais la capacité à repérer et à rectifier ce que l'on a accompli*<sup>2</sup>. Ainsi, l'apprenant sera capable de s'améliorer et développer ses capacités d'apprentissage.

#### 4.3.2.Stratégies affectives

Les stratégies affectives aident l'apprenant à avoir confiance en soi au moment de l'écoute d'un document sonore en langue étrangère. Elles se manifestent à travers l'utilisation des techniques de relaxation, de la musique et du rire. Elles permettent à l'auditeur de s'encourager, de prendre des risques calculés et de se récompenser. Il importe *qu'il se sente chez lui, désireux d'apprendre selon une démarche qu'il invente en se servant des divers outils dont il dispose : les consignes et explications de l'enseignant, les instruments méthodologiques et les supports (y compris médiatiques)*<sup>3</sup>. Ainsi, la confiance en soi et la décontraction sont des aspects essentiels qui facilitent l'apprentissage d'une langue étrangère.

#### 4.3.3.Stratégies sociales

Les stratégies sociales impliquent une interaction avec une autre personne durant l'écoute. L'apprenant peut poser des questions à l'enseignant pour obtenir des explications, des clarifications et des informations. Il peut aussi travailler en collaboration avec ses condisciples dans le but d'échanger des idées et être corrigé.

En définitive, les stratégies de compréhension orale explicitées en haut ont été testées sur des apprenants de différents niveaux en français langue étrangère par Laurens VANDERGRIFT qui conclut que les apprenants de tous les niveaux utilisent des stratégies cognitives. Cependant, les stratégies métacognitives sont utilisées par des

---

<sup>1</sup> Ibid. p 46

<sup>2</sup> BACHELARD, G. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF, 1971. In PORCHER, L. Op.cit. p 46

<sup>3</sup> Ibid. p 45



apprenants habiles qui peuvent vérifier leur compréhension, reconnaître et rectifier un problème.

Dans l'ensemble, les recherches<sup>1</sup> menées dans le domaine de stratégies de compréhension orale (Anna Uhl CHAMOT et al, 1988 ; Michael O'MALLEY et al, 1989 ; Laurens VANDERGRIFT, 1992) montrent que la compréhension de l'oral est un processus actif de construction de sens par les sujets. De même, Jean MOUCHON confirme que *l'écoute n'est pas un acte de soumission à ce qui est entendu. La pratique un peu systématique montre qu'écouter est un acte complexe où alternent des moments désinvestis de sens et des périodes de forte activité interprétative*<sup>2</sup>. Il ajoute que *la restitution auditive comporte des variantes d'un sujet à l'autre voire d'un moment à l'autre*<sup>3</sup>. En d'autres termes la construction du sens dépend des capacités de l'auditeur et du choix de stratégies qu'il fait pour réaliser la tâche demandée et celui qui n'investit pas ses stratégies, ne se préoccupe pas de comprendre l'objet et n'exploite pas les ressources offertes par la classe de langue est un apprenant passif et n'est même pas apprenant comme le dit Louis PORCHER parce qu'il ne possède aucune autonomie.

---

<sup>1</sup> Voir CORNAIRE, C. Op.cit. pp 60-64

<sup>2</sup> MOUCHON, J. « Connaissance et reconnaissance de l'oral 1968-1988 ». In COSTE, D. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, (1994). Paris : Hatier-Crédif. (Coll. LAL). P 74

<sup>3</sup> Ibid. p74



## **CHAPITRE 3**

**Comment concevoir la  
compréhension de l'oral en  
classe de FLE ?**





## Chapitre 3

### Comment concevoir la compréhension de l'oral en classe de FLE ?

Ce chapitre est consacré à la pratique de la compréhension de l'oral en classe de français langue étrangère. Nous abordons d'abord la démarche que l'enseignant doit suivre lors d'une activité d'écoute. Ensuite, nous exposons les documents mis au service de cette compétence. Et enfin, nous traitons l'évaluation de la réception orale.

#### 1. Le projet d'écoute en classe de FLE.

L'acte d'écouter n'est plus facile pour les apprenants surtout débutants en langue étrangère. Il est nécessaire de leur montrer que le document sonore n'est pas générateur de stress en soi, qu'il est inutile de l'envisager comme l'ennemi en classe de langue. La raison pour laquelle, l'enseignant doit suivre une démarche qui permet aux apprenants d'accéder au sens global du document sonore. Pour ce faire, les didacticiens<sup>1</sup> (Michael ROST, 1990 ; David MENDELSON, 1994) proposent trois étapes importantes dans lesquelles l'enseignant effectue des tâches précises : la préécoute, l'écoute et après l'écoute.

##### 1.1. La préécoute

La préécoute est le premier pas vers la compréhension du message oral. Cette phase d'anticipation peut se faire *à partir d'une image ou d'une petite phrase*

---

<sup>1</sup> CORNAIRE, C. Op.cit. p 159



*d'introduction*<sup>1</sup> qui permettent à l'apprenant auditeur de mobiliser ses connaissances sur le thème du document en sélectionnant certains schèmes pour construire des hypothèses de sens relatives au contenu du document.

Cette phase préparatoire est une occasion pour introduire le vocabulaire nouveau. Elle amène l'apprenant à saisir une liste de termes liée au thème, d'utiliser les définitions, de recourir à la traduction. L'enseignant doit aussi attirer l'attention des apprenants sur les indices linguistiques ou les indices acoustiques tels que le ton sur lequel certains énoncés sont prononcés ou encore la mise en relief de certains éléments de la chaîne sonore (la hauteur mélodique, l'allongement, la force). Ainsi, ces indices clés sont utiles pour anticiper la compréhension et construire progressivement le réseau du sens.

Canelos TAYLOR (1985), pour sa part, propose comme activité de préécoute une présentation sans son de films ou de vidéos dans le but d'exposer les apprenants à la réalité socioculturelle du texte.

Quant à Marie-Claude TREVILLE, elle souligne que la présentation du vocabulaire doit se faire à partir d'une situation d'échange langagier qui peut être représentée en classe par des textes écrits ou oraux. La démarche méthodologique qu'elle suggère comporte deux approches : l'une analytique qui implique une réflexion sur les modes de distribution des mots, leur comportement morphosyntaxique ; l'autre expérientielle qui consiste à faire des exercices d'expression orale ou écrite mettant en œuvre le vocabulaire à étudier.

---

<sup>1</sup> PASCAL, A-S. « La baladodiffusion en cours de langues : exemple d'usage pour l'entraînement à la compréhension orale ». [En ligne]. URL : < [http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/anglais/pages/Baladodiffusion\\_ASPascal\\_2008\\_06.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/anglais/pages/Baladodiffusion_ASPascal_2008_06.pdf)>, consulté le 17 février 2010.



Dans le travail collectif *Enseigner le vocabulaire en classe de langue* (1996) Marie-Claude TREVILLE et Lise DUQUETTE proposent quelques exercices où la signification du texte peut être anticipée à partir de la présentation de mots clés et de la forme sonore des mots qui servent de repères sémantiques.

Cette étape s'avère importante, dit Anne-Sophie PASCAL, notamment avec les documents audio difficiles puisqu'elle met les apprenants en situation de découverte mais elle ne semble en aucun cas obligatoire.

### **1.2.L'écoute**

Cette étape demande de préparer l'apprenant à deux écoutes à partir desquelles, l'enseignant est appelé à vérifier la capacité de l'apprenant à accéder au sens.

#### **1.2.1.La première écoute**

La première écoute est centrée sur la compréhension de la situation de communication du document. Il est nécessaire de préparer les apprenants de niveau débutant et focaliser leur attention sur le cadre situationnel à l'intérieur duquel se passent les événements en leur demandant de répondre à des questions de types : qui parle ? À qui parle –t-il ? Combien de personnes parlent ? Quel âge peuvent-ils avoir ? Où se passe la situation ? Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs ? À quel moment la situation se déroule-t-elle ?

Lors de la première écoute, les apprenants accomplissent une tâche réelle. En effet, il n'est pas utile de leur faire écouter un document sonore sans leur demander ce qu'ils ont à faire durant cette écoute. Ils sont appelés à être actifs à chaque moment de l'écoute pour comprendre la situation de communication, les intentions de communication et les relations des personnes entre elles.

Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et construisent des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Chaque information retenue



doit être justifiée lors de la deuxième écoute, à l'aide d'indices contenus dans les énoncés oraux.

### 1.2.2. La deuxième écoute

Dans cette phase, l'enseignant demande aux apprenants de niveau plus faible de vérifier leurs hypothèses et les informations qu'ils ont relevées ainsi que de compléter leurs réponses. Pour les apprenants de niveau avancé, cette écoute leur permet de faire des activités plus complexes en répondant par exemple aux questions concernant la structuration du discours ; de faire une synthèse des différentes idées en établissant un lien logique entre elles. Dans ce cas, ils vont s'aider des articulateurs et des marqueurs de structuration qui s'y trouvent. Cette activité d'écoute aidera l'apprenant à élucider le sens. En fait, il est nécessaire d'amener l'apprenant à repérer ces mots utiles comme les connecteurs logiques, les marqueurs chronologiques, les marqueurs d'opposition, les marqueurs de cause et de conséquence, etc.

Pour Elisabeth LHOTE, le traitement de l'information peut prendre différentes formes susceptibles d'être réalisées en situation scolaire<sup>1</sup>. Nous citons les plus essentielles à notre recherche :

1. **Ecouter pour entendre** : l'enseignant exerce l'ouïe de l'apprenant-auditeur pour entendre quelqu'un qui s'exprime sans crier.
2. **Ecouter pour sélectionner** : cette forme permet à l'apprenant de chercher des indices linguistiques et phonétiques qui caractérisent un individu qui a peur, qui est énervé, qui est joyeux, etc. Cette écoute conduit à éliminer les informations inutiles.
3. **Ecouter pour identifier** : il s'agit de regrouper les informations jugées utiles pour identifier par exemple la personne qui parle.
4. **Ecouter pour reconnaître** : cette activité consiste à reconnaître une personne à sa façon de parler et au contenu de l'information qu'elle donne.
5. **Ecouter pour reformuler** : il s'agit de savoir pratiquer l'analyse et la synthèse pour rédiger un résumé.

---

<sup>1</sup> Ibid. p 161



**6. Ecouter pour synthétiser :** cette écoute est complémentaire de la précédente. Elle correspond à un niveau d'écoute difficile qui fait appel à une grande attention de la part de l'auditeur.

Ainsi, la première écoute permet de découvrir le document et propose une approche globale de celui-ci. Elle offre aussi des aides à *la discrimination, au repérage ou la reconnaissance des paramètres-clés de la situation de communication*<sup>1</sup>. Par contre, la deuxième écoute propose une approche plus détaillée de la compréhension et des aides à *la saisie et au traitement d'éléments précis, à la reformulation, à l'inférence et à l'anticipation du sens*<sup>2</sup>. Ces éléments constituent des clés pour la compréhension en général.

### 1.3. Après l'écoute

Les apprenants doivent savoir les tâches à accomplir après l'écoute. Autrement dit, quel projet ils seront amenés à réaliser. Cette question doit être clarifiée avant même la phase de préécoute car le traitement de l'information dit Claudette CORNAIRE est subordonné aux projets d'écoute. Cette phase permet non seulement de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées mais aussi de mesurer ce que les auditeurs ont acquis. Il s'agit d'une écoute fine qui exige l'analyse du document tout en apportant une attention critique ; c'est une écoute d'évaluation.

La phase de post-écoute doit permettre aussi à l'apprenant d'approfondir ses connaissances acquises et de les réinvestir dans une tâche réelle, signifiante. Elle peut avoir un intérêt pour n'importe quel apprenant en dehors du travail effectué et sur un document sonore autre le document de départ. Elle reprend toutes les aides des étapes précédentes : découvrir, comprendre, apprendre et mémoriser.

---

<sup>1</sup> FOUCHER, A-L et POTHIER, M. «Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE », in *Alsic*, vol 10, n°1, 2007, p 149 [En ligne]. URL : <<http://alsic.revues.org/index625.html>>, consulté le 06 février 2010.

<sup>2</sup> Ibid. p149



## 2. Les documents authentiques au service de la compréhension orale

La compréhension orale ne se limite pas en textes lus par les enseignants dans leurs classes de langue. En réalité, elle exige un emploi de documents diversifiés se basant sur des enregistrements sonores qui représentent différentes situations. L'utilisation d'un tel document en compréhension orale est justifiée par le choix, les caractéristiques et le type de celui-ci.

### 2.1. Le choix de documents en compréhension orale

Avec l'avènement de l'approche communicative dans l'enseignement des langues, il est devenu essentiel de proposer aux apprenants des documents authentiques ou « bruts » représentant des modèles de communication puisés dans la vie réelle et qui s'opposent à *une conception standard de la voix, du débit, de l'intonation et de l'accent*<sup>1</sup>. Les apprenants qui se sont habitués à des documents préfabriqués éprouvent de nombreuses difficultés à comprendre un locuteur natif dans une situation de communication normale.

En effet, l'utilité de choisir des documents authentiques s'explique par les *résultats des recherches*\* menées dans ce domaine, notamment celles de Carol HERRON et Irene SEAY (1991) qui ont mesuré les effets des documents authentiques (une série d'émissions de radio à caractère informatif produites en France) avec un groupe expérimental, ont montré que la compréhension orale s'était améliorée par rapport à celle du groupe témoin qui n'avait pas bénéficié de cet exercice. De même, Donna-Reseigh LONG (1991) et Susan-Marie BACON (1992) qui se basent sur les réponses d'apprenants à un questionnaire, recommandent l'utilisation de documents authentiques en classe. Après avoir fait des expériences, Lollie EYKYN, souligne que les textes authentiques à caractère informatif sont plus facilement accessibles aux apprenants débutants.

---

<sup>1</sup> DOMINGOS, C. Op.cit. p 3

\* Voir CORNAIRE, C. Op.cit. p 128



En outre, un choix approprié de documents authentiques pour la compréhension de l'oral doit se faire en fonction de la situation pédagogique ainsi que les objectifs des activités dans lesquelles ces documents sont utilisés. Bref, les documents doivent être appropriés aux objectifs d'acquisition et aux consignes.

En effet, pour l'acquisition des savoirs, les supports d'exposition doivent donner une bonne présentation de la langue et de son fonctionnement visés (variété dialectale et sociale, langue orale ou écrite, type de discours, type de participants, type de situation). Et pour l'acquisition des savoir-faire, ils doivent être *des supports de confrontation qui mettent l'apprenant face à ce à quoi il sera confronté lorsque l'acquisition sera terminée*<sup>1</sup> ; c'est-à-dire ils doivent permettre à l'apprenant de se comporter comme auditeur dans une situation de communication réelle.

Ensuite et enfin, ces documents doivent être utilisés selon les consignes définies dans les activités d'apprentissage. Pour l'apprentissage des savoirs, ils peuvent être utilisables comme *corpus de découverte*<sup>2</sup> dans la mesure où ils seront accessibles et conformes aux consignes tout en facilitant à l'apprenant de découvrir les formes (repérer le signifiant phonique d'un mot), le sens (trouver le sens d'un mot par le contexte et de le vérifier dans d'autres contextes) et le fonctionnement (quel personnage de tel ou tel texte utilise « bonjour » ou « salut » en s'adressant à qui). En ce qui concerne l'apprentissage des savoir-faire, ils doivent être des supports de compréhension cohérents avec le type de compréhension défini par les consignes ; c'est-à-dire ils permettent une recherche rapide d'information, ou une formulation d'hypothèses sémantiques.

---

<sup>1</sup> HOLEC, H. « Des documents authentiques, pour quoi faire ? », in *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* 1990, [En ligne]. URL : <<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/5holec-2.pdf>>, consulté le 03 mai 2010. p74

<sup>2</sup> Ibid. p 70



Ainsi, la compétence réceptive orale en classe de FLE exige l'utilisation de documents authentiques qui permettent de reconnaître des accents, des intonations, des débits et des contextes différents (spot publicitaire, journal télévisé, interview, chanson, conte, etc.) favorisant une pédagogie interculturelle. De même, ces documents doivent correspondre aux objectifs d'apprentissage.

## **2.2. Les caractéristiques du document sonore**

Pour la compréhension orale, le choix de documents dépend aussi de la qualité pédagogique de ce dernier. En effet, il s'avère nécessaire de faire attention aux critères qui déterminent la qualité d'un bon document sonore. Jean-Michel DUCROT insiste sur un ensemble de critères qui doit être pris en compte lorsque l'enseignant décide de choisir le support sur lequel il s'appuie en compréhension orale. Pour ce didacticien, les caractéristiques du document sonore résident dans la bonne qualité du son, dans la présence de bruits en arrière fond, dans la durée de l'enregistrement qui ne doit pas être ni trop courte ni trop longue en fonction du niveau des apprenants et dans le débit. D'autres chercheurs s'accordent à dire que le débit, les pauses et les hésitations sont les caractéristiques textuelles les plus importantes. D'où la nécessité de les éclaircir dans les lignes qui vont suivre.

### **2.2.1. Le débit**

Le débit est la vitesse utilisée pour dire un énoncé. Elle joue un rôle primordial dans la compréhension orale. Ceci s'explique par le nombre de recherches<sup>1</sup> menées dans ce domaine. En effet, Roger GRIFFITHS (1965) cite une recherche de STACK (1960) qui montre que les débits de cinq et de dix à douze syllabes par seconde pourraient être des vitesses normales d'écoute pour des apprenants de niveaux débutant et avancé. De même, HATCH (1979) a comparé le langage de l'enfant à celui de l'apprenant en langue étrangère, finit par dire qu'un débit lent peut favoriser la compréhension chez ce dernier.

---

<sup>1</sup> Voir CORNAIRE, C. Op.cit. p 104-105





En revanche, c'est à partir de 1989 que les chercheurs se sont intéressés à la relation entre le débit et la compréhension orale. Citons une expérience de Linda CORNARD menée auprès de 28 étudiants d'université polonais, divisés en deux groupes de niveaux intermédiaire et avancé. Elle montre que le rappel immédiat de 16 phrases simples en anglais résulte de la vitesse du déroulement du texte et de la compétence des apprenants. Et lorsque la vitesse augmente de 44% (ce qui répond à un débit de 320 mots par minute), les apprenants de niveau avancé obtiennent un score de 27% alors que les apprenants de niveau intermédiaire n'obtiennent que 11% concernant le rappel de ces phrases. Mais lorsque la vitesse diminue de 29%, les scores s'améliorent à 49% et à 23% quant au rappel de ces mêmes énoncés.

BLAU (1990) souligne que les enseignants ne doivent pas se préoccuper du débit. Pour elle, seuls les apprenants de niveau débutant doivent bénéficier d'un débit plus lent. Mais Karen RADER (1990) a analysé les effets de variations de débit avec 90 étudiants après avoir exposé des textes narratifs qui se déroulaient à une vitesse normale (155 mots par minute). Elle conclut que les étudiants se sont plaints de la rapidité du débit et malgré cela, ils ont dépassé cette difficulté car leurs résultats étaient comparables à ceux des apprenants qui ont écouté les mêmes textes à des vitesses plus réduites (119 et 108 mots par minute). Elle justifie ces résultats par le fait que les apprenants n'ont pas suffisamment pratiqué des activités d'écoute de documents authentiques et que les textes auxquels ils se sont exposés sont difficiles. Cependant, elle conseille les enseignants de ne pas ralentir le débit lorsqu'ils s'adressent à leurs apprenants et de continuer à parler à une vitesse normale.

Ainsi, choisir un texte à une vitesse normale est l'une des principales caractéristiques d'un document authentique sonore. Mais cela n'empêche pas de choisir un débit plus lent (entre 100 et 125 syllabes par minute) quand il s'agit d'apprenants de niveau intermédiaire faible.



### 2.2.2. Les pauses et les hésitations

Les pauses qui segmentent le texte facilitent la compréhension orale de deux manières : *en ménageant du temps pour le traitement de l'information, et en permettant de regrouper les unités en constituants (par exemple : la porte est fermée/ il n'y a personne ici)*<sup>1</sup>. Ainsi, les pauses permettent de découper le texte et en même temps elles jouent le rôle de signes de ponctuation.

Les hésitations, quant à elles, regroupent les pauses qui peuvent être remplies avec les interjections. Mais aucune des recherches menées dans ce domaine n'a démontré l'utilité des pauses pour la compréhension. Roger GRIFFITHS propose un seuil, c'est-à-dire une durée minimale de pause qui va jusqu'aux trois secondes. Au-delà de cette durée, il dit qu'il s'agit d'un arrêt et non d'une pause. Il ajoute que les hésitations peuvent être des sources permanentes d'erreur pour l'apprenant en langue étrangère.

En somme, l'enseignant du français langue étrangère doit accorder une importance au document qu'il va exposer à ses apprenants. En d'autres termes, il veille à choisir le document qui répond aux caractéristiques textuelles qui constituent une aide pour la compréhension orale. A titre d'exemple, un document mal enregistré ou un document qui se déroule à une vitesse plus rapide font obstacles à un apprenant débutant. De même, il doit élaborer des aides qui visent à didactiser le support qui lui est offert par exemple *la suppression de passages complexes*<sup>2</sup> qui ne facilitent pas l'accès au sens.

### 2.3. Les types de supports

Comme nous l'avant déjà cité, l'activité de compréhension orale en classe de langue étrangère privilégie l'utilisation de supports variés traitant différentes situations

---

<sup>1</sup> Ibid. p 102

<sup>2</sup> ROLLAN, Y. « Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale ». [En ligne]. URL : <<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/Rolland.pdf>>, consulté le 4 février 2010.



de communication. Aujourd'hui, les supports les plus usuels sont de types audio, audiovisuel et informatisé.

### 2.3.1. Le support audio

Les méthodes de français s'appuient généralement sur des supports audio. Ces supports se présentent sous forme de cassettes ou de CD enregistrés par des natifs ou des francophones. En matière de compréhension orale pour une classe de français langue étrangère, l'enseignant peut utiliser ces documents ou fabriquer son propre matériel didactique lorsque les objectifs d'apprentissage ne correspondent pas à ceux qu'il veut travailler avec ses apprenants. Dans ce cas, il peut faire ses propres enregistrements en fabriquant un dialogue sur une situation de la vie réelle. Il peut aussi enregistrer des interviews, des chansons, des annonces publicitaires, etc. Enfin, pour s'assurer que le document fabriqué s'adapte au niveau des apprenants et aux objectifs déjà fixés, il doit faire attention aux caractéristiques du document sonore que nous avons expliquées en haut.

Dans les pratiques d'enseignement, c'est la radio qui offre généralement une gamme de produits médiatiques divers : bulletin météo, journal radiophonique, reportages, émissions traitant des contes ou des histoires variées. D'où la nécessité de faire la distinction entre la compréhension d'un message oral spontané (conversations à vif, échanges quotidiens, débats, etc.) et la compréhension d'un message écrit oralisé (informations radiophoniques, discours politiques, récits, etc.), car la structuration du contenu dit Henri HOLEC est différente dans les deux cas et l'écrit oralisé correspond à un véritable « ré-encodage » parce que le message ayant déjà été compris par le lecteur<sup>1</sup>. En d'autres termes, le décodage d'un message écrit oralisé est plus facile qu'un message oral spontané. De sa part, Isabelle GRUCA rejoint ce point de vue. Elle souligne que *l'écoute des émissions radiophoniques, soit en direct, soit en différé et avec plusieurs écoutes grâce aux enregistrements, reste difficile au niveau de la compétence linguistique (débit de la parole, absence de visuel, méconnaissance de*

---

<sup>1</sup> HOLEC, H. « La compréhension orale en langue étrangère ». Op.cit. 13



*référent*)<sup>1</sup>. Donc, il importe d'adopter les stratégies d'enseignement adéquates pour faciliter l'accès au sens. Enfin, elle insiste sur le fait que cet outil d'information constitue une clé pour la didactique des langues car le contact direct avec l'utilisation réelle de la langue dans des situations de communication différentes est l'objet de toute situation d'enseignement / apprentissage.

### **2.3.2. Le support audio-visuel**

A la diversité de documents sonores s'ajoute un autre support qui offre une spécificité particulière, car il mêle deux éléments complémentaires : le texte oral et l'image ; c'est le document audio-visuel.

Dans le cadre de l'utilisation du support audio-visuel, plusieurs expériences<sup>2</sup> ont été menées à l'aide de documents vidéo. Carol HERRON et Julia HANELY (1992) ont fait une expérience avec 57 élèves de cinquième année en français langue étrangère, et ont montré que le document vidéo est un élément facilitateur pour l'appropriation d'une culture étrangère. Elles ajoutent que les indices visuels peuvent améliorer la compréhension de textes lus directement après le visionnement.

Quant à Iva BALTOVA (1994), elle a analysé l'importance des indices visuels dans la compréhension orale, en exposant des groupes d'apprenants de français, en huitième année, à l'écoute d'une histoire en français dans différentes conditions : vidéo et son, vidéo sans son et son sans vidéo. Après avoir comparé leur performance de compréhension avec la vidéo et avec l'audition, elle conclut que le visuel permet d'améliorer la compréhension globale d'un type de texte surtout narratif. Cette recherche montre aussi que la vidéo permet de réduire le degré d'inquiétude face à un texte difficile.

---

<sup>1</sup> GRUCA, I. « Travailler la compréhension de l'oral ». Article publié le 8 mars 2006. [En ligne]. URL : <[http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article\\_613.asp](http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp)>, consulté le 05 avril 2009.

<sup>2</sup> CORNAIRE, C. Op.cit. pp 129-130



Jean-Michel DUCROT souligne que l'image n'est jamais immédiatement décodable, elle doit être un objet d'étude. Il importe d'aider les apprenants de langue étrangère à décoder, à comprendre et à saisir le sens. Pour lui, *la vidéo est le moyen de susciter chez les apprenants des réactions différentes car ils focalisent leur attention sur un support très attractif*<sup>1</sup>. C'est pour cela, son utilisation suppose une variation des activités dans le but de développer et de faire acquérir chez l'apprenant des compétences diverses à savoir la capacité à sélectionner et à hiérarchiser des informations ; la capacité à décrire ce qui a été vu et entendu et enfin la capacité à anticiper le contenu du message.

La vidéo, cette image animée exerce alors une influence remarquable sur les apprenants en classe de langue étrangère. Elle facilite la compréhension orale car elle permet de contextualiser le thème à travers la présentation de la situation de communication et le non-verbal (gestes, mimiques, proxémique) qui apporte en lui-même beaucoup d'informations qui aident à la construction du sens. Elle favorise aussi la compréhension et l'acquisition d'une véritable compétence culturelle.

### 2.3.3. Le support informatisé

Les supports informatiques ont beaucoup d'avantages par rapport aux supports vidéo pour le développement de la compréhension orale en langue étrangère. En effet, ils se caractérisent par *la présentation multimodale (texte, son, vidéo) facilitant l'accès au sens, les rétroactions immédiates appropriées aux réponses des apprenants, l'accès à des options (glossaires, liens hypertextes, transcription ou sous-titres) et l'enseignement individualisé avec des branchements correspondant aux difficultés des apprenants*<sup>2</sup>. Ces outils permettent aux apprenants de choisir eux-mêmes les documents de leur apprentissage selon leurs centres d'intérêt et à dépasser l'activité scolaire imposée à tout le groupe.

---

<sup>1</sup> DUCROT, J-M. « L'utilisation de la vidéo en classe de FLE », in *Edu FLE. Net/ Didactique de l'oral, du discours en FLE*. 19 avril 2005. [En ligne]. URL : <<http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-vidéo-en>>, consulté le 05 mars 2009.

<sup>2</sup> LEGROS, D ; CRINON, J, (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin. (Coll. U Psychologie). P 141



Le CD-ROM est un système multimédia autonome dont les unités sont organisées en réseau. Il conjugue plusieurs modalités de communication en privilégiant l'interaction entre l'oral et l'écrit. Il présente aussi plusieurs modes d'appropriation car il associe des représentations sensorielles et linguistiques, visuelles et auditives, affectives et conceptuelles. Françoise BERDAL-MASUY dit que la notion même de compréhension prend un sens large. Pour elle, *comprendre ne veut pas seulement dire comprendre ce que disent les gens, mais comment ils le disent, pourquoi ils le disent et ce qu'ils veulent dire. Avec la possibilité de manipuler les matériaux, d'aller du mot à l'image, des images aux mots, de prendre des notes visuelles, de s'attarder sur les images, l'apprentissage d'une langue prend une dimension plus riche*<sup>1</sup>. En fait, le CD-ROM, par sa nature, apporte des aides aux niveaux grammatical, lexical et phonétique. Il facilite mieux l'accès au sens.

L'internet offre aussi de multiples ressources pour l'enseignement des langues. Cet outil permet à l'apprenant de mettre en œuvre des stratégies qui conduisent habituellement à des améliorations dans le domaine de compréhension orale. C'est un programme souple qui peut s'inscrire dans une approche cognitive susceptible de servir efficacement l'apprentissage de l'oral de façon générale.

### **3.L'évaluation de la compréhension de l'oral.**

Cette partie est consacrée à l'évaluation de la compréhension orale. Nous définissons d'abord l'action d'évaluer. Puis, nous présentons ce que doit évaluer l'enseignant en compréhension de l'oral. Ensuite, nous expliquons en détail les moments d'évaluation. Et enfin, nous montrons les activités évaluatives de compréhension orale.

---

<sup>1</sup> BERDAL-MASUY, F. « Les CD-ROM d'apprentissage du FLE : une opportunité pour développer les compétences orales ». in STANCA, A. « L'utilisation du CD-ROM dans l'apprentissage du FLE ». [En ligne]. URL : <[http://www.litere.uvt.ro/documente\\_pdf/aticole/BELRom/ASTanca2.pdf](http://www.litere.uvt.ro/documente_pdf/aticole/BELRom/ASTanca2.pdf)>, consulté le 5 avril 2009.



### 3.1. Qu'est-ce qu'évaluer ?

L'enseignement du français langue étrangère a pris conscience des nécessités évaluatives et du besoin de mesurer les résultats des apprenants. *C'est juste au moment (au tournant des années soixante) où l'enseignement s'est mis à insister sur l'apprentissage de l'oral que cette préoccupation est née. L'enseignement des langues étrangères est resté marqué par l'écrit jusqu'au début des années 1990.*<sup>1</sup> Néanmoins, la compétence de compréhension orale est peu représentée dans l'évaluation en général pourtant elle est une compétence indispensable à la communication.

La compréhension orale comme la compréhension écrite est motivée par une méthode d'écoute permettant d'atteindre un objectif précis à savoir la compréhension d'une information globale, particulière, détaillée ou implicite. En effet, cette compétence exige que l'apprenant s'adapte à différentes situations d'écoute. *Rien de commun entre écouter une conversation entre locuteurs natifs et écouter des annonces dans une gare.*<sup>2</sup> La raison pour laquelle différents outils et méthodes sont mis en place pour évaluer cette compétence réceptive en classe du français langue étrangère.

L'action d'évaluer selon Françoise RAYNAL et Alain RIEUNIER c'est *attribuer une valeur à quelque chose, événement, situation, produit*<sup>3</sup>. Elle permet d'examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé en vue de prendre une décision.

Quant à Louis PORCHER, il définit l'évaluation comme l'ensemble des processus par lesquels on mesure, on apprécie les effets d'un produit par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis. De même, Pierre MARTINEZ

---

<sup>1</sup> PORCHER, L. Op.cit. p 78

<sup>2</sup> VELTCHEFF, C et HILTON, S, (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Editions Hachette. (Coll. F). p 80

<sup>3</sup> RAYNAL, F et RIEUNIER, A, (6<sup>ème</sup> édition. 2007). *Pédagogie, dictionnaire de concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF. P 126



souligne que *l'activité de l'enseignement consiste à mesurer et à apprécier*<sup>1</sup>. Ainsi, tout le monde s'accorde à dire que l'évaluation est l'action de donner une valeur à une tâche communicative. Il faut retenir aussi que les résultats obtenus ne peuvent pas être analysés que par rapport aux objectifs et aux critères déjà mis en place.

Cependant, l'appréciation doit reposer sur des critères objectifs. En effet, l'objectif primordial de toute situation d'enseignement / apprentissage de n'importe quelle langue étrangère est de rendre l'apprenant capable de communiquer dans cette langue. Par conséquent, il faut développer sa compétence communicative. Mais si l'enseignant veut évaluer une compétence d'un apprenant en langue, il faut mesurer et évaluer l'utilisation que celui-ci fait de la langue dans des situations de communication ; c'est-à-dire vérifier comment l'apprenant manipule la langue dans la situation de communication qui se présente à lui. La compétence consiste à adapter son discours à la situation de communication. En fait, la tâche évaluative doit permettre d'apprécier dans quelle mesure l'apprenant est capable d'agir de façon appropriée en langue étrangère dans telle ou telle situation de communication.

### **3.2. Que faut-il évaluer en compréhension de l'oral ?**

Les quatre compétences communicatives (réceptives et productives) ne s'évaluent pas de la même manière. Chacune d'elles implique la réalisation d'une tâche précise et répond à certains objectifs. En effet, la compréhension de l'oral exige que l'évaluateur soit sûr qu'il est en train d'évaluer au fur et à mesure la capacité de l'apprenant à saisir des informations à partir d'un message sonore. Il n'est pas question de mesurer et juger la manière dont il s'exprime puisque la compréhension orale est associée le plus souvent à l'expression orale et ou écrite.

D'abord, l'enseignant doit évaluer la capacité de l'apprenant à discriminer des sons. Cela lui permet de vérifier si l'apprenant reconnaît les différents sons de la langue

---

<sup>1</sup> MARTINEZ, P, (4<sup>ème</sup> édition. 2004). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. (Coll. Que sais-je ?). P 43





étrangère. Celui qui ne les entend pas ne pourra pas les reproduire, ce qui posera un problème en expression orale. Donc, il est nécessaire de mesurer cette compétence.

De plus, on veillera à vérifier la capacité à repérer des bruits de fond, des voix, des schémas intonatifs car le repérage des indices non linguistiques permet d'avoir une idée sur le contexte et la situation d'énonciation. L'apprenant sera capable d'anticiper le contenu du message sonore et de construire des hypothèses de sens.

En outre, l'évaluateur doit vérifier la capacité de l'apprenant à repérer des éléments lexicaux et syntaxiques, c'est-à-dire il doit mesurer son degré de mémorisation du bagage lexical notamment la restitution des mots porteurs de sens et la capacité à segmenter le flux sonore à l'aide de marques syntaxiques qui caractérisent l'oral.

Enfin, il faut évaluer la capacité à classer des éléments repérés par champs lexicaux et par catégories grammaticales. Cela permet de vérifier que l'apprenant est capable d'ordonner ses repères et de mettre en réseau des indices lexicaux afin de construire progressivement le sens. Le repérage des éléments par catégorie grammaticale facilite aussi la perception du fonctionnement syntaxique des énoncés.

En somme, l'évaluation de la compréhension orale doit porter essentiellement sur les éléments permettant de mesurer et apprécier la compréhension d'un document sonore. Il ne faut pas sanctionner l'apprenant sur son expression orale et ou écrite parce qu'il répond généralement à la consigne oralement ou par écrit.

De plus, évaluer la compréhension orale ne consiste pas à donner forcément une note. La note peut être remplacée par un codage (réussite, échec, absence de réponse). Il convient aussi de déterminer les critères et le seuil de réussite. *L'évaluation est la mesure de ce que vaut un travail d'élève tel qu'il est jugé par l'enseignant, c'est-à-dire d'une part intrinsèquement (en soi-même) et d'autre part en relation avec le travail des*



*autres membres de la classe. On s'efforce de définir les critères qui échappent à la subjectivité, de manière à ce que tout enseignant, utilise les mêmes critères, évalue pareillement le même devoir.*<sup>1</sup> Ainsi, Louis PORCHER montre l'importance des critères car ils donnent à l'évaluation son caractère objectif.

### **3.3. Les moments de l'évaluation en compréhension de l'oral.**

Selon les didacticiens, l'évaluation dans son sens large passe par trois étapes. Ces moments d'évaluation s'appliquent aussi sur la compréhension de l'oral à savoir l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

#### **3.3.1. L'évaluation diagnostique**

Ce type d'évaluation intervient avant le cursus. Elle ne peut se faire que si l'enseignant a des connaissances sur le programme précédent. Les tests de niveau permettront de juger si l'apprenant peut suivre ou non l'enseignement envisagé et de pousser l'enseignant à réfléchir sur la réorganisation du parcours d'apprentissage et de la démarche à adopter. Christine TAGLIANTE dit que *cette évaluation se fait par un état de lieu très précis en fonction de pré-requis définis concernant les savoirs et les savoir-faire. Elle cherche à faire connaître aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève le niveau requis*<sup>2</sup>.

L'évaluation diagnostique a plusieurs fonctions. *Elle permet de faire le point sur les connaissances acquises, elle est aussi l'occasion pour l'apprenant de mobiliser ses connaissances. Elle peut fournir des indications pronostiques sur les progrès possibles et les orientations probables de l'apprenant. Enfin, c'est un des moyens pour l'évaluateur et les évalués de faire connaissance.*<sup>3</sup> Ainsi, ce type d'évaluation est considéré comme la clé de toute situation d'enseignement/ apprentissage. Elle permet d'observer les compétences et d'apprécier les réussites et les difficultés de chaque

---

<sup>1</sup> PORCHER, L. Op.cit. p79

<sup>2</sup> TAGLIANTE, C, (1991). *L'évaluation*. Paris : Clé international. (Coll. Techniques de classe). P 65

<sup>3</sup> VELTCHEFF, C et HILTON, S. Op. Cit p 9



apprenant. Elle renseigne aussi l'enseignant sur les apprenants qui souhaitent suivre afin de leur apporter l'aide nécessaire. C'est un moyen pour *planifier l'enseignement et élaborer une progression qui apportera les remédiations qui s'imposent*<sup>1</sup>. Elle informe l'apprenant et précise ce qu'il doit faire pour progresser.

L'évaluation diagnostique prend part aussi en compréhension de l'oral. *Il s'agit souvent de faire prendre conscience aux apprenants de ce que signifie la capacité d'écoute.* <sup>2</sup>Pour ce faire, il est souhaitable de mettre les apprenants face à une situation d'écoute qui leur permet d'identifier des éléments significatifs. Pour construire des évaluations, il faut aussi vérifier qu'elles correspondent à l'objectif que l'on a fixé.

Pour vérifier la capacité des apprenants à saisir des informations à partir d'un document sonore au début d'apprentissage, l'enseignant est appelé à proposer des tâches d'évaluation qui permettent de comprendre le fonctionnement cognitif des apprenants. Il doit choisir aussi des documents sonores clairs et authentiques. Quant à la consigne, elle doit être rédigée clairement dans la mesure où elle invite l'apprenant à réaliser la tâche qu'on lui attribue. Donc, l'évaluation initiale de compréhension orale permet de cerner les capacités des apprenants, de diagnostiquer leurs problèmes réels d'écoute et de réfléchir aux moyens de remédiation.

### **3.3.2.L'évaluation formative**

L'évaluation formative vérifie et garantit l'apprentissage en donnant à l'apprenant une place prépondérante. Cette évaluation intervient avant, pendant et après le cursus de formation. Elle est centrée sur l'apprenant. Elle mesure et apprécie ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels.

---

<sup>1</sup> BRIARD, B. « Evaluation diagnostique : la compréhension de l'oral ». juin 2007, p 2 [En ligne]. URL : < [http://www4.ac-lille.fr/~interlangues/.../Intervention\\_190607\\_BB.pdf](http://www4.ac-lille.fr/~interlangues/.../Intervention_190607_BB.pdf) ->, consulté le 05 février 2010.

<sup>2</sup> VELTCHEFF, C et HILTON, S. Op.cit p94



L'évaluation continue prend en compte le travail fourni, le progrès de l'apprenant. Son but est d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité de l'apprentissage et de gérer ce dernier. Elle s'intéresse à la régulation. Elle s'appelle alors évaluation- régulation.

C'est une forme d'évaluation qui accompagne l'apprenant et le guide. Elle constitue un processus de communication et consiste essentiellement pour l'enseignant à *recueillir des informations sur l'état d'avancement du travail des élèves. Les sources d'informations concernent aussi bien la tâche à réaliser (facile, difficile, connue, nouvelle) que les actions des élèves (difficultés rencontrées, rapidité d'exécution) ou encore les modalités du travail (individuel, collectif)*<sup>1</sup>. En fait, les informations recueillies permettent à l'enseignant de modifier les attitudes de sa méthode et de ses pratiques ainsi que reconnaître les caractéristiques de ses apprenants et leurs stratégies d'apprentissage. Il peut aussi identifier leurs difficultés pour : réguler, vérifier, remédier, ajuster et adapter le savoir à leur niveau.

Cependant, cette évaluation ne remplit aucun rôle, aucune fonction si elle n'est pas associée à des objectifs fixés par l'enseignant et ou l'institution. Elle vise l'appropriation des savoir-faire en centrant l'apprenant sur des critères qui permettent de réguler ses connaissances. Le rôle de l'enseignant n'est plus sanctionner mais concevoir un dispositif adapté aux besoins de l'apprenant qui est sans arrêt orienté dans son parcours. En conclusion, Gérard FIGARI dit que *l'évaluation formative n'est qu'un réglage des échanges, une négociation entre évaluateur et évalué*.<sup>2</sup> Elle montre si les fautes et les erreurs sont dues à l'incapacité de l'apprenant ou bien à son ignorance de ce qui est attendu de lui.

---

<sup>1</sup> ARMOGATHE, D (dir), (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : DUNOD. (Coll. Savoir Enseigner). P 153

<sup>2</sup> FIGARI, G ; ACHOUCHE, M et BARTHELEMY, V, (2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. Paris : De Boeck Université. (Coll. Pédagogie en développement). P 88



En matière de l'évaluation continue de compréhension orale, il faut rappeler que la compréhension orale n'est pas une simple réception mais un traitement d'information complexe qui fait intervenir une forte composante stratégique et rend l'apprenant capable d'anticiper et de sélectionner les indices porteurs de sens ainsi que demander des répétitions, des éclaircissements et des précisions sur la tâche. Donc, il ne suffit pas de s'intéresser uniquement au produit de compréhension c'est-à-dire les cases cochées, les mauvaises réponses barrées, mais il faut tenir compte du *processus même de compréhension afin de saisir les stratégies mises en œuvre, les raisons de leur choix, leur degré d'efficacité*<sup>1</sup>. L'évaluation formative doit se centrer sur le processus cognitif lors du traitement de l'information. Jean-Jacques BONNIOL et Michel VIAL soulignent *qu'elle doit donner le moyen de faire évoluer les représentations de l'élève, de construire ses connaissances, de vérifier pas à pas ce montage pour l'aider à optimiser ses stratégies d'apprentissage*.<sup>2</sup> Son rôle principal est d'analyser les processus mentaux afin de permettre aux apprenants de progresser en construisant de nouvelles significations à partir des connaissances antérieures.

En outre, une bonne évaluation formative de compréhension orale exige que l'évaluateur tienne compte des différents types d'écoute tels qu'ils ont été caractérisés par Pierre BICKEL<sup>3</sup> :

- **L'écoute distraite** : elle ne nécessite pas une attention particulière et aboutit à une réception partielle du document sonore.
- **L'écoute attentive** : elle découle de l'association entre la motivation et la mise en pratique de stratégies d'anticipation.
- **L'écoute dirigée** : elle implique la connaissance des finalités de l'activité d'écoute.
- **L'écoute créative** : elle demande de la part de l'apprenant une participation mentale active, permettant l'interaction entre ce qu'il entend et ce qu'il connaît.
- **L'écoute critique** : elle additionne l'implication créative et le jugement critique.

---

<sup>1</sup> SILVA, H. « Pour une évaluation formative de l'oral ». p 11

[En ligne]. URL : < <http://silva8a.googlepages.com/Evaluationoral.pdf> – >, consulté le 3 février 2010.

<sup>2</sup> CUQ, J-P. Op.cit. p 92

<sup>3</sup> SILVA, H. Op.cit. p 13



Enfin, pour améliorer la compréhension orale en classe de langue étrangère, il est préférable de préparer l'écoute, de poser des questions pour orienter celle-ci et reformuler les questions auxquelles pourrait répondre l'écoute puis vérifier si elles ont abouti à une réponse. Carlos LOMAS<sup>1</sup> propose aussi des suggestions pour un perfectionnement de l'écoute. Il conseille d'accorder une attention plus fréquente et systématique aux apprenants, c'est-à-dire exploiter le principe d'interaction verbale et non verbale lors de l'écoute ; de prévoir des périodes d'écoute courte afin de céder la parole aux apprenants pour poser des questions et demander des reformulations ; choisir les supports et les activités en tenant compte de leur intérêt culturel et de leur adéquation aux objectifs et au niveau des apprenants.

### 3.3.3.L'évaluation sommative

Le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde définit l'évaluation sommative comme étant *une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans le but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages.*<sup>2</sup> En d'autres termes, ce type d'évaluation intervient à la fin d'une étape d'apprentissage. Elle porte sur les résultats et ne s'intéresse qu'aux résultats. Elle teste la somme des connaissances des apprenants à un point donné du temps, après un certain nombre de séances d'apprentissage avec pour but d'établir un bilan sur une séquence ou un projet complet d'apprentissage.

L'évaluation bilan a pour objectifs de repérer les différents profils du groupe, d'analyser avec l'apprenant son profil et d'établir un programme de travail. Elle peut avoir une double fonction : déterminer le profil de chaque apprenant et permettre de

---

<sup>1</sup> Ibid. p 13

<sup>2</sup> CUQ J-P. Op.cit p 91



regrouper des profils sensiblement similaires. Et enfin, elle permet aussi de classer et sélectionner les apprenants.

Elle se traduit généralement par une note et permet d'avoir des certifications. Louis PORCHER dit que c'est une *sorte de sanction immédiate, intrinsèque, ponctuelle. Le jugement est prononcé en un moment donné, par un correcteur donné, sur un devoir donné, dont nul ne sait si le candidat en reproduira un jour la performance.*<sup>1</sup>

Dans le cadre de la compréhension orale, l'évaluation sommative permet de dresser un bilan sur les connaissances des apprenants et leurs capacités à saisir l'information essentielle d'un message à partir d'un document sonore après plusieurs séances d'écoute. Elle vérifie le degré d'adéquation des instruments évaluatifs au niveau des apprenants. Elle permet aussi de contrôler la capacité de l'apprenant-auditeur à mettre en œuvre différentes stratégies d'écoute et à reproduire la performance durant le cursus.

### 3.4. Les instruments de l'évaluation en compréhension de l'oral

Tout au long de la compréhension de l'oral, l'enseignant utilise divers **moyens** pour évaluer non seulement ce que l'apprenant a retenu par rapport aux résultats d'apprentissage, mais aussi la manière dont il apprend et ce qu'il valorise dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur divers instruments d'évaluation\* : une grille d'information, un schéma, une grille d'accompagnement, un questionnaire, un exercice de discrimination phonétique, un exercice de réparation de texte, exercice de reconstitution de texte, exercice de mise en relation, exercice du « blanc vidéo », et exercice « image avec son », etc.

---

<sup>1</sup> PORCHER, L. Op.cit. p 80

\* Voir annexe 5.



### 3.4.1. La grille d'information

Cette grille aide l'apprenant à reconstituer le contenu d'un discours oral. Dans la phase de préécoute, l'enseignant prépare les apprenants à l'écoute en leur expliquant le type du message qu'ils vont écouter et ou regarder quand il s'agit d'un support audiovisuel (émission de télévision, histoire, journal télévisé, etc.) Il présente la grille d'information et leur demande, à partir du titre de faire quelques prédictions et de les inscrire dans leurs grilles. Ils écoutent le segment trois fois et à la suite, ils remplissent un tableau qui les aide à identifier l'idée principale et les idées secondaires. Il faut montrer aux apprenants que lorsqu'il y a ambiguïté, il peuvent s'aider des indices visuels, de faire des inférences ou attendre la deuxième écoute avant de demander des clarifications. Après avoir écouté la présentation ou l'introduction, il est nécessaire de demander aux apprenants de faire de nouvelles prédictions. Mais, c'est la deuxième écoute qui permet aux apprenants de remplir la colonne d'information avec des mots clés. Après la troisième écoute, les apprenants inscrivent un cochet à côté des informations confirmées et un « x » à côté des informations infirmées. L'enseignant peut aussi diviser la classe en groupes coopératifs afin qu'ils puissent comparer leurs réponses et faire eux-mêmes les ajustements nécessaires.

### 3.4.2. Le schéma

Le schéma permet de regrouper les informations jugées essentielles dans le message. Il peut être réalisé sous forme de pyramide, schéma de constellation ou schéma de relations des personnages selon la nature et le type du discours traité (informatif, argumentatif, narratif, etc.) C'est à l'enseignant de choisir le schéma qui répond à ses objectifs.

La pyramide ou le schéma de constellation permettent de construire le contenu du document sonore en idée principale, idées secondaires et détails. L'enseignant doit aider les apprenants en leur expliquant que le sujet est le thème développé dans le document. L'idée principale représente l'aspect le plus important du sujet. Les idées secondaires sont toutes liées à l'idée principale ; elles appuient, explicitent ou justifient des faits, des exemples, des anecdotes. Les détails illustrent les idées secondaires. Enfin,





il leur demande d'identifier l'idée principale en faisant recours aux éléments ou aux mots clés de leur grille d'information et de remplir le schéma avec ces informations.

L'apprenant est capable aussi de dégager la dynamique des personnages à partir d'un segment de film ou d'un dessin animé. Dans ce cas, l'enseignant doit amener ses apprenants à comprendre que les actions des personnages sont dictées par les relations qu'ils entretiennent et qui sont affectés par leurs sentiments. Pour ce faire, il les amène à développer une liste de mots qui décrivent les relations entre les personnages et leur qualité selon les sentiments que les personnages éprouvent les uns pour les autres. Ce type de tâche peut être réalisé à l'aide d'un schéma de relations des personnages.

### **3.4.3. La grille d'accompagnement**

Le schéma de relations des personnages peut être suivi d'une grille d'accompagnement qui a pour objectif de donner des informations et des précisions sur chaque personnage telles que le nom, le rôle et la relation qu'il entretient avec les autres personnages. Cette grille constitue une aide pour les apprenants afin qu'ils puissent remplir le schéma explicité en haut.

### **3.4.4. Les questionnaires**

Il existe plusieurs types de questionnaire qui permettent à l'enseignant d'évaluer la compréhension orale en classe de langue étrangère. Ils orientent aussi les apprenants et facilitent leur processus de compréhension.

#### **3.4.4.1. Le questionnaire à choix multiple**

Le questionnaire à choix multiple est l'instrument d'évaluation qui répond mieux aux attentes de l'enseignant de FLE. Il présente une facilité parce qu'il propose un certain nombre de questions accompagnées d'items variés. L'apprenant a l'occasion



de choisir la réponse correcte parmi plusieurs propositions : il s'agit soit de cocher une case, soit de souligner ou d'entourer l'item approprié.

L'élaboration d'un QCM nécessite une attention particulière pour atteindre les objectifs. En effet, les distracteurs ou les réponses incorrectes qui figurent dans le choix doivent être proches sémantiquement et formellement de la réponse sans causer aucune ambiguïté à l'apprenant.

Ce type d'instruments convient à tous les niveaux et connaît plusieurs variantes. Pour construire des distracteurs, l'enseignant peut reprendre les termes du texte ou bien qui ressemblent formellement à ceux-ci. Il peut également présenter les items dans un ordre différent de celui du document support. Pour évaluer la compréhension lexicale, il ajoute des mots intrus dans une liste de mots de même famille ou de même champ lexical en demandant à l'apprenant de les relever. Enfin, l'avantage du questionnaire à choix multiples réside dans la correction qui est simple et rapide.

#### **3.4.4.2. Le questionnaire à réponses fermées**

Ce questionnaire invite les apprenants à répondre par « oui / non » ou par « vrai / faux ». Ce questionnaire est particulièrement efficace avec les documents longs parce qu'il permet de soutenir l'attention et favorise l'accès à la compréhension lorsque le document est difficile.

#### **3.4.4.3. Le questionnaire à réponses ouvertes**

Ce type de questionnaire invite l'apprenant à répondre en utilisant ses propres mots et en reformulant le discours écouté. Il implique des réponses plus ou moins élaborées, plus ou moins longues. Cette procédure permet de vérifier si une mauvaise réponse relève d'une difficulté de compréhension ou de production.



Contrairement au questionnaire à choix multiple et au questionnaire à réponses fermées, le questionnaire à réponses ouvertes permet à l'apprenant de justifier les raisons qui le conduisent à donner telle réponse. C'est un outil approprié pour vérifier si l'apprenant adopte réellement des stratégies pour résoudre un problème ou bien il répond au hasard.

### 3.4.5. Les exercices de discrimination phonétique

Les exercices de discrimination phonétique servent à évaluer la capacité des apprenants à reconnaître les traits distinctifs d'un mot en leur proposant des mots dans lesquels un phonème est substitué par un autre erroné. La tâche attribuée à l'apprenant consiste à relever la faute et effectuer la correction nécessaire. L'enseignant peut présenter également une liste de phrases en demandant à l'apprenant d'identifier le type d'énoncés en se basant sur l'intonation.

### 3.4.6. Les exercices de réparation de texte

Ces exercices s'appellent aussi les textes lacunaires. Ils sont de deux sortes : texte à trous et test de closure.

Le texte à trous peut être fabriqué à partir d'un énoncé dans lequel l'enseignant laisse des blancs à remplir par l'apprenant. Il consiste à supprimer *les mots d'un même champ lexical ou d'une même catégorie grammaticale, il est possible de supprimer les lettres, les accents*<sup>1</sup>. L'enseignant peut donner les mots manquants dans l'ordre ou dans le désordre, avec ou sans distracteurs selon le niveau des apprenants. Le texte à « coquilles » est une variante du texte à trous dans lequel l'enseignant efface un mot sans laisser un blanc ou il met un blanc là où il ne faut pas être ; puis il demande à l'apprenant de relever la faute et d'effectuer la correction.

---

<sup>1</sup> CUQ, J-P et GRUCA, I. Op.cit. p 448



Le test de closure consiste à supprimer un mot sur cinq ou les mots à intervalles entre cinq et dix. A l'inverse du texte lacunaire, les mots effacés n'appartiennent pas à une catégorie précise. Ils peuvent être donnés dans l'ordre ou dans le désordre. Ce type d'exercice correspond à une classe dont le niveau est hétérogène parce qu'il fait appel à diverses connaissances : vocabulaire, grammaire, thème.

### **3.4.7. Les exercices de reconstitution de texte**

Ces exercices invitent l'apprenant à remettre dans l'ordre les éléments d'un texte. Le découpage d'un texte en plusieurs fragments ne doit pas causer une ambiguïté. Pour reconstituer un texte, il faut amener l'apprenant à analyser la ponctuation, les majuscules, les articulateurs logiques.

Les puzzles s'appliquent aux textes narratifs ou aux textes dont la chronologie est marquée, aux textes argumentatifs dont les phrases sont introduites par des articulateurs logiques et aux dialogues. L'enseignant peut conserver le début et la fin du texte. Cette activité peut être réalisée avec une bande dessinée (bulles et images mises dans le désordre).

### **3.4.8. Les exercices de mise en relation**

Les exercices de mise en relation permettent d'assortir une liste d'éléments à une autre par l'intermédiaire de flèches lorsque le nombre d'éléments à relier n'est pas trop important ou par l'intermédiaire de lettres ou chiffres.

Cette activité est connue également sous l'appellation d'exercice d'appariement, elle vise la compréhension de textes. Dans ce cas, l'enseignant peut demander à l'apprenant d'associer un texte à un dessin, un schéma ou une image par exemple un bulletin de météo sonore face à différentes cartes météorologiques. Il peut aussi décomposer un texte en phrases isolées, de les paraphraser et de mettre ces dernières dans le désordre. Il demande à l'apprenant de relier les phrases aux paraphrases qui leur correspondent.



### **3.4.9. Les exercices du « blanc vidéo »**

Il s'agit de recopier une bande vidéo en remplaçant un passage d'environ une minute par un blanc. Les apprenants visionnent, par conséquent, une séquence de trois minutes dont il manque une partie et ils seront appelés à imaginer le déroulement de la séquence manquante.

Cet exercice a pour but non seulement d'évaluer la capacité de compréhension d'un document audio-visuel mais aussi d'améliorer la cohérence. Il permet aux apprenants d'émettre des hypothèses qui impliquent une adéquation entre la séquence précédente et la séquence suivante.

### **3.4.10. Les exercices « image avec son »**

Ce type d'utilisation de document vidéo permet de mettre l'accent à la fois sur l'image et le son. En effet, l'image constitue une aide à la compréhension surtout pour les apprenants ayant une difficulté.

L'enseignant projette un extrait de la vidéo en demandant aux apprenants d'identifier le type du document. Avant de visionner la séquence choisie une seconde fois, l'enseignant leur demande de repérer toute information qui permet de décrire le cadre spatio-temporel, les personnages, les actions, les registres de langue utilisés par les personnages, les sentiments de chacun, etc. Cette activité leur donne l'occasion de faire appel à leur créativité.

En somme, il existe d'autres instruments d'évaluation de la compréhension orale tels que les exercices sous forme de prise de notes, de tableau à compléter, les exercices d'analyse et de synthèse ; et comme il serait beaucoup trop long de les exposer tous en détails, on s'est borné à présenter en haut ceux qui sont plus utilisés par les évaluateurs du français langue étrangère.



## **CHAPITRE 4**

**Analyse de la réception orale  
du *Petit Chaperon Rouge* en  
classe de FLE**



## **Chapitre 4**

### **Analyse de la réception orale du *Petit Chaperon Rouge* en classe de FLE**

Le présent chapitre est consacré à la mise en pratique d'une activité de compréhension orale en classe de FLE. Il s'agit d'analyser le processus de compréhension orale d'un conte lu par des français natifs et destiné aux apprenants de langue étrangère. Pour ce faire, nous décrivons tout d'abord le cadre général de l'expérimentation. Ensuite, nous expliquons la méthodologie de recherche. Et enfin, nous analysons les résultats obtenus dans le but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses construites au départ.

#### **1.Le cadre de l'expérimentation**

##### **1.1.La description de l'échantillon**

Notre recherche repose sur l'analyse de la compréhension orale d'un conte écrit par Charles PERRAULT et lu par des natifs. Nous avons porté notre choix sur une classe hétérogène de première année moyenne composée de trente élèves ayant étudié la langue française à partir de la troisième année fondamentale. En d'autres termes, notre étude a pour échantillon un groupe d'élèves qui commencent à apprendre le français à leur jeune âge. Mais elle s'intéresse aussi aux méthodes d'enseignement qui se basent sur les nouvelles théories d'apprentissage de l'oral à savoir l'approche communicative et l'approche axée sur la compréhension orale.

##### **1.2.La description du lieu**

L'expérience qui s'est déroulée sur trois séances environ de six heures a eu lieu dans un collège à Relizane (collège Chemirik) durant le deuxième trimestre de l'année



scolaire 2009/2010. C'est particulièrement en janvier et février 2010 que les apprenants découvrent un nouveau projet de type narratif qu'est le conte. Donc, notre expérimentation a été effectuée au fur et à mesure de la réalisation du projet.

## 2. La méthodologie

### 2.1. Le thème traité

Pour faire l'analyse de la réception orale du texte narratif, nous avons mis l'accent sur l'étude du conte français.

D'abord, nous voyons que le conte est un genre narratif qui fait partie de la tradition orale. *Il est avant tout « récit » fait pour être répété, fait aussi pour être écouté<sup>1</sup>*. Autrement, nous voulons analyser comment les apprenants de jeune âge reçoivent en réception un message qui se transmet, dès ses origines, de bouche à oreille. L'un des caractères les plus importants du conte tient de son aspect oral car il possède des mouvements tels que les répétitions, les rythmes et les structures grammaticales repérables qui contribuent à la mémorisation. Ceci plonge l'auditeur dans un monde fictif et *donne à l'histoire un charme<sup>2</sup>*.

En outre, le conte comporte une *intention morale ou didactique clairement exprimée ou implicitement contenue dans le récit<sup>3</sup>*. Cela justifie notre choix de l'un des contes de Charles PERRAULT car il se termine par une leçon de morale à la fin du texte permettant d'éduquer les enfants.

Enfin, *Le Petit Chaperon Rouge* est un conte qui a connu plusieurs versions. Il a été traduit en langue arabe en modifiant quelques circonstances conformément à la culture des enfants arabophones.

---

<sup>1</sup> LACOSTE-DUJARDIN, C, (1991). *Le conte kabyle : étude ethnologique*. Alger : BOUCHENE. P 25

<sup>2</sup> CARLIER, C, (1998). *La clef des contes*. Paris : Ellipses. (Coll. Thèmes et études). P 49

<sup>3</sup> STALLONI, Y, (2005). *Les genres littéraires*. Editions Armand Colin. (Coll.128). p 73





## **2.2. Le choix du document**

Cette expérimentation se base sur l'outil multimédia dans l'enseignement de la compréhension orale du texte narratif. En effet, l'enseignant répond à la demande de l'expérimentatrice qui cherche à exposer un document audio-visuel, traitant un conte de Charles PERRAULT.

Ce test de compréhension orale s'appuie sur l'utilisation d'une vidéo en classe de FLE, c'est-à-dire un enregistrement sonore avec image animée d'un conte qui se déroule à une vitesse normale. Le temps du visionnement est environ 5 minutes et 50 secondes réparti en deux périodes. La première période est consacrée à la découverte de la situation initiale et elle se passe en 52 secondes. Quant à la deuxième période, elle est réservée à la découverte de la situation événementielle et elle s'écoule en 4 minutes et 58 secondes.

D'ailleurs, la première séance a été consacrée au visionnement de la première séquence didactique du conte intitulé *Le Petit Chaperon Rouge*. Par contre, les deux dernières séances ont été réservées au visionnement de la deuxième séquence du même conte. Donc, cette expérimentation se base sur un test qui a pour support une vidéo (différentes voix, présence de bruits de fond, musique). Le but envisagé est de confirmer ou d'infirmer l'une de nos hypothèses de départ qui se résume dans l'incapacité des apprenants de première année moyenne à recevoir des informations à partir d'un document sonore relatant un conte merveilleux lu par des français natifs à cause de la difficulté du document et de leur niveau de langue.

## **2.3. Les outils méthodologiques**

### **2.3.1. Le recueil de données**

A partir de cette expérimentation, nous voulons confirmer ou infirmer une autre hypothèse si importante relative aux instruments d'évaluation de la compréhension orale, c'est-à-dire la vérification du degré d'adéquation des activités programmées dans



l'étude du conte en réception orale à l'objectif d'enseignement déjà fixé. Pour ce faire, nous avons mis à la disposition des apprenants un questionnaire comportant un ensemble d'activités variées de compréhension orale à remplir. Ce questionnaire a été distribué lors des séances de réception orale par l'enseignant. Sachant que ce dernier demande à ses apprenants d'accomplir leurs tâches sans effectuer des corrections à la fin de chaque séance afin de nous permettre d'analyser leurs réponses après le visionnement de tout le document.

Un autre moyen qui nous a permis de recueillir les données réside dans l'observation directe de la classe au moment du déroulement des séances d'apprentissage relatives à la compréhension orale du conte. Ceci nous aide à vérifier si les apprenants adoptent réellement des stratégies leur permettant d'accéder au sens du message sonore et de répondre aux consignes.

### **2.3.2. La validation des données**

Pour valider les données recueillies à partir du questionnaire, nous avons choisi d'abord l'outil de la statistique qui nous a permis d'attribuer des pourcentages aux items. Ensuite, les résultats ont été présentés sous forme d'histogrammes correspondant aux activités proposées aux apprenants.

De plus, nous avons porté notre choix sur le coefficient de détermination  $r^2$  qui est le carré du coefficient de corrélation  $r$  de Bravais-Pearson. Ce coefficient permet d'exprimer l'intensité et la direction positive ou négative de la relation entre les activités de compréhension orale proposées pour la réalisation du test.

Ce coefficient est utilisé pour évaluer certains aspects qui concernent la fidélité, la validité ou l'objectivité d'un dispositif instrumental. En effet, l'intensité de la relation linéaire est plus forte lorsque le coefficient est proche de +1 ou de -1 et plus faible lorsqu'il est proche de 0. Par ailleurs, le coefficient est de signe positif si la relation est



positive (directe et croissante) et de signe négatif si la relation est négative (inverse et décroissante).

Enfin, cet indice statistique nous facilite non seulement l'étude de la relation et l'adéquation des activités communicatives mais aussi de mesurer le degré de la réussite ou de l'échec du test tout entier. C'est un outil de mesure objectif qui sert à comparer les activités de compréhension orale.

### **2.3.3.La démarche pédagogique**

L'observation directe de cette expérimentation montre que l'enseignant respecte les étapes de la compréhension orale explicitées dans le chapitre précédent.

#### **2.3.3.1.Première étape**

Il s'agit d'une phase d'anticipation à partir de laquelle l'enseignant présente la première page de couverture d'un ensemble de contes (Aladin et la lampe merveilleuse, la belle au bois dormant, le petit chaperon rouge, le grain magique) en demandant à ses apprenants d'identifier le type du document. Les apprenants reconnaissent les contes Aladin et la lampe merveilleuse ainsi que le petit chaperon rouge. En insistant sur ce dernier, l'enseignant amène ses apprenants à émettre des hypothèses et à se poser des questions sur ce qu'ils s'attendent à écouter et à voir.

Durant cette étape, les apprenants construisent des idées de sens et établissent une liste de mots clés susceptibles d'apparaître dans le document. En fait, les apprenants donnent suffisamment d'informations sur le conte qu'ils vont voir telles que les personnages, les événements, l'originalité du conte (histoire merveilleuse racontée généralement par la grand-mère). Ils s'aident de leurs connaissances antérieures car ils s'accordent à dire qu'ils ont déjà écouté, vu et lu cette histoire en arabe.



### **2.3.3.2. Deuxième étape**

Pendant cette étape, les apprenants regardent d'abord deux fois le document en entier afin de repérer des indices simples. Ils prennent au fur et à mesure des notes au brouillon pour mémoriser ce qu'ils ont repéré.

Ensuite, l'enseignant segmente le document en deux saynètes selon les objectifs d'écoute (identification du début et de la suite du conte). Après le visionnement de chaque saynète, l'enseignant fait une pause pour permettre aux apprenants de répondre aux questions. Enfin, il leur fait regarder la saynète une deuxième fois afin qu'ils puissent compléter leurs réponses.

### **2.3.3.3. Troisième étape**

Cette étape correspond à la phase de post-écoute durant laquelle l'enseignant lit les questions avec ses apprenants afin de s'assurer qu'ils ont tous compris les consignes. Les apprenants ayant des difficultés demandent des éclaircissements et des explications de certaines questions. C'est une occasion pour faire une dernière écoute fine afin de réaliser leur tâche.

## **3. Le dépouillement**

Cette partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus à partir du test. Nous commençons d'abord par l'analyse des activités communicatives puis l'analyse du test vidéo entier. Et enfin, nous expliquons les principales sources de difficulté ainsi que les principales sources d'aide.

### **3.1. Analyse des activités de compréhension orale**

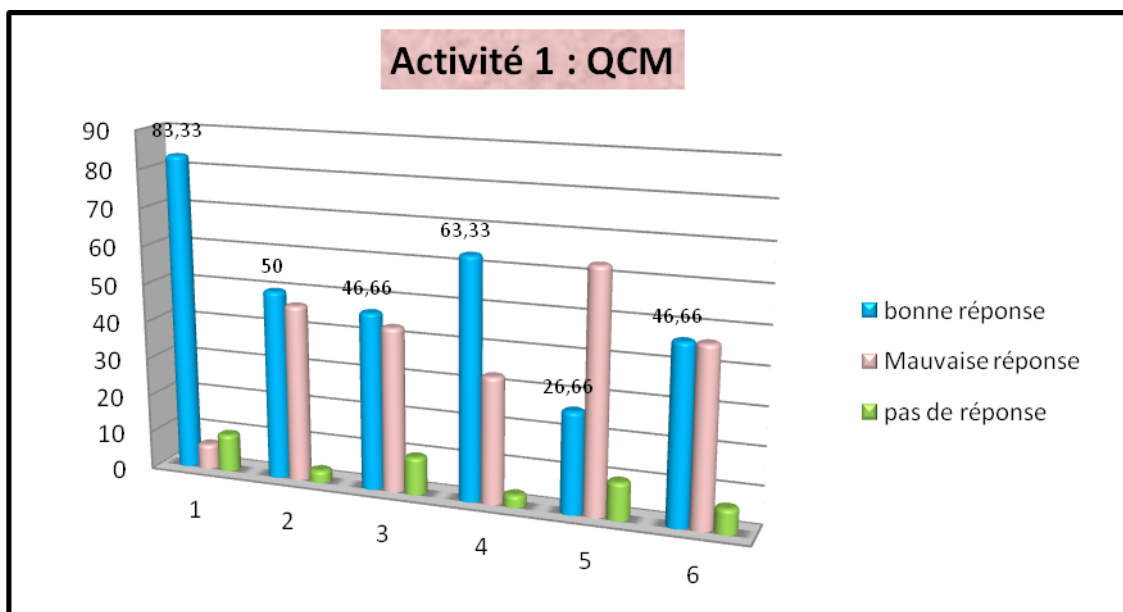
Pour analyser les activités de compréhension orale, nous allons commencer d'abord par la présentation et l'analyse des activités communicatives relatives à la première séquence narrative qui concerne la situation initiale du conte. Ensuite, nous passerons à la présentation et à l'analyse des activités de la situation événementielle.



### 3.1.1. Le début du conte

Dans le cadre de la découverte du conte comme genre narratif, l'enseignant de FLE commence la séquence didactique par une activité de compréhension orale dont l'objectif d'écoute est d'amener les apprenants de première année moyenne à identifier le début du conte. En effet, cinq activités communicatives ont été proposées afin d'évaluer la capacité des apprenants à saisir des informations permettant de situer la situation initiale à partir d'un enregistrement audio-visuel du *Petit Chaperon Rouge* de Charles PERRAULT.

L'activité n°1 est présentée sous forme d'un questionnaire à choix multiple comportant six items ayant pour objectif opérationnel de vérifier la capacité des apprenants à retrouver les éléments de la situation initiale. Dans cette activité, l'apprenant est appelé à faire un choix parmi plusieurs possibilités de réponses données.



**Figure 1** : Capacité à retrouver les éléments de la situation initiale

Le schéma ci-dessus montre clairement que pour le premier item 83.33% d'apprenants saisissent dès le début de l'écoute les mots « petite fille » en faisant référence au petit chaperon rouge. Ceci confirme l'hypothèse qu'ils ont déjà construite dans la phase de préécoute. Les apprenants s'appuient sur leurs connaissances



antérieures pour émettre cette hypothèse. Et au moment de l'écoute, ils saisissent et stockent cette information dans leur mémoire. Néanmoins 6.66% d'apprenants donnent de mauvaises réponses sans hésitations alors que 10% n'ont pas de réponses.

La moitié de la classe répond positivement au deuxième item. Ce qui explique que les sujets sont capables de mémoriser facilement un seul mot. 46.66% d'apprenants répondent négativement parce qu'ils retiennent le [r] initial comme indice qui ne paraît pas suffisant car ils confondent entre les mots (rose, rouge) qui commencent tous les deux par le son [r]. Par contre, un seul apprenant qui constitue 3.33% de la classe ne participe pas à cette question car il se trouve dans une situation de doute à éviter.

Le troisième item demande de la concentration de la part des sujets. Il ne s'agit pas de faire un choix quelconque car les réponses proposées leur impliquent de ne pas confondre à la fois entre galette / brioche et confiture / beurre. Ainsi, 46.66% d'élèves se rappellent que le mot « galette » se répète dans la saynète et que le mot « confiture » ne figure pas dans le texte. Mais 43.33% d'élèves tombent dans cette erreur et 10% d'élèves négligent la question.

Pour le quatrième item, 63.33% de sujets répondent correctement car ils reconnaissent facilement les réponses à éliminer en se basant sur ce qu'ils ont entendu. Cependant, 33.33% se contentent de mettre un cochet dans la mauvaise case et 3.33% ce qui renvoie à un seul élève qui ne précise pas son choix.

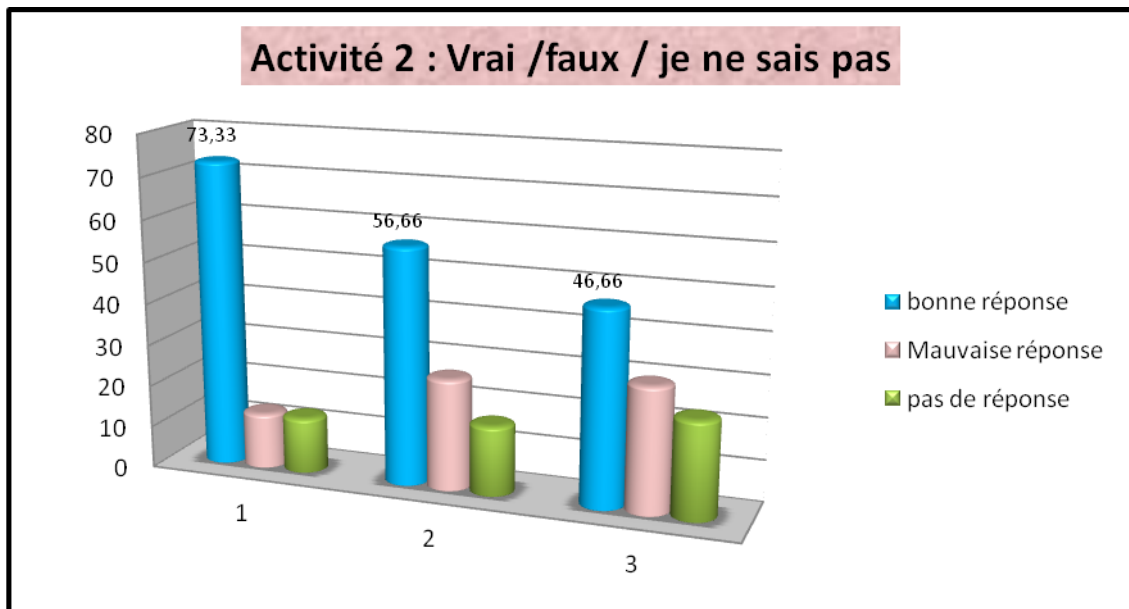
Pour le cinquième item, seulement 26.66% d'élèves reconnaissent la bonne réponse mais 63.33% d'élèves n'arrivent pas à saisir toute une expression comportant la bonne réponse. Ils se bornent à mémoriser un seul mot « village ». Et les autres apprenants qui constituent 10% de la classe n'investissent aucune stratégie pour répondre à la question.



Le dernier item oblige les apprenants à préciser leur choix en identifiant finalement le personnage principal de l'histoire. 46.66% d'apprenants identifient l'héroïne du conte mais le même nombre d'apprenants confondent entre le personnage principal et le personnage secondaire.

La majorité de la classe a participé activement dans cette activité. Néanmoins, peu d'apprenants entre 1 et 3 élèves n'ont pas donné leur choix. Ils peuvent être les mêmes sujets. Cela est dû soit à la difficulté du document soit à la tâche à réaliser.

L'activité n°2 est un questionnaire à réponses fermées à partir duquel les apprenants doivent répondre par « vrai/ faux » ou « je ne sais pas » s'ils ne savent pas exactement la réponse. Cette activité demande aux apprenants de saisir le vocabulaire permettant de donner plus d'informations sur l'héroïne. Elle a pour but de vérifier leur capacité à mémoriser quelques mots qui apparaissent directement dans le document sonore. Le taux de bonnes réponses est plus élevé dans les trois items proposés. **(Figure2)**



**Figure 2 :** Capacité à retrouver le vocabulaire qui informe sur le personnage principal



En effet, 73.33% d'élèves s'accordent à choisir l'adjectif qualificatif « jolie » pour caractériser « la petite fille ». Et seulement 13.33% d'élèves qui donnent la mauvaise réponse. Le même nombre d'élèves c'est-à-dire 13.33% ne savent pas la bonne réponse.

Quant au deuxième item, on remarque que 56.66% d'élèves sont capables de relever le mot erroné dans l'énoncé et de faire une comparaison entre ce qu'ils ont entendu et ce qui est proposé comme énoncé alors que 26.66% d'élèves cochent sur la mauvaise réponse. Pour eux, les mots « pull/ chaperon » ont le même sens.

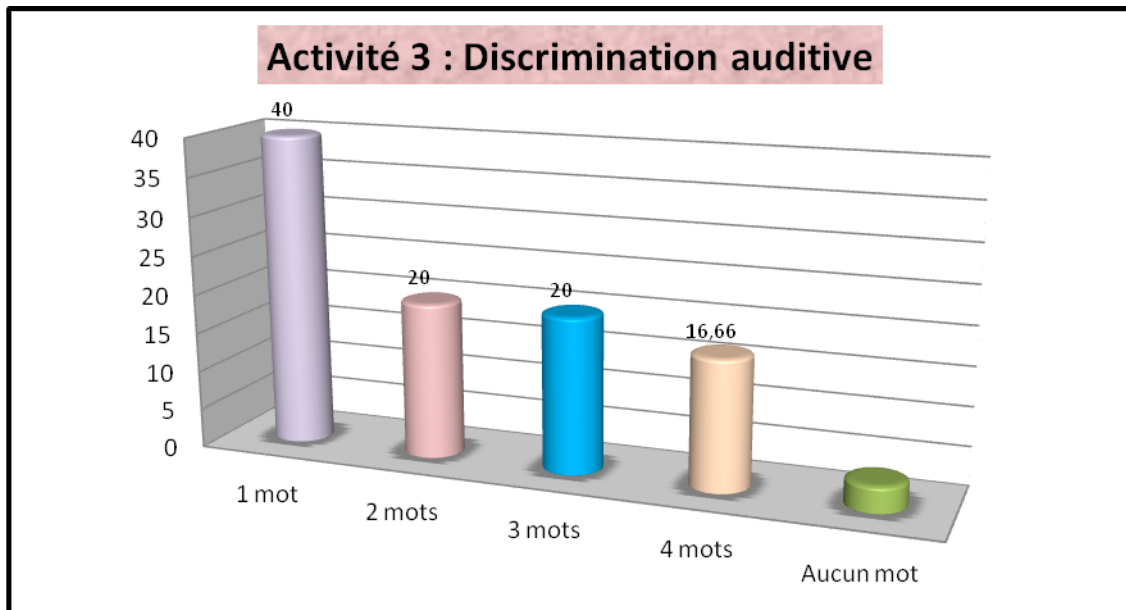
Pour le troisième item, seulement 46.66% d'élèves comprennent le sens de l'énoncé et répondent correctement. Mais 30% trouvent une difficulté et choisissent la mauvaise réponse.

En fait, les résultats obtenus montrent que la méconnaissance du vocabulaire fait obstacle à la compréhension orale.

L'activité n°3 est une activité de discrimination auditive. L'apprenant est appelé à écouter attentivement la saynète et de repérer les mots erronés dans le passage donné en les corrigeant. Cette activité mesure en fait la capacité à percevoir auditivement au moins quatre lexèmes. **(Figure3)**







**Figure 3 :** Capacité à repérer un mot erroné et le corriger

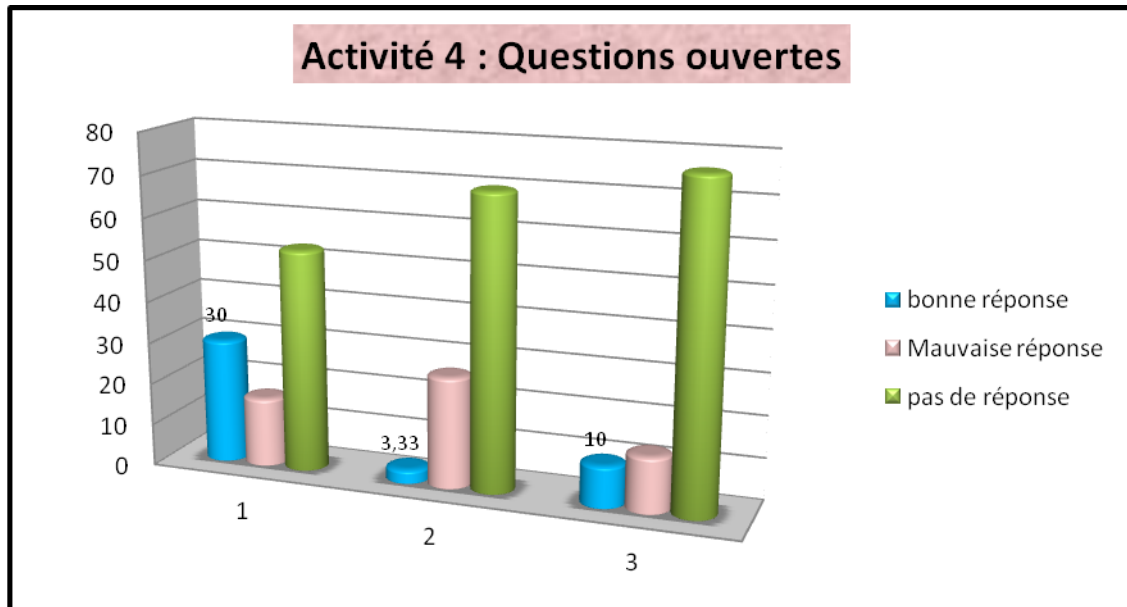
Il est à remarquer que seulement 16.66% d'apprenants réussissent à réaliser leur tâche. Cependant, 40% sont capables de saisir et mémoriser un seul mot et 20% arrivent à relever et corriger deux et trois mots. Par contre, un seul apprenant, qui constitue 3.33% de l'échantillon, reste passif ou inattentif durant l'écoute.

L'histogramme présenté en haut montre l'intérêt de l'activité et prouve que 96.66% d'apprenants font des efforts pour développer la capacité la plus importante de la compréhension orale. Chacun d'entre eux utilise ses propres stratégies et participe activement. Mais on remarque que les apprenants compétents sont ceux qui saisissent entre trois et quatre mots.

L'activité n°4 est sous forme d'un ensemble de questions ouvertes. Elle évalue la connaissance du vocabulaire et du temps verbal du cadre de l'histoire. Elle ne guide guère l'apprenant dans la résolution du problème car il fait appel à ses connaissances et à sa capacité à répondre aux items en utilisant ses propres termes. Comme stratégie, il s'aide des notes qu'il a prises.



Les résultats qui apparaissent dans la **figure 4** ci-dessous montrent que cette activité est la plus difficile pour les apprenants car un grand nombre d'apprenants environ 66.66% négligent l'activité et n'inscrivent pas leurs réponses.



**Figure 4 :** Capacité à répondre librement aux questions posées

Pour le premier item, 30% d'apprenants arrivent à reconnaître la formule d'ouverture d'un conte et 16.66% d'apprenants donnent de mauvaises réponses car ils confondent entre la formule d'ouverture et l'expression qui introduit l'élément perturbateur qui sont toutes les deux des expressions temporelles.

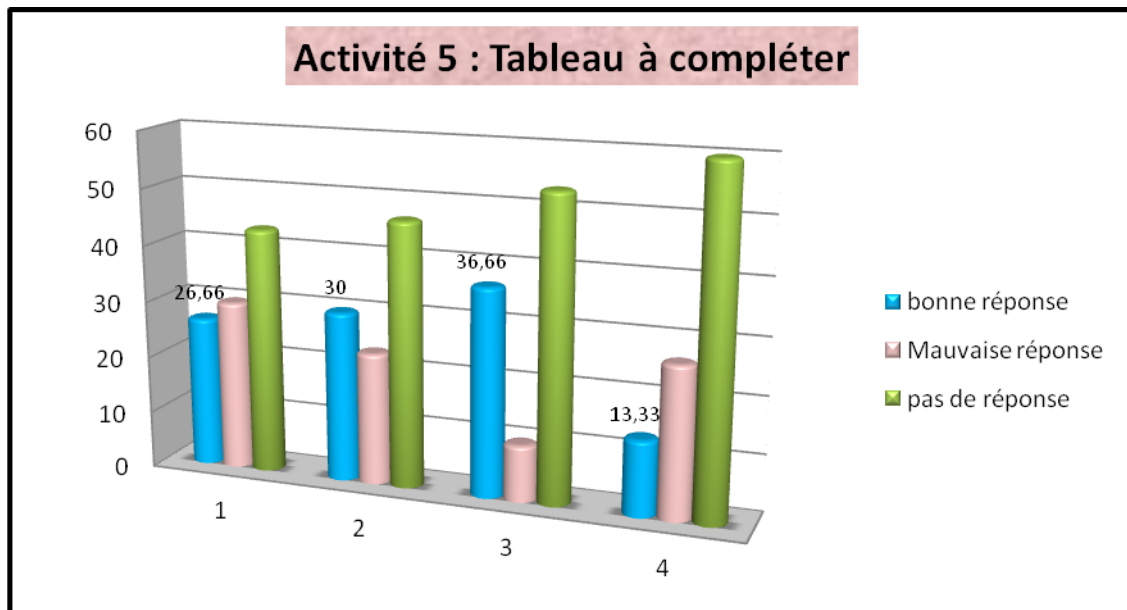
Mais un seul élève, ce qui constitue 3.33% de la totalité de la classe répond correctement au deuxième item qui a pour objectif de mesurer la capacité à relever des verbes et à identifier leur temps.

En ce qui concerne le troisième item, seulement 10% d'apprenants saisissent l'expression « un jour » en indiquant sa fonction dans le texte. Ceci montre que ce nombre d'apprenants écoutent avec concentration et accordent plus d'importance à la



chronologie de l'histoire. Contrairement à 13.33% d'apprenants qui choisissent des lexèmes non significatifs.

L'activité n°5 qui semble une activité récapitulative de la situation initiale du conte en cours d'étude est encore difficile car beaucoup d'élèves environ 50.83% ne participent pas à cette activité.



**Figure 5 :** Capacité à récapituler les éléments constitutifs de la situation initiale

Les résultats représentés dans la **figure5** indiquent que 26.66% d'élèves arrivent à situer le temps de l'histoire, 30% précisent le lieu où se déroule la scène, 36.66% se souviennent du personnage principal et des personnages secondaires et 13.33% résument l'action principale.

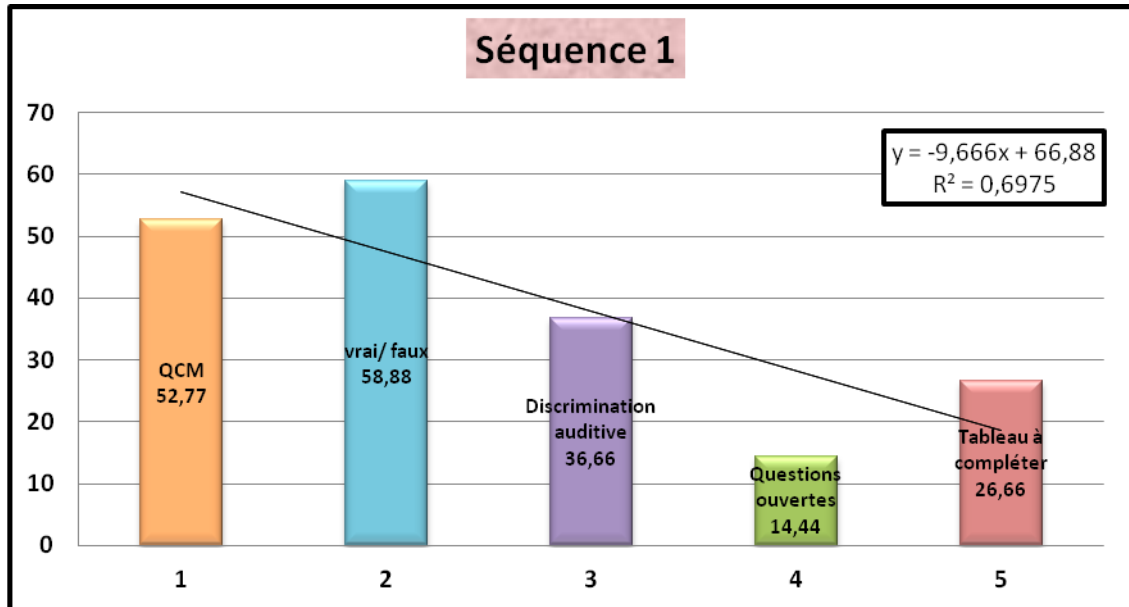
En fait, la difficulté de l'activité réside dans la complexité de la tâche. Non seulement, on demande à l'apprenant de faire une récapitulation des informations retenues à partir de l'écoute du début du conte mais aussi de les produire à sa manière. Il paraît que les problèmes de la production écrite font obstacles à la réussite de la tâche. En d'autres termes, la difficulté d'inscrire les réponses dans la grille d'évaluation



conduit les apprenants à négliger l'activité de peur qu'ils donnent de mauvaises réponses.

### 3.1.2. Comparaison des activités de la situation initiale

Les résultats synthétisés dans la **figure 6** montrent que les questionnaires de façon générale répondent aux attentes de l'enseignant.



**Figure 6** : Comparaison des activités de la séquence 1

En effet, le questionnaire de type « vrai/ faux/ je ne sais pas » est l'exercice le plus facile à réaliser car 58.88% d'apprenants ont répondu positivement. Nous constatons que l'apprenant joue son rôle en tant qu'auditeur en essayant d'écouter attentivement la saynète afin de sélectionner les énoncés.

De plus, 52.77% d'apprenants ont réussi à répondre au questionnaire à choix multiple. Ce type d'exercice aide les apprenants à comparer les réponses possibles données pour choisir celle qui est correcte et éliminer les mauvaises réponses. En faisant cet exercice, l'apprenant jouit d'une liberté et d'une confiance en soi surtout lorsqu'il confirme ses réponses après plusieurs écoutes.



En outre, le taux de la réussite de l'activité de discrimination auditive ne dépasse pas 36.66%. Nous remarquons que les capacités des apprenants à percevoir les phonèmes et la place syntaxique des lexèmes à partir d'un document sonore sont très limitées car la plupart d'entre eux ne peuvent repérer qu'un seul mot dans lequel ils identifient un seul phonème erroné et le corrigent. Cela est dû à la nature du document et à l'accent du locuteur car les apprenants ne se familiarisent pas avec la langue française surtout quand il s'agit d'un message transmis par un français natif.

Néanmoins, l'exercice de type « tableau à compléter » semble difficile car le taux de la réussite de l'activité s'arrête à 26.66%. Les apprenants n'arrivent pas à récapituler dans un tableau les éléments constitutifs de la situation initiale du conte. Cette activité a pour but de confirmer s'ils saisissent le début de l'histoire et leur permet de suivre la suite. Leur échec est dû à la difficulté de la tâche car les sujets doivent rechercher les informations qu'ils inscrivent dans leurs grilles.

Enfin, l'activité de type « questions ouvertes » est la plus difficile à réaliser en compréhension orale de la séquence n°1 car seulement 14.44% d'apprenants ont pu répondre librement et avec leurs propres termes aux questions posées. Ceci se justifie soit par l'incapacité des apprenants à construire le sens soit par le problème d'expression c'est-à-dire ils ne savent pas produire leurs réponses à l'écrit.

La figure 6 montre que le coefficient de détermination est 0.69 c'est-à-dire le  $r^2$  est proche de 1. Cela veut dire que les activités communicatives proposées en compréhension de l'oral du *Petit Chaperon Rouge* en vue de la réalisation de la première séquence qui concerne la découverte du début du conte sont adéquates et correspondent mieux à l'objectif de la séquence et au niveau des apprenants.



Nous constatons que les apprenants réagissent avec le document à écouter en faisant de multiples efforts afin de réaliser la tâche qui leur a été demandée. Cette réaction positive est due aux caractéristiques du document. Autrement dit, l'image animée et surtout la durée du visionnement qui est courte contribuent à susciter la curiosité des apprenants et à capter leur attention.

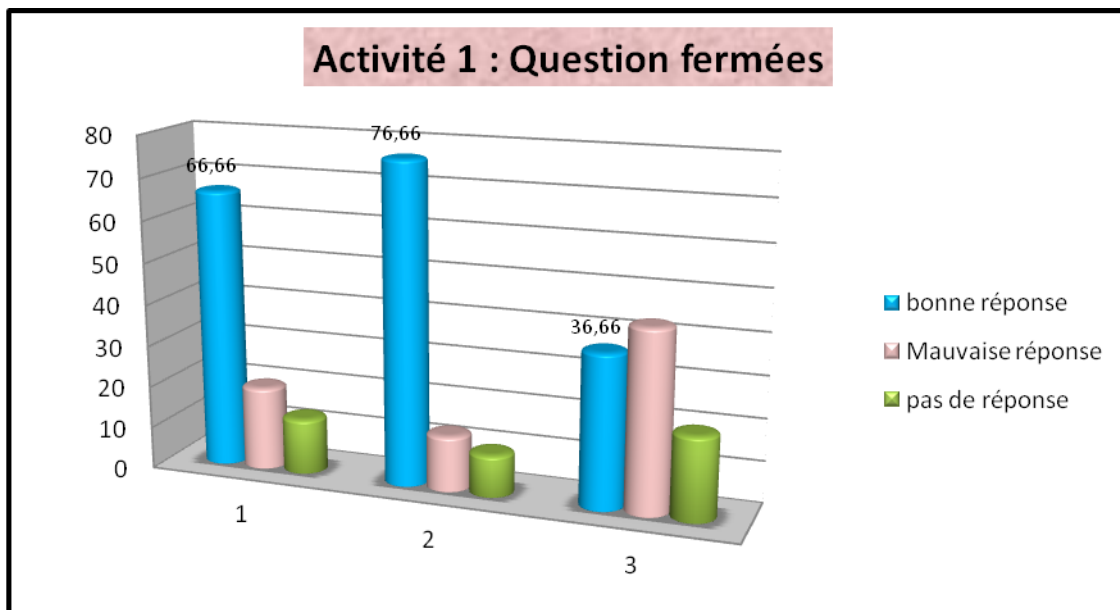
En somme, ce qui facilite la compréhension orale est le choix du document et des activités communicatives. L'enseignant doit faire attention au document sonore qu'il va exploiter en classe de FLE. Ce dernier doit être conforme aux caractéristiques du document sonore que nous avons déjà éclaircies dans le chapitre précédent. Le médiateur doit aussi élaborer soigneusement les activités de compréhension orale en respectant son adéquation à l'objectif d'enseignement et au niveau des apprenants.

### 3.1.3. La suite du conte

Après avoir écouté et regardé le début du *Petit Chaperon Rouge*, l'enseignant prépare ses apprenants au visionnement de la suite de l'histoire. Diverses activités de compréhension orale ont été mises en œuvre pour la réussite de cette séquence.

Il s'agit dans l'activité n°1 d'un ensemble de questions fermées à partir desquelles l'apprenant répond par « oui / non / je ne sais pas » aux items relatifs à l'identification de l'élément modificateur de l'histoire. Les résultats obtenus ont été synthétisés dans la **figure 7** qui montre que les apprenants sont actifs et motivés car ils multiplient leurs efforts en vue de réaliser leur tâche.





**Figure 7** : Capacité à identifier l'élément modificateur

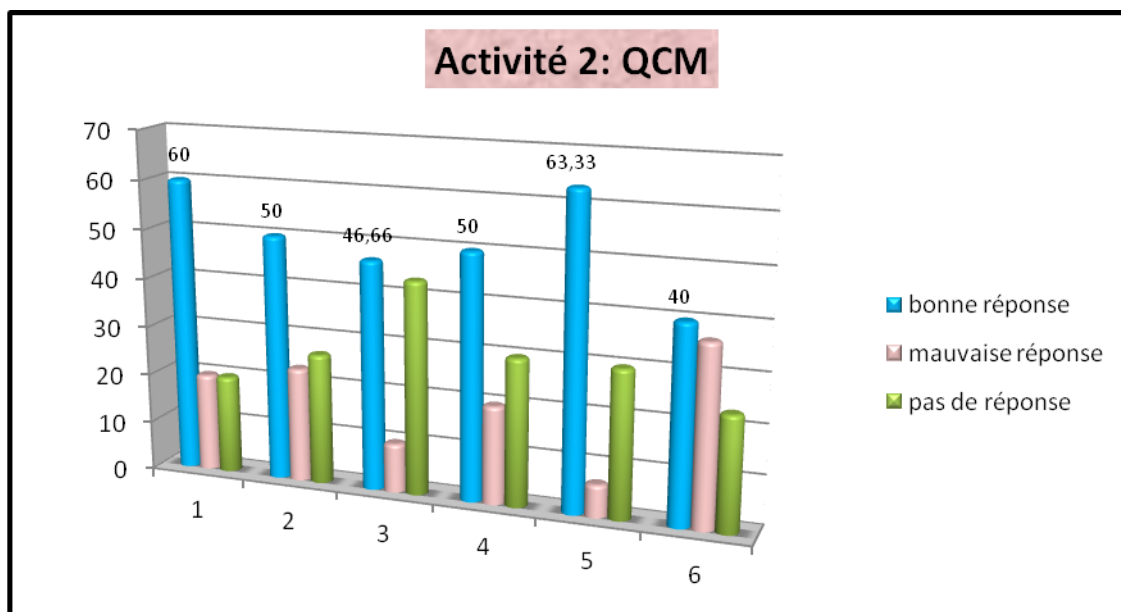
Pour le premier item, 66.66% d'apprenants s'accordent à dire que le Petit Chaperon Rouge obéit à sa mère et part voir la grand-mère, 20% de la totalité de la classe n'arrivent pas à trouver la bonne réponse et 13.33% d'élèves négligent la question. Ces résultats indiquent que plus de la moitié de la classe s'intéresse à la fois au document sonore et à l'histoire racontée.

Quant au deuxième item, 76.66% d'élèves reconnaissent la raison qui conduit l'enfant à rendre visite à sa grand-mère, 13.33% d'élèves échouent et 10% ne savent pas la réponse. Ceci montre que les apprenants portent l'oreille et analysent avec raisonnement le rôle du personnage principal.

Enfin, les résultats du troisième item montrent que ce dernier semble la question la plus difficile car seulement 36.66% d'apprenants affirment que la grand-mère n'a pas demandé de voir la petite fille et finissent par mettre un cochet dans la bonne case. 43.33% d'élèves répondent négativement et 20% n'ont pas une idée. Les résultats négatifs sont dus à l'absence de la réponse dans le document sonore. Cette question développe l'intelligence de l'apprenant et évoque son esprit d'analyse.



A partir de l'activité n°2, l'élève est appelé à répondre à un questionnaire à choix multiple comportant six items. Ce questionnaire mesure sa capacité à saisir les premiers événements de l'histoire c'est-à-dire la première rencontre avec l'ennemi (le loup).



**Figure 8 :** Capacité à identifier quelques événements

En effet, 60% d'élèves réussissent à retrouver parmi les choix proposés (lion, l'ours, loup) qui commencent tous par le [l] initial le personnage rencontré par le petit chaperon rouge. Ceci prouve la capacité des sujets à repérer durant l'écoute les indices sous forme d'une suite de phonèmes [l], [u] leur permettant de confirmer leurs hypothèses. Par ailleurs, 20% d'élèves confondent entre les choix donnés car les indices qu'ils ont repérés n'ont pas été suffisants. Enfin, le même nombre d'élèves qui représentent 20% de l'échantillon restent passifs face à cette question.

Pour le deuxième item, la moitié de la classe a pu savoir la réaction de l'héroïne lorsqu'elle rencontra le loup. Le bon choix de ces apprenants revient soit à leurs connaissances antérieures soit à leur analyse du contenu de la saynète car ils se rappellent qu'il s'agit d'un dialogue entre les deux personnages. Mais, 23,33% d'élèves n'arrivent pas à mettre un cochet dans la bonne case peut être à cause de l'influence de leur culture car ils savent qu'il est dangereux de s'arrêter à un loup. Enfin, 26,66%





d'élèves ne réagissent pas en négligeant la question. Ceci s'explique soit parce qu'ils n'ont pas de réponse précise soit le document entier ne les intéresse pas.

En ce qui concerne le troisième item, 46.66% de sujets reconnaissent ce que demande le loup car la réponse figure directement dans le document sonore. En effet, l'écoute active leur permet de saisir les informations nécessaires et sa répétition facilite la confirmation de la réponse et sert aussi à apporter de modifications. Cependant, 10% d'élèves semblent inattentifs durant l'écoute et cochent dans la mauvaise case. Enfin, 43.33% d'apprenants risquent de donner de mauvaises réponses, ils laissent leurs cases vides.

Pour le quatrième item, 50% d'élèves sont sûrs de la bonne réponse parce que l'énoncé a été évoqué dans la séquence précédente. Ces apprenants font appel à leur mémoire car ils s'accordent à dire que le petit chaperon rouge a dit la vérité en répondant à la question du loup. Mais 20% d'élèves ne peuvent pas relever les mauvaises réponses qui sont à éliminer et 30% d'élèves ne précisent pas leur choix.

Le cinquième item amène les apprenants à écouter pour faire une synthèse. Ce modèle de traitement de l'information exige que l'apprenant auditeur fasse une grande attention comme l'affirme Elisabeth LHOTE. Nous remarquons que 63.33% synthétisent l'information apportée par le document sonore c'est-à-dire ils reconnaissent que l'expression « je m'en vais par ce chemin-ci et toi par ce chemin-là » signifie que le loup a proposé au petit chaperon rouge de prendre un chemin plus long. Par contre, très peu d'apprenants environ 6.66% répondent négativement. Enfin, un bon nombre de sujets représentant 30% n'inscrivent aucune réponse car l'item correspond à un niveau d'écoute difficile.

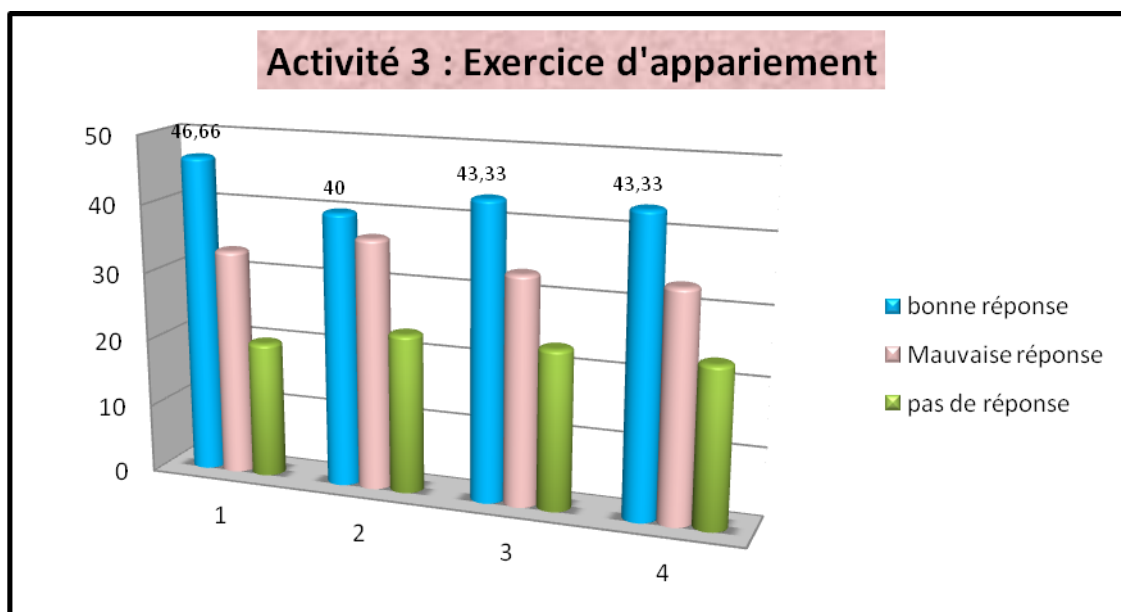
Quant au dernier item, il complète le précédent. Il est à remarquer que 40% d'apprenants reconnaissent que le loup est arrivé avant la fillette. Mais 36.66% cochent



dans les mauvaises cases et 23.33% d'apprenants n'investissent aucune stratégie pour répondre à l'item.

En fait, les items de cette activité sont construits selon la chronologie de l'histoire. Ils impliquent que les apprenants soient attentifs durant l'écoute en adoptant diverses stratégies afin de résoudre le problème qui leur a été posé.

Il s'agit dans l'activité n°3 d'un exercice d'appariement à partir duquel l'apprenant est appelé à compléter un tableau en inscrivant le nom du personnage qui parle à côté de la phrase qui lui correspond. Le but de l'écoute cette fois-ci est de mesurer la capacité des apprenants auditeurs à identifier les personnages qui se dialoguent.



**Figure 9** : Capacité à identifier le personnage qui parle dans un dialogue

Après avoir écouté plusieurs fois la saynète, 46.66% d'élèves reconnaissent facilement celui qui parle dans le premier énoncé selon la voix et surtout le contenu de l'information donnée. Par contre, 33.33% d'élèves choisissent la mauvaise réponse peut être parce qu'ils n'ont pas écouté attentivement l'énoncé ou bien ils n'ont pas pu saisir



le personnage qui parle. Le nombre d'élèves qui reste environ 20% d'élèves n'ont pas de réponse précise, ils laissent la colonne vide.

En ce qui concerne la deuxième colonne, 40% précisent aisément la personne qui prend la parole. Mais 36.66% trouvent une difficulté la raison pour laquelle ils ont relié la phrase à la mauvaise réponse et 23.33% d'élèves paraissent totalement passifs.

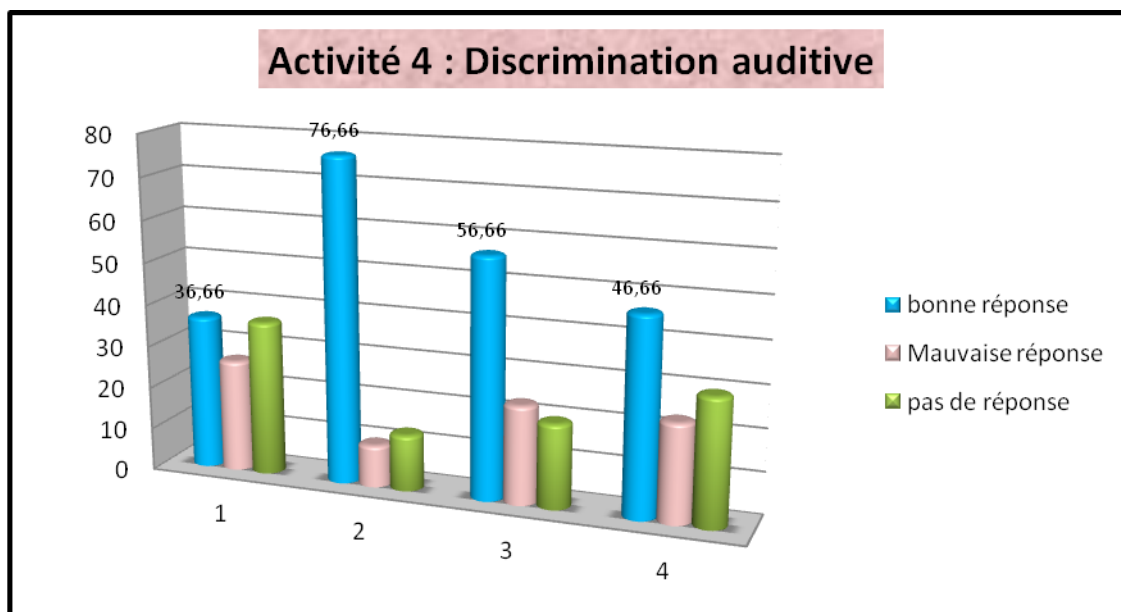
Pour la troisième colonne, deux réponses sont acceptées parce que l'énoncé a été prononcé par la grand-mère et par le loup. En effet, 43.33% d'élèves reconnaissent ces deux personnages. Par ailleurs, 33.33% d'élèves ne peuvent pas identifier la bonne réponse et 23.33% d'élèves négligent la question.

Quant à la dernière colonne, 43.33% savent que l'énoncé a été prononcé par le petit chaperon rouge. Mais 33.33% d'apprenants tombent dans l'erreur et 23.33% d'élèves n'inscrivent pas leur réponse.

En somme, cette activité semble un peu difficile car 22.49% d'élèves ne font aucun effort pour réaliser la tâche peut être à cause de leur niveau de langue qui est faible ou encore c'est la nature du document qui ne leur permet pas de saisir les informations nécessaires.

En passant à l'activité n°4, les auditeurs sont appelés à écouter plusieurs fois quatre énoncés dans le but d'identifier leurs types en se basant sur la fonction expressive de l'intonation. Il semble que les apprenants ont participé positivement d'après la **figure 10** ci-dessous.





**Figure 10** : Capacité à reconnaître le type de phrase à partir de l'intonation

En effet, seulement 36.66% d'élèves sont capables de reconnaître le type exclamatif en s'aidant des marques syntaxiques de l'oral. Par contre, 26.66% d'élèves sont incapables d'identifier ce type de phrase et 36.66% d'élèves ne s'intéressent pas à l'item.

De plus, 76.66% d'apprenants cochent dans la bonne case. Ils reconnaissent facilement le type interrogatif grâce à l'intonation ainsi que les caractéristiques de l'énoncé lui-même qui est introduit par un pronom interrogatif. Cependant, 10% d'élèves répondent négativement peut être parce qu'ils n'ont pas acquis la notion de « types de phrases » dans le cycle précédent. Et enfin, un très peu nombre d'élèves qui constituent 13.33% de l'échantillon ne donnent pas de réponse.

En outre, un bon nombre d'élèves représentant 56.66% s'accordent à dire qu'il s'agit d'un ordre dans la troisième phrase grâce à la façon dont l'énoncé est produit oralement mais aussi grâce à la syntaxe de la phrase car elle commence par un verbe à l'impératif. Néanmoins, 23.33% d'élèves trouvent que l'énoncé est difficile et 20% d'élèves n'ont pas une idée.



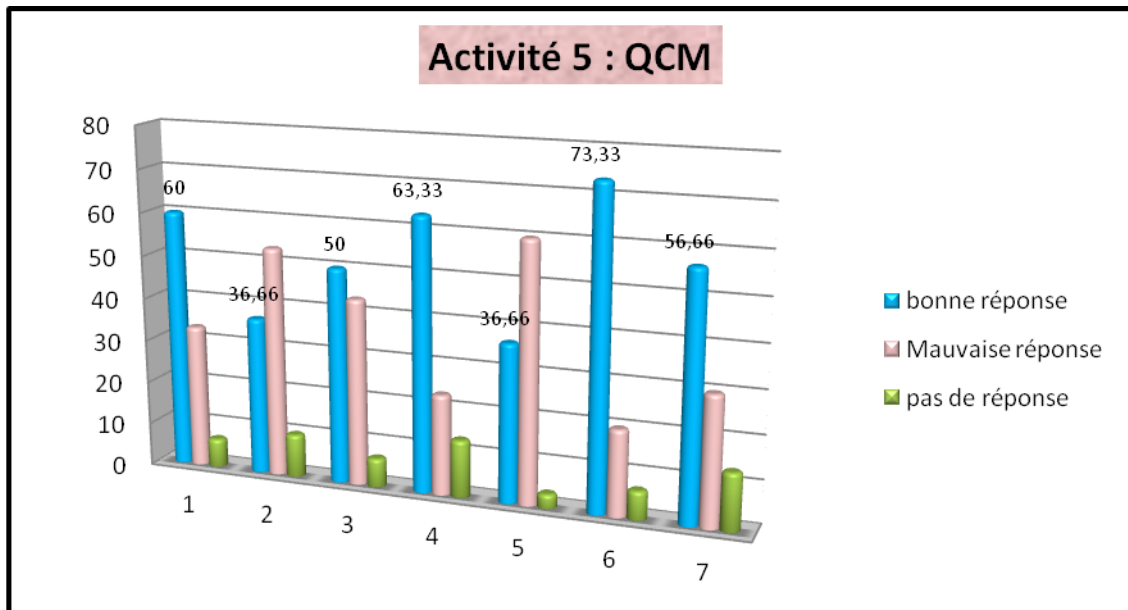
Enfin, 46.66% d'élèves finissent par mettre un cochet dans la bonne case car ils affirment qu'il s'agit d'une assertion dans la quatrième phrase. Par contre, 23.33% d'élèves donnent de mauvaises réponses et 30% d'élèves négligent la question à cause de leur incapacité linguistique.

Il est à remarquer que cette activité suscite la curiosité des apprenants et les rend très motivés grâce à sa simplicité parce qu'il s'agit d'activer la répétition de l'écoute des énoncés isolément et d'identifier leur type au fur et à mesure de leur prononciation. Le nombre d'auditeurs qui semblent désintéressés à la tâche est environ 25%. Cela est dû à leur méconnaissance de cette notion grammaticale.

Il s'agit dans l'activité n°5 d'un questionnaire à choix multiple à partir duquel on tente d'évaluer la capacité des apprenants auditeurs à identifier la suite d'événements.

D'après le graphique qui apparaît en **figure 11** ci-dessous, cet exercice comporte sept items qui complètent en vérité l'activité n°2 explicitée en haut. Le découpage de cette activité en deux parties a pour but de faire travailler entre temps le dialogue et l'intonation. On veille aussi à ne pas trop s'attarder sur les événements afin que les auditeurs ne s'ennuient pas à cause de la complexité et la multiplication des actions.





**Figure 11** : Capacité à identifier la suite d'événements

On voit clairement que la plupart des items ont un taux de réussite supérieur ou égal à 50%. Cela est dû à la nature de la tâche qui est facile et qui correspond mieux au niveau des apprenants car il leur suffit de faire un choix parmi plusieurs donnés.

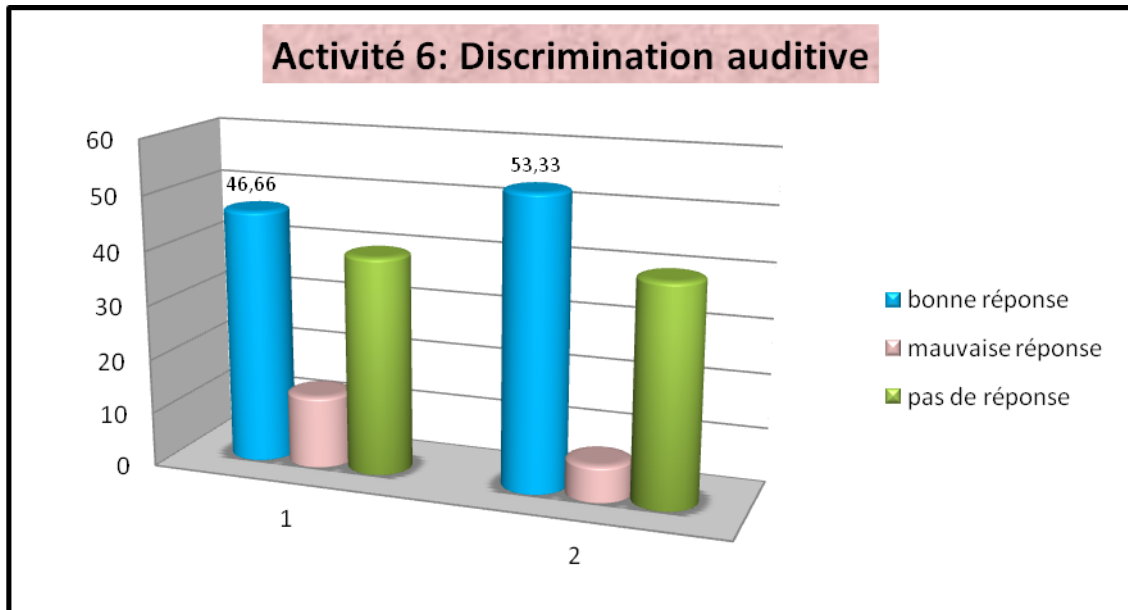
Le nombre d'élèves qui n'ont pas participé à cette activité est très peu, il constitue seulement 8.56% de l'échantillon. Nous pouvons expliquer ces résultats soit par la difficulté du document car il s'agit d'un conte relaté par des natifs soit par la difficulté de la tâche à effectuer, c'est-à-dire cette catégorie se trouve incapable de saisir une multitude d'actions.

L'activité n°6 est encore un exercice de discrimination auditive qui vise l'évaluation de la capacité des auditeurs à percevoir des sons qui figurent dans le document sonore afin d'identifier leurs sens.

Le graphe que représente la **figure 12** ci-dessous montre que 40% d'apprenants auditeurs n'ont pas participé à cette activité qui leur semble difficile car ils ne sont pas capables ni d'enregistrer durant la phase de discrimination ces formes sonores



(onomatopées) ni de leur attribuer un sens au moment de la phase d'interprétation. Leur négligence peut être expliquée aussi par leur incapacité à inscrire leurs réponses dans leurs grilles.



**Figure 12** : Capacité à retrouver le sens des onomatopées

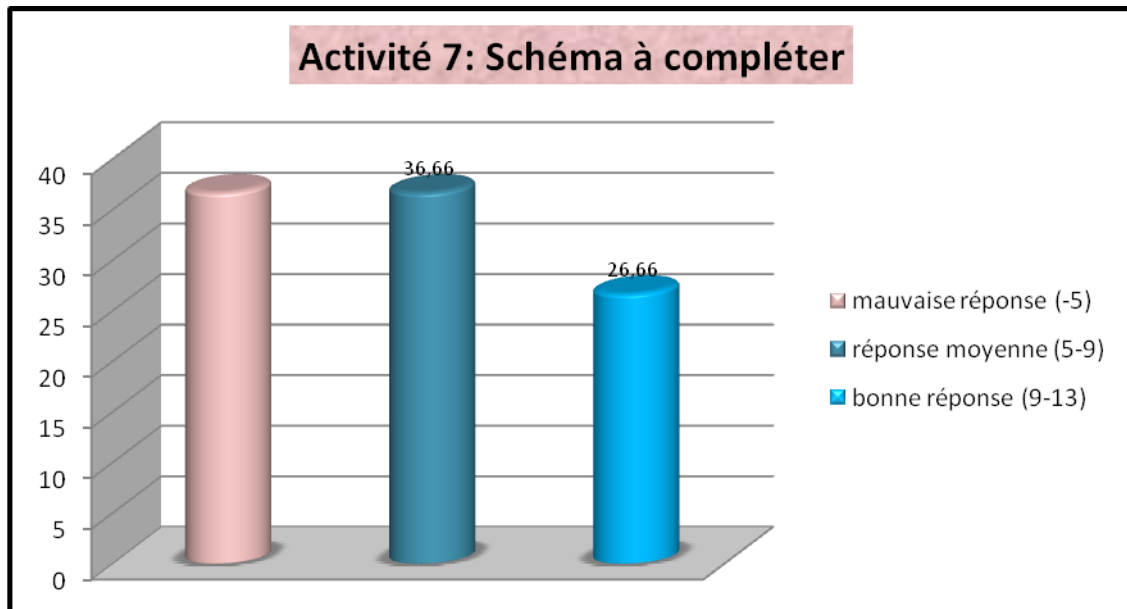
Pour la première onomatopée, 46.66% d'apprenants reconnaissent qu'il s'agit de petits coups à la porte. Par contre, très peu d'apprenants qui représentent 13.33% de la classe n'arrivent pas à identifier le sens de cette forme sonore. Les causes probables de cet échec sont dues soit à la difficulté de la consigne car les sujets n'ont pas compris ce qui est demandé d'eux soit aux caractéristiques des auditeurs qui n'ont pas écouté attentivement le son et n'ont pas regardé l'image.

En ce qui concerne la deuxième onomatopée, 53.33% reconnaissent qu'il s'agit de quelqu'un qui ferme la porte. Ceci montre qu'il s'aide de l'image pour identifier le sens. Par ailleurs, seulement deux apprenants environ 6.66% de l'échantillon ne saisissent pas le son durant la phase de discrimination, la raison pour laquelle ils donnent de mauvaises réponses au moment de l'interprétation.



En ce qui concerne l'activité n°7, l'enseignant s'appuie sur un schéma représentatif des différentes formes de relations que les personnages entretiennent entre eux. Il s'approche en quelque sorte du schéma actanciel dans la mesure où il permet aux apprenants de préciser les adjuvants et les opposants du personnage principal. L'objectif est de mesurer la capacité des auditeurs à synthétiser la nature de ces relations après avoir effectué deux séquences de visionnement du document.

En effet, le graphe ci-dessous montre les catégories de réponses données par les apprenants. Mais il est à remarquer que seulement deux catégories de réponses ont été acceptées pour évaluer cette activité : la bonne réponse est délimitée entre neuf et treize relations et la réponse moyenne est entre cinq et neuf relations.



**Figure 13 :** Capacité à reconnaître les relations entre les personnages

D'après ces résultats, 20.66% d'apprenants reconnaissent la nature de la relation entre le personnage principal et les autres personnages. Par contre, 36.66% d'apprenants identifient quelques relations à cause du rôle et du caractère de chaque personnage : naïveté de l'héroïne, ruse de l'opposant, etc. Mais 36.66% d'apprenants reconnaissent moins de cinq relations en raison de la difficulté de la tâche.





Il s'agit dans l'activité n°8 d'un exercice de classement à travers lequel les apprenants auditeurs sont amenés à établir l'ordre des différentes actions de l'histoire. C'est une activité de récapitulation permettant de juger si les auditeurs saisissent et conservent les événements du conte dans la mémoire à long terme en respectant leur ordre chronologique.

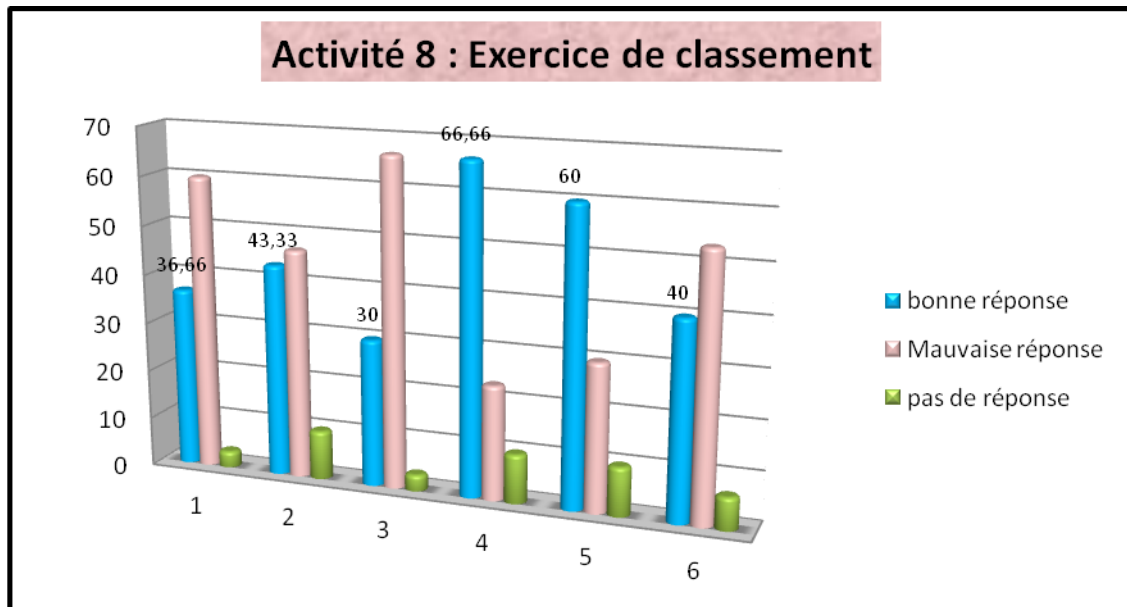


Figure 14 : Capacité à remettre dans l'ordre les actions

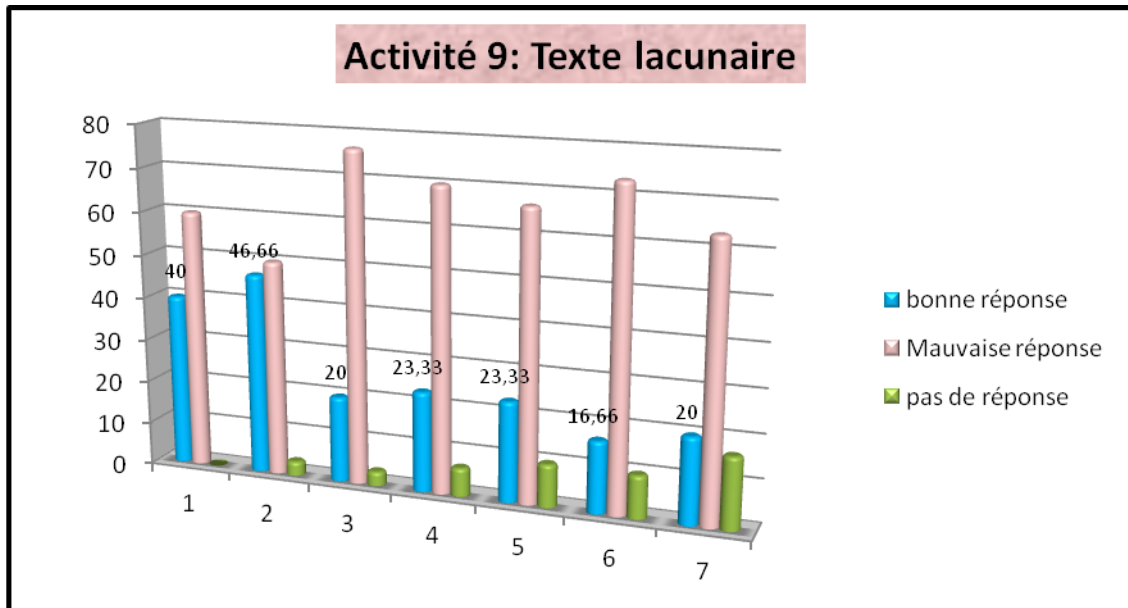
Les résultats synthétisés dans la **figure 14** ci-dessus indiquent que très peu d'apprenants environ 7.22% ne possèdent pas de stratégies efficaces leur permettant de réorganiser les événements. La raison pour laquelle ils abandonnent définitivement leur tâche. Cependant, 46.66% d'apprenants réorganisent mal les principales actions qui se sont déroulées durant l'écoute. Ceci est dû à la difficulté de l'activité car on demande à l'auditeur de faire un double effort. Autrement dit, l'apprenant est invité à écouter le document afin de mémoriser les événements mais aussi il doit les remettre dans l'ordre pour être sûr qu'il a compris l'histoire. Et là, il développe la capacité dite construction du sens car il s'agit d'écouter pour comprendre.

Par ailleurs, un bon nombre d'apprenants représentant 46.11% réalisent leur tâche avec succès. Cela montre que le traitement de l'information pendant l'écoute ne se



limite pas dans la sélection d'indices mais il va jusqu'à la synthèse et l'utilisation d'une logique textuelle.

L'activité n°9 se présente sous forme d'un texte lacunaire qui résume en quelques phrases le conte en cours d'étude. L'enseignant laisse des blancs à remplir par les apprenants en s'aidant des mots donnés dans le désordre.



**Figure 15** : Capacité à compléter un texte par des mots ayant du sens

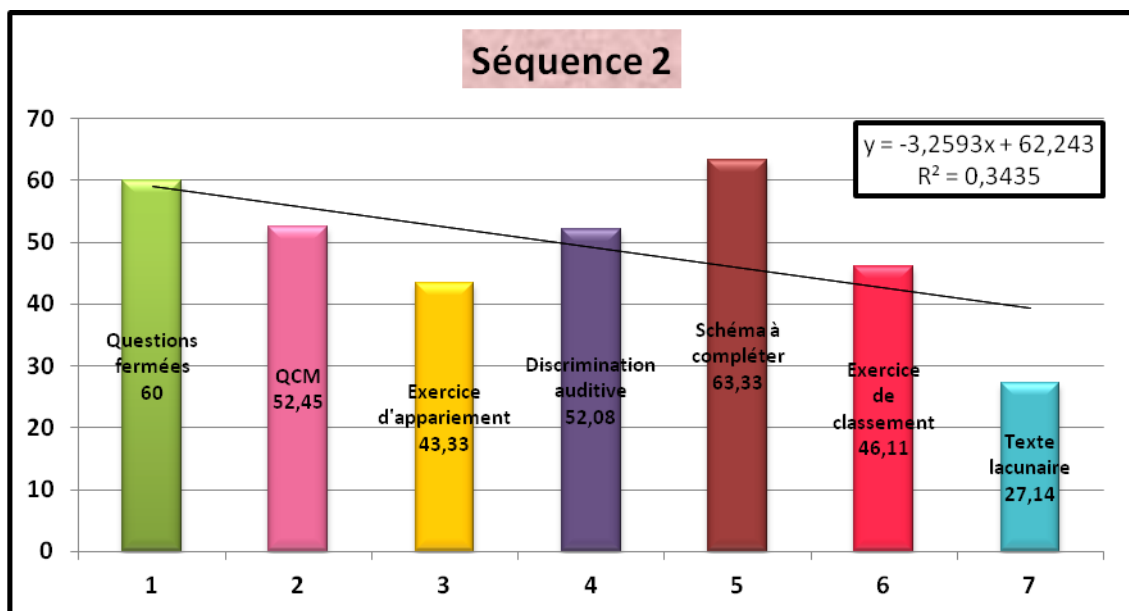
En effet, l'histogramme ci-dessus synthétise les réponses apportées par les apprenants. On voit clairement que très peu d'apprenants réussissent à effectuer la tâche. Ils constituent seulement 27.14% de l'échantillon. Par contre, 65.71% d'apprenants n'arrivent pas à remplir les blancs par les termes appropriés à cause de la méconnaissance de la construction du texte c'est-à-dire ils n'ont pas bien acquis la syntaxe des unités du discours. De même, 7.14% d'apprenants renoncent à faire l'activité en raison de sa difficulté.



### 3.1.4. Comparaison des activités de la situation événementielle

D'après les résultats que nous avons exposés plus haut, nous remarquons que la deuxième séquence didactique s'appuie, elle aussi, sur diverses activités communicatives ayant pour objectif d'amener les apprenants auditeurs à découvrir la suite du conte dont ils ont déjà écouté et vu le début.

Le graphe qui apparaît en **figure 16** ci-dessous montre le taux de réussite de la séquence 2. En effet, le coefficient de détermination est 0.34 c'est-à-dire le  $r^2$  est proche de 0. Ce qui permet de dire que l'intensité de la relation entre les activités communicatives est un peu faible. En d'autres termes, les tâches proposées aux apprenants en compréhension de l'oral afin de découvrir à la fois la situation événementielle du conte et la structure narrative de celui-ci ne permettent pas d'atteindre l'objectif que l'on a déjà fixé.



**Figure 16 :** Comparaison des types d'activités de la séquence 2

En effet, 63.33% d'apprenants arrivent à compléter le schéma qui sert à identifier les différentes relations que les personnages entretiennent entre eux. Cette tâche semble la plus facile à réaliser par les apprenants. Ceci montre que l'écoute et le



visionnement du document ont mieux aidé les sujets à reconnaître la nature de ces relations. En d'autres termes l'image contribue dans la construction du sens.

En outre, le questionnaire de type « questions fermées » a un taux de réussite égal à 60%. Ce qui nous permet de dire que les apprenants auditeurs privilégient ce type d'activité car il correspond à leur niveau et rend la compréhension plus accessible.

De même, le questionnaire à choix multiple facilite l'accès au sens. Nous remarquons que 52.45% d'apprenants réussissent leur tâche. Ces résultats indiquent que les sujets s'appuient sur la stratégie de mémorisation mais il est nécessaire de montrer qu'ils profitent aussi de la stratégie de deviner lorsque la question leur semble difficile.

Quant aux exercices de discrimination auditive, ils constituent 52.08% de l'échantillon. Nous pouvons expliquer ce taux de réussite par le fait que la compréhension de l'oral comme activité réceptive sert à développer chez l'apprenant la capacité à distinguer les sons de la langue cible ainsi que les différentes fonctions de l'intonation. Cela montre que la répétition de l'écoute notamment celle qui concerne des énoncés très courts facilite le décodage de leur sens. Mais ces types d'activité n'élargissent pas la compréhension de tout le document. Elles correspondent à des tâches plus simples qui ne permettent pas l'identification de la structure narrative du conte.

Nous voyons que seulement 46.11% d'apprenants ont répondu positivement à l'exercice de classement. Ceci indique que les sujets ne peuvent pas classer les actions de l'histoire dans l'ordre après le visionnement du document en raison de la multiplication des événements du conte. Il paraît que cette activité récapitulative de la situation événementielle semble difficile et conduit à l'échec de la compréhension.



En ce qui concerne l'exercice d'appariement, le taux de la réussite ne dépasse pas 43.33%. Nous pouvons expliquer cela par la difficulté de la tâche. Il semble que les apprenants n'arrivent pas à comprendre la consigne.

On voit clairement que le texte lacunaire a un taux de réussite égal à 27.14%. Ce qui nous permet d'affirmer que la difficulté de l'activité à réaliser influence plus les résultats. Cette idée rejoint l'affirmation d'Henri HOLEC qui souligne que *le problème pédagogique est celui de la difficulté des tâches que définissent les consignes : avec des débutants, il conviendra de commencer par des tâches simples à réaliser sur des documents plus courts et plus accessibles.*<sup>1</sup>

En fait, la longueur de la séquence 2 et la multiplication des activités empêchent les apprenants à construire le sens du message mis à leur disposition. Certes, plusieurs activités contribuent dans le développement de diverses capacités à savoir la discrimination auditive, le repérage de lexèmes significatifs, le développement des habiletés phonétiques mais ils ne facilitent pas l'identification de la structure du conte.

---

<sup>1</sup> HOLEC, H. « *Des documents authentiques, pour quoi faire ?* ». Op.cit. p 72



### 3.2. Analyse du test

Le test de compréhension orale sur lequel s'appuie cette recherche se base sur dix types d'activités communicatives ayant pour but de mesurer l'efficacité de ces instruments d'évaluation ainsi que le choix des documents authentiques notamment la vidéo dans l'apprentissage de l'oral.

L'importance de cette recherche ne se limite pas dans l'étude des activités de compréhension orale en classe de FLE, elle s'intéresse à leur rôle dans l'identification de la structure narrative du conte comme objet d'étude en première année moyenne.

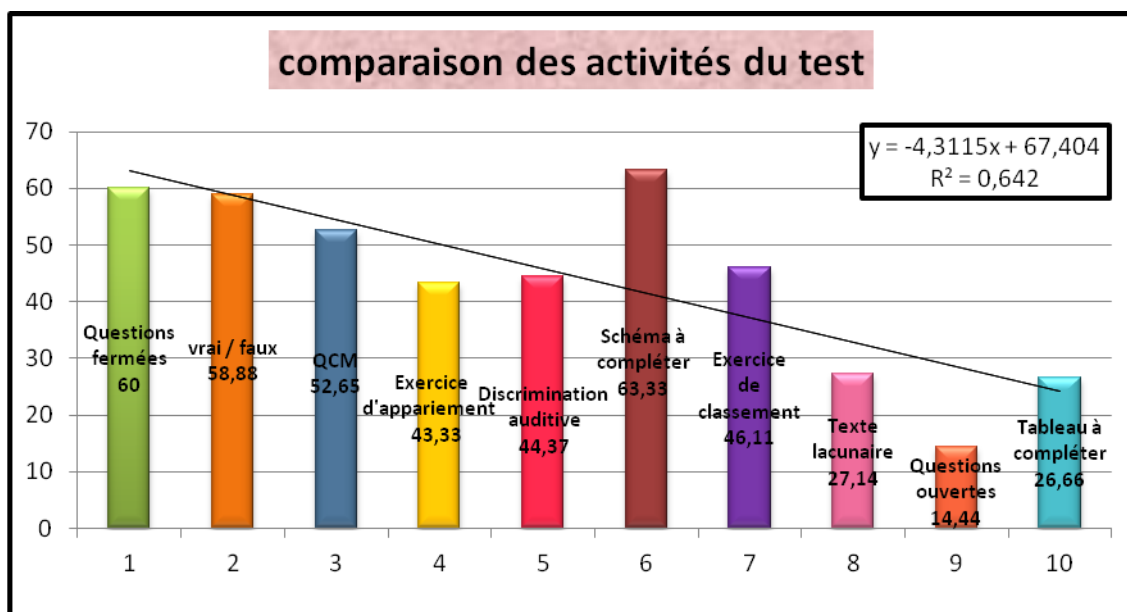


Figure 17 : Comparaison des activités du test

D'après les résultats synthésés dans le graphe qui apparaît en **figure 17** ci-dessus, nous pouvons affirmer la réussite du test vidéo. En effet, le coefficient de détermination est égal à 0.64. Cela veut dire que le  $r^2$  est proche de 1. Ce taux de réussite résulte de la réunion des deux séquences narratives exploitées en compréhension orale. Plus précisément, la séquence 1 qui concerne la découverte de la situation initiale d'un conte influence plus les résultats du test entier car l'étude de la relation entre les activités de cette séquence montre leur adéquation ainsi que leur



perfection ( $r^2 = 0.69$ ). Par contre, la relation entre les activités de la séquence 2 est faible ( $r^2 = 0.34$ ).

En passant à l'analyse des activités, nous remarquons que parmi les quatre types du questionnaire proposés pour l'étude de la réception orale du conte, les trois premiers qui figurent dans le schéma (questions fermées, vrai / faux et QCM) ont un taux de réussite supérieur à 50%. Ceci confirme que le choix approprié d'activités constitue une aide et facilite la réalisation des tâches en compréhension orale. Comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre 3, ce type d'instruments d'évaluation de compréhension orale est beaucoup privilégié que ce soit pour les évalués dans la mesure où ils inscrivent leurs réponses rapidement dans leurs grilles ou pour les évaluateurs car il leur facilite la correction.

En ce qui concerne la narration, il est à remarquer que « le schéma à compléter » qui correspond en quelques sortes au schéma actanciel de Greimas dans la mesure où il montre le rôle de chaque actant ainsi que le sentiment qu'éprouve chacun pour l'autre, a un taux de réussite supérieur à 60%. Il est clair que ce type de schéma contribue en grande partie dans l'identification de la manière dont le conte se construit. Mais aussi, le visionnement du document aide les auditeurs à mémoriser les rôles des actants y compris leurs sentiments.

Néanmoins, les activités récapitulatives du conte ont un taux de réussite inférieur à 46%. Il baisse jusqu'à 27%. Ces activités évaluent surtout la capacité des apprenants auditeurs à classer les différentes actions de l'histoire et à remplir le texte à trous par des lexèmes significatifs permettant de construire le sens de l'énoncé qui résume le conte que l'on a visionné. Nous remarquons que les auditeurs se trouvent incapables de récapituler le conte qu'ils ont déjà vu à plusieurs reprises. Ils sont vite lassés à cause de la multiplication des tâches mais aussi des événements déroulés.



De plus, ce test qui vise à évaluer la compétence réceptive orale se base majoritairement sur la discrimination auditive dans la mesure où il évalue les capacités des auditeurs depuis la perception des sons que compose le message sonore jusqu'à l'interprétation de celui-ci. Cependant, les activités consacrées au contrôle et à l'ajustement de cette tâche pendant le projet d'écoute ne permettent pas d'atteindre ces objectifs car leur taux de réussite constitue environ 45%. Ce résultat semble insuffisant notamment quand il s'agit d'un test vidéo s'appuyant principalement sur la perception auditive.

En conclusion, nous pouvons dire que les outils multimédia notamment l'utilisation de la vidéo en classe de FLE facilite l'apprentissage de l'oral. Par ses caractéristiques, elle aide mieux les apprenants de jeune âge à restituer un conte de fée. Peu importe le thème traité, la compréhension dépend, en grande partie, de la formulation des questions posées et de l'information à rechercher comme l'affirme Karima FERROUKHI dans une étude<sup>1</sup> faite sur la compréhension orale au collège.

---

<sup>1</sup> FERROUKHI, K. « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie », in *Synergies Algérie*, n°4, 2009, p 278 [En ligne]. URL : <<http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie4/ferroukhi.pdf> ->, consulté le 04 février 2010.





### 3.3. Analyse des principales sources de difficulté

Pour mieux cerner les raisons qui conduisent à l'échec ou plutôt qui font obstacles à la compréhension orale, nous avons distribué un questionnaire à partir duquel les apprenants doivent cocher trois sources de difficulté du document exploité parmi sept propositions\*. Mais, nous avons retenu les trois plus fréquentes comme il est indiqué dans la représentation ci-dessous. (Figure 18)

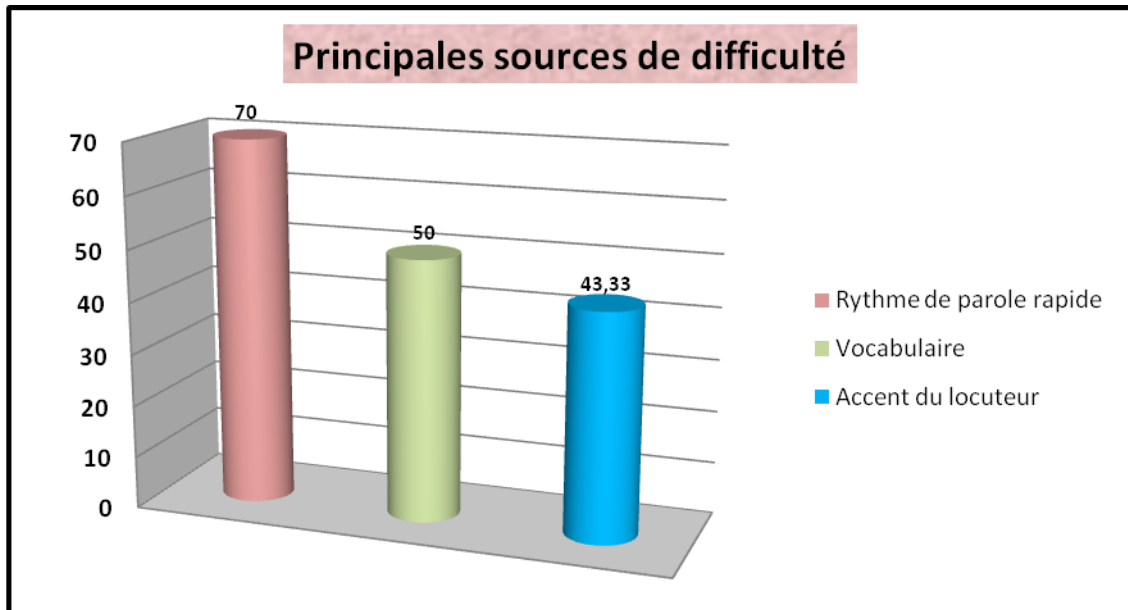


Figure 18 : Les principales sources de difficultés

En effet, le rythme est la difficulté la plus mentionnée par les jeunes auditeurs. Nous remarquons que 70% d'apprenants affirment que le rythme de parole est rapide dans la vidéo qui représente *Le Petit Chaperon Rouge*. Ceci est dû à la nature du document car il s'agit d'un enregistrement audio-visuel réalisé par des français natifs alors que les apprenants arabophones de première année moyenne ne sont pas habitués à écouter ou à voir en classe voire à l'extérieur (la maison) ce genre de document. Mais, il est important de montrer que le rythme est lent, régulier et caractérisé par des pauses grammaticales car il s'agit de l'écrit oralisé.

---

\* Voir annexe 4.



En outre, la deuxième source ressentie par les apprenants et qui rend le document difficile est le vocabulaire employé. 50% d'apprenants s'accordent à dire que le vocabulaire les empêche à construire le sens du conte et à identifier sa structure narrative. Certes, le texte comporte des traits d'oralité dont l'apprenant arabophone ignore tels que la formule de type incantatoire « Tire la chevillette, la bobinette cherra » qui est constituée de termes difficiles à comprendre. Mais, la plupart des mots utilisés dans le texte sont des mots usuels et fréquents. Nous pensons que c'est la langue française elle-même qui leur semble difficile et ils justifient cela par le vocabulaire.

Enfin, la troisième source de difficulté pour les apprenants est l'accent des locuteurs car elle constitue 43.33% de la totalité de la classe. Ce nombre d'apprenants affirment que l'intonation, le ton et la façon dont les locuteurs prononcent les énoncés font obstacles à la compréhension du document.

Ainsi, nous rejoignons Alain KAMBER et Carine SKUPIEN qui affirment que *les documents perçus comme difficiles sont des documents écrits oralisés*<sup>1</sup>. Ils ajoutent que le rythme et le vocabulaire sont les causes de difficulté les plus nommées par les sujets. Mais nous avons remarqué que les apprenants ont mentionné d'autres sources de difficulté telles que le niveau de langue élevé (40%), la méconnaissance de l'histoire (36.66%), la longueur de l'extrait (36.66%) et la qualité de l'enregistrement (23.33%).

---

<sup>1</sup> KAMBER A, SCUPIEN C. « *Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale* », in *Mélanges CRAPEL*. N °31, p 180 [En ligne]. URL : < [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/10\\_Kamber\\_Skupien.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/10_Kamber_Skupien.pdf)>, consulté le 03 mai 2010.



### 3.4. Analyse des principales sources d'aide

Le document audio-visuel qui a été exploité en classe de FLE présente certaines difficultés mais il comporte aussi des éléments que nous pensons être des sources d'aide à la compréhension orale du conte.

Pour aider les apprenants à préciser ce qui rend la compréhension orale facile, un questionnaire leur a été distribué dans le but de cocher au maximum trois sources d'aide parmi sept choix\*. Cependant, nous avons retenu les sources d'aide les plus nommées par les sujets comme le montre le graphe ci-dessous. (Figure 19)

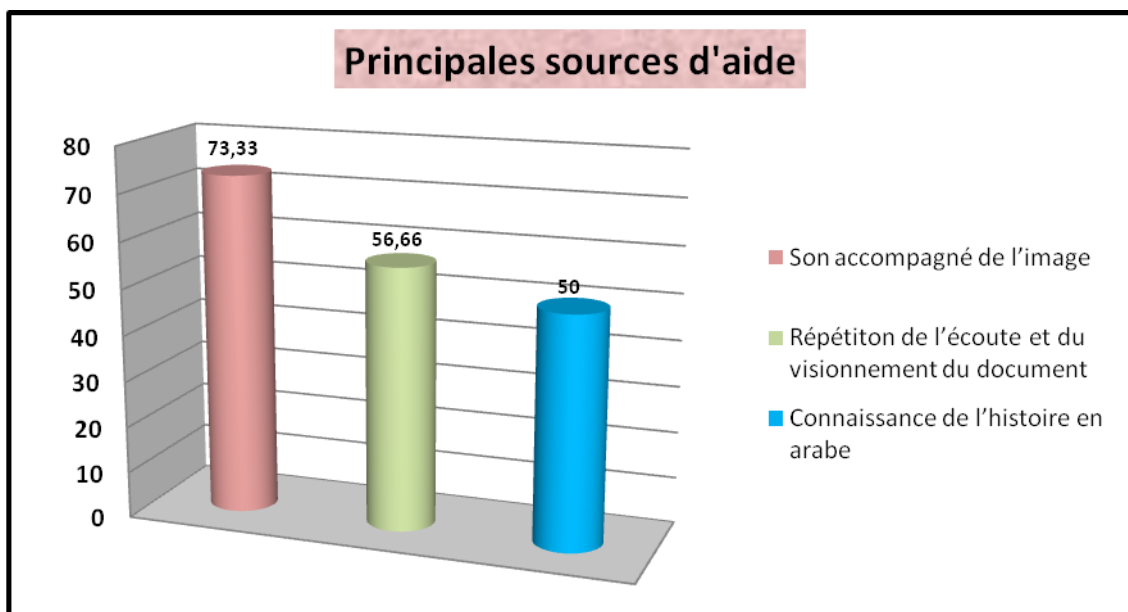


Figure 19 : Les principales sources d'aide

En effet, le son accompagné de l'image est la source d'aide la plus fréquente car 73.33% d'apprenants s'accordent à dire que l'image animée qui représente l'histoire du *Petit Chaperon Rouge* les aide à construire le sens et par la suite répondre aux activités évaluatives. Ceci montre clairement que la vidéo est un outil qui facilite l'apprentissage de l'oral notamment la compréhension des messages en langue étrangère.

\* Voir annexe 4.



Mais, il est à remarquer que l'utilisation des illustrations en phase de préécoute a permis aux apprenants aussi d'élucider le sens du message et à construire des hypothèses à vérifier durant l'écoute et le visionnement du document. Ainsi, nous rejoignons Christelle DAY qui affirme que *l'illustration dit le sens*<sup>1</sup>. Il insiste sur le rôle de l'enseignant dans la compréhension orale. Ce dernier doit guider le regard de l'apprenant vers les différents éléments de sens contenus dans l'image. De même, Sandrine MORTIER et Yamina ROBINSON préfèrent l'utilisation d'un support visuel en vue de la réalisation d'une tâche de compréhension orale en classe de langue étrangère car elles soulignent que *le support visuel semble d'avantage être une aide qu'un obstacle, surtout pour les élèves ayant une difficulté*<sup>2</sup>. Nous pensons que ce principe s'applique aussi sur l'image animée. En d'autres termes, l'enseignant est appelé à orienter ses apprenants durant le visionnement du document en attirant leur attention sur la nécessité d'identifier le sens à partir de l'image lorsque le vocabulaire leur fait obstacle.

De plus, la répétition de l'écoute et du visionnement du document constitue une autre aide à la compréhension orale. Nous remarquons que 56.66% d'apprenants déclarent que la démarche adoptée par l'enseignant leur permet d'écouter et de voir le document plusieurs fois. Ceci facilite la mémorisation de quelques détails qui interviennent dans la construction du sens.

De sa part, Jean Claude BEACCO affirme que les textes oraux ou audiovisuels permettent aux auditeurs d'élaborer des hypothèses de signification à partir des images disponibles. Mais, il insiste sur le rôle des *textes dans lesquels le canal son double, au*

---

<sup>1</sup> DAY, C. « La compréhension orale au collège », in *Enseigner l'anglais au collège et au lycée*, collection *Champ disciplinaire*, CRDP de l'académie de Créteil, 2001, p 26 [En ligne]. URL : <[http://www.cndp.fr/Themadoc/anglais/doc/a\\_day.pdf](http://www.cndp.fr/Themadoc/anglais/doc/a_day.pdf)>, consulté le 17 février 2009.

<sup>2</sup> MORTIER, S ; ROBINSON, Y. « La compréhension orale : obstacles, aides et démarches », in *Enseigner l'anglais au collège et au lycée*, collection *Champ disciplinaire*, CRDP de l'académie de Créteil, 2001, p 32 [En ligne]. URL : <[http://www.cndp.fr/Themadoc/anglais/doc/b\\_mortier.pdf](http://www.cndp.fr/Themadoc/anglais/doc/b_mortier.pdf)>, consulté le 17 février 2009.



*moins partiellement, le canal image et où est ainsi créée une relation de redondance*<sup>1</sup>.  
Autrement, la répétition de l'écoute rend l'accès au sens plus facile.

Enfin, la connaissance de l'histoire du *Petit Chaperon Rouge* en arabe est la troisième source d'aide car elle constitue 50% de l'échantillon. Il est important d'affirmer que la compréhension orale d'un document en langue étrangère devient facile et les apprenants prennent part dans la communication lorsque le sujet leur est familier.

En fait, les sujets ont signalé d'autres sources d'aide telles que l'importance du bruit de fond (33.33%), du rythme de parole normal (26.66%), de la prise de notes (26.66%) et de l'explication de certains mots en arabe (20%).

Mais, il faut aussi montrer que ce n'est pas seulement l'image et les phrases qui aident l'auditeur à construire le sens d'un message ; nous voyons que la présence de bruits de fond est encore un élément facilitateur de la compréhension orale car ils peuvent fournir des indices importants et guident les apprenants en difficulté pour saisir le sens. Dans ce sens, Nathalie SPANGHERO-GAILLARD et Pascal GAILLARD affirment que l'environnement sonore joue plusieurs rôles dans la prise d'indices effectuée par l'auditeur. Parmi ces rôles, *préparer l'auditeur à ce qu'il va entendre, créer chez lui une attente et suggérer un lieu*<sup>2</sup>. Ils ajoutent que le bruit permet la *représentation mentale du décor par exemple les bruits de pas figurent un espace fermé, un escalier en bois, une personne qui descend*<sup>3</sup>. Dans notre étude le bruit de fond aide les apprenants à identifier le sens des onomatopées. Malgré cela les sujets n'ont pas fait attention à cet élément comme source d'aide.

---

<sup>1</sup> BEACCO, J-C, (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier. (Coll. Langues & didactique). P 194

<sup>2</sup> SPANGHERO-GAILLARD, N et GAILLARD, P. « Du rôle des bruits environnementaux dans la compréhension des documents authentiques : est-ce que comprendre un dialogue, c'est seulement comprendre la langue ? », in *Mélanges CRAPEL*. N°31, p 199 [En ligne]. URL : < [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11\\_Spanghero\\_Gaillard.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11_Spanghero_Gaillard.pdf)>, consulté le 03 mai 2010.

<sup>3</sup> Ibid. p200



### 3.5. Les résultats

L'analyse de ces résultats nous conduit à infirmer trois hypothèses. La première concerne le document sonore, la deuxième se rapporte aux stratégies d'apprentissage et d'écoute et la troisième s'intéresse à la démarche didactique en cours de compréhension orale.

En effet, la première hypothèse se base sur l'incapacité des apprenants de première année moyenne à recevoir des informations à partir d'un document sonore relatant un conte merveilleux en français. Cependant, nous constatons que les apprenants auditeurs sont fascinés par la musique et l'image animée. Le document sonore suscite leur curiosité et attire leur attention. Cela rejoint l'idée de Carol HERRON et Julia HANELY qui montre que la vidéo est un élément facilitateur pour la compréhension d'une culture étrangère. Elles affirment que les indices visuels peuvent améliorer la compréhension des textes lus. De même, Iva BALTOVA ajoute que le visuel améliore la compréhension des textes surtout narratifs.

De plus, la deuxième hypothèse s'appuie sur le désinvestissement des stratégies d'apprentissage et d'écoute par les apprenants. Par ailleurs, nous aboutissons à un résultat qui assure que l'écoute est un processus actif durant lequel l'apprenant investit certaines stratégies. Il s'aide des stratégies de mémorisation à travers le repérage d'une liste de lexèmes significatifs et leur réutilisation en vue de résoudre un problème. Il fait appel aussi aux stratégies sociales dans la mesure où il demande à son enseignant des explications parfois de la traduction en langue arabe de quelques mots et le travail en collaboration avec ses camarades de classe. Et enfin, les stratégies cognitives lui permettent d'interagir avec la matière à écouter du moment qu'il se focalise sur l'analyse des mots et le raisonnement en appliquant les règles de la langue à étudier.

Grâce à ce résultat, nous rejoignons l'idée de Laurens VANDERGRIFT qui affirme que les apprenants de tous les niveaux utilisent des stratégies cognitives mais



seulement les apprenants habiles utilisent des stratégies métacognitives en vue de vérifier leur compréhension et de rectifier un problème.

Enfin, la troisième hypothèse à infirmer justifie l'échec de la compréhension orale par la démarche complexe adoptée par l'enseignant en classe de FLE. Mais, nous remarquons que le médiateur utilise une méthode qui correspond à la démarche didactique en compréhension orale que nous avons explicitée plus haut. De même, l'atmosphère de la classe est agréable et permet la relaxation. Ce qui fait obstacle et non échec au processus de construction du sens c'est la longueur de la deuxième séquence narrative.

En revanche, cette étude nous amène à confirmer deux hypothèses ; l'une a un rapport avec les activités programmées dans l'étude du conte en réception orale, l'autre s'intéresse aux compétences à développer durant l'écoute.

En effet, les activités de compréhension orale du conte ne sont guère gratuites, elles visent l'identification de la manière dont le conte se construit. Néanmoins, les résultats obtenus affirment que certaines activités communicatives (questions ouvertes, texte lacunaire, exercice d'appariement, exercice de classement) ne permettent pas à l'apprenant de dégager la structure narrative du conte. De plus, les apprenants s'arrêtent à l'état initial de l'histoire racontée. Et la réussite de la première séquence renvoie d'un côté à la durée du visionnement de l'extrait qui est courte et de l'autre côté aux types d'activités exploitées ainsi que leur nombre. Nous remarquons que les jeunes auditeurs s'ennuient rapidement à cause de la multiplication des tâches communicatives.

Jean-Michel DUCROT souligne que l'auditeur mobilise de nouvelles connaissances se rapportant au document et réinvestit les connaissances acquises en classe et à l'extérieur. Mais ce didacticien insiste sur l'importance des activités de compréhension qui vont aider l'auditeur, dit-il, à construire le sens selon l'objectif d'écoute que l'on a déterminé.



Nous justifions ces résultats par le fait que les apprenants n'ont pas été déjà entraînés à la compréhension orale et à l'utilisation de documents sonores en classe. Cela rejoint l'idée de BLAU qui explique l'échec en disant que les apprenants n'ont pas fait suffisamment d'activités d'écoute et que les textes narratifs sont difficiles.

En outre, ce conte fait partie de l'écrit oralisé. Henri HOLEC affirme que le décodage d'un message écrit oralisé est plus facile qu'un message oral spontané. De même, le rythme du document exploité semble régulier et caractérisé par des pauses grammaticales et des regroupements logiques qui permettent la compréhension contrairement à ce que disent Alain KAMBER et Carine SKUPIEN. Mais, les compétences visées dans la compréhension orale de ce conte dépassent le niveau réel des apprenants. Elles sont limitées et ne facilitent pas l'identification de la structure narrative du conte. Il apparaît clairement que les apprenants n'ont pas encore approprié les traits prosodiques de la langue française, ils ne se familiarisent pas avec cette langue. La raison pour laquelle, ils n'arrivent pas à développer vraiment la capacité de perception auditive, à reconnaître parfaitement les traits prosodiques de cette langue.

En conclusion, les apprenants de première année moyenne adoptent le modèle interactif pour décoder le message sonore. Ils s'appuient sur leurs acquis et leurs connaissances antérieures mais aussi sur le texte à écouter pour repérer des indices qui facilitent et assurent la compréhension. De plus, ils participent activement en classe de FLE lorsque le sujet leur est familier. Et enfin, le type du texte visionné correspond à leur âge et développe leur imaginaire. En réalité, il ne manque que d'intégrer réellement la compréhension de l'oral dans l'apprentissage du français surtout en exploitant des textes narratifs.





**CONCLUSION**



## Conclusion

Tout au long de cette recherche, nous avons tenté de montrer l'importance de l'enseignement / apprentissage de la compétence réceptive orale dans l'enseignement moyen en Algérie. D'abord, nous avons jeté la lumière sur le processus de compréhension orale et sa mise en pratique en classe de FLE. Ensuite, nous nous sommes intéressés spécifiquement à l'étude du conte car ce genre narratif est issu de la tradition orale parce qu'il est fait pour être écouté. Enfin, nous avons voulu dévoiler l'influence des outils multimédia dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Cette recherche nous a permis de dire que l'apprenant du français langue étrangère n'est guère passif durant l'écoute. Il tente d'accéder au sens du message mis à sa disposition en adoptant le modèle interactif de compréhension orale. Il s'aide tantôt de ses connaissances antérieures tantôt des indices offerts par le texte qu'il est en train d'écouter. Il utilise aussi diverses stratégies d'écoute pour réaliser la tâche qui lui a été attribuée. Au moment de l'écoute, il saisit les informations les plus importantes et les conserve dans sa mémoire à long terme. Il cherche à compenser ce qui est inconnu par ce qui est connu, c'est-à-dire il ne s'arrête pas à chaque terme incompris mais plutôt il s'efforce de donner un sens au message avec le peu d'informations retenues.

En matière d'instruments évaluatifs, nous avons pu affirmer que le choix d'activités de compréhension orale est primordial dans la réussite d'une telle tâche de réception orale. Ces outils servent à orienter les apprenants et à ajuster leur compréhension. C'est pour cela qu'ils doivent mesurer uniquement la compréhension de l'oral. Ils doivent être aussi sélectionnés et travaillés conformément au niveau des apprenants, à l'objectif que l'on cherche à atteindre, au document que l'on veut exploiter. Ceci n'empêche pas l'enseignant d'entraîner ses apprenants à faire des activités qui paraissent difficiles à eux pour les habituer à faire face aux problèmes de compréhension notamment quand il s'agit de la manière dont l'apprenant avoue que le message transmis est accessible et compréhensible.



En ce qui concerne le type textuel, nous sommes convaincus que le texte narratif de façon générale et le conte spécifiquement développe l'imaginaire des jeunes apprenants de langue étrangère et suscite leur curiosité. Ces auditeurs sont trop attachés au monde merveilleux. Ils écoutent attentivement les événements des contes que l'on raconte et attendent avec impatience leurs fins. Certes, ils trouvent certaines difficultés à récapituler toutes les actions à la fin de l'écoute parce que l'histoire est lue en langue étrangère mais ils participent activement et demandent de réécouter maintes fois le conte sans montrer ni lassitude ni ennui. En outre, l'exploitation d'un conte de Charles PERRAULT en réception orale en classe de FLE dépasse la simple transmission d'une culture relative à un peuple donné dans une période bien déterminée. Ce conteur a écrit des contes qui servent non seulement à distraire les enfants mais à les éduquer à travers les siècles. La moralité qui clôt ses contes montre clairement leur intérêt didactique. Enfin, nous avons pu constater que le conte est un outil pédagogique précieux mais non suffisant pour développer la compétence d'écoute chez les apprenants de première année moyenne. Il est nécessaire de varier les situations de communication, leurs thèmes et leurs objectifs.

Quant au matériel didactique, nous avons retenu que la vidéo est un support facilitateur de la compréhension orale en classe de FLE. Elle mêle à la fois l'image animée et le son. Elle permet à l'apprenant d'accéder au sens du message le plus souvent grâce à l'image. Cette dernière représente une véritable aide car elle capte l'attention des apprenants et améliore leur compréhension. La musique qu'accompagne l'image permet aussi la relaxation. Ceci libère l'apprenant du sentiment de peur en situation d'apprentissage de langue étrangère.

En fait, la compréhension de l'oral est la première compétence à faire acquérir. C'est le premier pas vers l'expression orale. Comment demande-t-on à un apprenant de prendre la parole et de s'exprimer librement en langue étrangère sans être capable de décoder le sens d'un simple message transmis par un natif. Il vaut mieux éduquer son oreille et installer progressivement cette compétence chez lui ensuite le former à bien parler.



L'enseignant de FLE devrait faire de l'oral notamment la compréhension de l'oral un objet d'enseignement. Il devrait former les apprenants à comprendre les natifs en travaillant, en classe, sur des enregistrements sonores voire filmés pour qu'ils puissent communiquer plus tard dans des situations de compréhension orale réelles. Il veille à rendre facile l'apprentissage de cette compétence en exploitant des documents authentiques qui représentent différentes situations de vie et en s'aidant de l'outil multimédia afin de motiver les apprenants et de créer une atmosphère agréable.

Finalement, ce travail ouvre la voie à d'autres recherches dans le domaine de la didactique de l'oral notamment celles qui s'intéressent à la compétence réceptive. Ceci conduira probablement à la mise en place des solutions qui permettent d'améliorer l'enseignement de la compréhension orale en proposant aux enseignants de FLE des méthodes qui facilitent leur tâche et rend l'apprentissage de l'oral accessible.



## **BIBLIOGRAPHIE**



## Bibliographie

### Ouvrages

1. ARMOGATHE, D. (dir), (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : DUNOD. (Coll. Savoir Enseigner). 197 p
2. BAILLY, D. (2001). *Didactique de l'anglais : la mise en œuvre pédagogique*. Tome 2. Paris : Nathan. (Coll. Perspectives didactiques). 288 p
3. BEACCO, J-C, (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier. (Coll. Langues& didactique). 307 p
4. CARLIER, C, (1998). *La clef des contes*. Paris : Ellipses. (Coll. Thèmes et études). 120 p
5. CHISS, J- L et al, (2001). *Introduction à la linguistique française*. Tome1, *Notions fondamentales, phonétique, lexicale*. Paris : Hachette. (Coll. Les fondamentaux).159 p
6. CORNAIRE, C, (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE International. (Coll. Didactique des langues étrangères). 221 p
7. COSTE, D, (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier-Crédif. (Coll. LAL).206 p
8. CUQ, J-P et GRUCA, I, (1992). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2005. 505 p
9. FIGARI, G ; ACHOUCHE, M et BARTHELEMY, V, (2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. Paris : De Boeck Université. (Coll. Pédagogie en développement).398p
10. LACOSTE-DUJARDIN, C, (1991). *Le conte kabyle : étude ethnologique*. Alger : BOUCHENE. 534p
11. LEGROS, D ; CRINON, J, (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin. (Coll. U Psychologie). 228p



12. MARTINEZ, P, (4<sup>ème</sup> édition. 2004). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. (Coll. Que sais-je ?). 125p
13. PORCHER, L, (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette. (Coll. Langues vivantes). 127 p
14. PUREN, C ; BERTOCCHINI, P et COSTANZO, E, (2004). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses. 206 p
15. SCHOTT-BOURGET, V, (2005). *Approches de la linguistique*. Editions Armand Colin. (Coll. 128). 128 p
16. STALLONI, Y, (2005). *Les genres littéraires*. Editions Armand Colin. (Coll. 128). 128 p
17. TAGLIANTE, C, (1991). *L'évaluation*. Paris : Clé international. (Coll. Techniques de classe). 141p
18. VELTCHEF, C et HILTON, S, (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette. (Coll. F). 143 p
19. ZEMMOUR, D, (2004). *Initiation à la linguistique*. Paris : Ellipses. (Coll. Thèmes & études- Initiation à...). 144 p

### Articles dans des revues en ligne

1. CHAMPAGNE-MUZAR, C. « Le rôle des faits phonétiques dans le décodage perceptif en langue seconde : état de la question », in *Erudit*, vol 21, n°1, 1991, pp 41-54 [En ligne]. URL : <<http://id.erudit.org/iderudit/602723ar> ->, consulté le 06 février 2010.
2. DAY, C. « La compréhension orale au collège », in *Enseigner l'anglais au collège et au lycée*, collection *Champ disciplinaire*, CRDP de l'académie de Créteil, 2001, pp 19-29 [En ligne]. URL : <[http://www.cndp.fr/Themadoc/anglais/doc/a\\_day.pdf](http://www.cndp.fr/Themadoc/anglais/doc/a_day.pdf)>, consulté le 17 février 2009.



3. DOMINGOS, C. « En route pour la compréhension orale », in *Synergies Canada*. N°1. 2009, pp 1-7  
[En ligne]. URL : <<http://www.synergies.lib.uoguelph.ca/article/viewPDFInterstitial/954/1563>>, consulté le 06 février 2010.
4. FERROUKHI, K. « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie », in *Synergies Algérie*, n°4, 2009, pp 273-280 [En ligne]. URL : <<http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie4/ferroukhi.pdf>>, consulté le 04 février 2010.
5. FOUCHER, A-L et POTHIER, M. « Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE », in *Alsic*, vol 10, n°1, 2007, pp 145-157 [En ligne]. URL : <<http://alsic.revues.org/index625.html>>, consulté le 06 février 2010.
6. GREMMO, M- J ; HOLEC, H. « La compréhension orale : un processus et un comportement », in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. N° spécial Fév/Mars. 1990, pp 1-8 [En ligne]. URL : <[http://www.epc.univ-nancy2.fr/epct\\_f/pdf/La20comporale.pdf](http://www.epc.univ-nancy2.fr/epct_f/pdf/La20comporale.pdf)>, consulté le 04 février 2010.
7. HOLEC, H. « Compréhension orale en langue étrangère », in *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* 1970, pp 1-16 [En ligne]. URL : <<http://www.revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/holec.pdf>>, consulté le 05 février 2010.
8. HOLEC, H. « Des documents authentiques, pour quoi faire ? », in *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* 1990, pp 65-74 [En ligne]. URL : <<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/5holec-2.pdf>>, consulté le 03 mai 2010.
9. KAMBER, A ; SCUPIEN, C. « Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale », in *Mélanges CRAPEL*. N°31, pp 173-198 [En ligne]. URL : <[http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/10\\_Kamber\\_Skupien.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/10_Kamber_Skupien.pdf)>, consulté le 03 mai 2010.
10. MORTIER, S ; ROBINSON, Y. « La compréhension orale : obstacles, aides et démarches », in *Enseigner l'anglais au collège et au lycée*, collection *Champ disciplinaire*, CRDP de l'académie de Créteil, 2001, pp 31-34 [En ligne]. URL :





<[http://www.cndp.fr/Themadoc/anglais/doc/b\\_mortier.pdf](http://www.cndp.fr/Themadoc/anglais/doc/b_mortier.pdf)>, consulté le 17 février 2009.

11. ROUSSEL, F. « Le facteur d'adaptation dans la compréhension de l'anglais oral », in *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*. 1972, pp 1-21 [En ligne]. URL : <<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/7rousseau.pdf>>, consulté le 03 mars 2010.
12. SPANGHERO-GAILLARD, N; GAILLARD, P. « Du rôle des bruits environnementaux dans la compréhension des documents authentiques : est-ce que comprendre un dialogue, c'est seulement comprendre la langue ? », in *Mélanges CRAPEL*. N°31, pp 191-203 [En ligne]. URL : < [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11\\_Spanghero\\_Gaillard.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11_Spanghero_Gaillard.pdf)>, consulté le 03 mai 2010.
13. VANDERGRIFT, L. « La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde », in *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol 1, 1998, pp 83-105 [En ligne]. URL : < <http://www.aclacaal.org/Revue/vol-1-nos1-2-art-vandergrift.pdf> ->, consulté le 03 février 2010.

## Articles en ligne

1. BRIARD, B. « Evaluation diagnostique : la compréhension de l'oral ». juin 2007, pp 1-5 [En ligne]. URL : < [http://www4.ac-lille.fr/~interlangues/.../Intervention\\_190607\\_BB.pdf](http://www4.ac-lille.fr/~interlangues/.../Intervention_190607_BB.pdf) ->, consulté le 05 février 2010.
2. CICHON, M. « La chanson en cours de FLE ». 2006, pp 1-3 [En ligne]. URL : <[http://www.ceco-fipf.eu/.../PARTENAIRES\\_DE\\_PROF-EUROPE\\_LUBLIN\\_24-05-2009\\_.PDF](http://www.ceco-fipf.eu/.../PARTENAIRES_DE_PROF-EUROPE_LUBLIN_24-05-2009_.PDF)>, consulté le 04/02/2010.
3. GARCIA, C et JAMBAIN, A. « Problématique de l'entraînement à la compréhension de l'oral ». 17 février 2009 [En ligne]. URL : < <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?... ->>, consulté le 05 avril 2009.



4. GRUCA, I. « Travailler la compréhension de l'oral ». Article publié le 8 mars 2006. [En ligne]. URL : < [http : //www.rfi.fr/lffr/articles/075/article\\_613.asp](http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp)>, consulté le 05 avril 2009.
5. KONOPCZYNSKI, G. « Enseignement de la prosodie d'une L2 par des approches non conventionnelles (NTE, CALL) », pp 495- 501 [En ligne]. URL : < [http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/Descargar.php?archivo=%2FDocumentos%2F7mo%2FACTAS-II%2FAddendum%2Fgabrielle-konopczynski\(ok\).pdf](http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/Descargar.php?archivo=%2FDocumentos%2F7mo%2FACTAS-II%2FAddendum%2Fgabrielle-konopczynski(ok).pdf)>, consulté le 28 février 2010.
6. PASCAL, A-S. « La baladodiffusion en cours de langues : exemple d'usage pour l'entraînement à la compréhension orale ». [En ligne]. URL : < [http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/anglais/pages/Baladodiffusion\\_ASPascal\\_2008\\_06.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/anglais/pages/Baladodiffusion_ASPascal_2008_06.pdf)>, consulté le 17 février 2010.
7. PIERRE, M. « Stratégies d'apprentissage des langues ». [En ligne]. URL : < <http://intranet.eduportal.be/Documents/Strategies%20dapprentissage%20des%20langues.pdf>>, consulté le 09 février 2010.
8. ROLLAN, Y. « Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale ». [En ligne]. URL : < <http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/Rolland.pdf>>, consulté le 4 février 2010.
9. SILVA, H. « Pour une évaluation formative de l'oral ». [En ligne]. URL : < <http://silva8a.googlepages.com/Evaluationoral.pdf> – >, consulté le 3 février 2010.
10. STANCA, A. « L'utilisation du CD-ROM dans l'apprentissage du FLE ». [En ligne]. URL : < [http://www.litere.uvt.ro/documente\\_pdf/aticole/BELRom/AStanca2.pdf](http://www.litere.uvt.ro/documente_pdf/aticole/BELRom/AStanca2.pdf)>, consulté le 5 avril 2009.



## Sites web

- 1.DUCROT, J-M. « L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches », in *Edu FLE. Net/ Didactique de l'oral, du discours en FLE*. 15 août 2005. [En ligne]. URL : <<http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>>, consulté le 05 mars 2009.
- 2.DUCROT, J-M. « Comment corriger les fautes de rythme et d'intonation de nos apprenants en FLE : la phonétique au secours de l'enseignant de FLE », in *Edu FLE. Net/ Didactique de l'oral, du discours en FLE*. 27 février 2005. [En ligne]. URL : <<http://www.edufle.net/>>, consulté le 05 mars 2009.
- 3.DUCROT, J-M. « L'utilisation de la vidéo en classe de FLE », in *Edu FLE. Net/ Didactique de l'oral, du discours en FLE*. 19 avril 2005. [en ligne]. URL : <<http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-vidéo-en>>, consulté le 05 mars 2009.

## Dictionnaires

- 1.CUQ, J-P, (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- 2.RAYNAL, F ; RIEUNIER, A, (6<sup>ème</sup> édition. 2007). *Pédagogie, dictionnaire de concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF. 420p



**ANNEXES**



## Annexes

### Annexe 1 : Transcription du conte *Le petit chaperon rouge*

#### **1<sup>ère</sup> saynète : Le début de conte**

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 comment 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.

#### **2<sup>ème</sup> saynète : Première rencontre avec le loup**

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 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, là-bas à la première maison du village."

"Eh bien !" dit le Loup, "je veux l'aller voir aussi : je m'en vais par ce chemin-ci, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera."

#### **3<sup>ème</sup> saynète : Arrivée du loup et dévoration de la grand-mère**

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 de 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, parce 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.



**4<sup>ème</sup> saynète : Arrivée du petit chaperon rouge et sa dévoration par le loup**

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, vient 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 Ecouter, 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, le méchant Loup se jeta sur le petit Chaperon rouge et la mangea.



**Annexe 2** : Activités de compréhension orale sur le début du conte

**1<sup>ère</sup> partie : Type d'activité « QCM »**

**Consigne** : Coche la bonne réponse.

1. Le petit chaperon rouge est :
  - Un petit garçon
  - Un loup
  - Une petite fille
2. On l'appelait le petit chaperon rouge à cause de son capuchon :
  - Vert
  - Rose
  - Rouge
  - Jaune
3. Que donne la maman au petit chaperon rouge ?
  - Une galette et un petit pot de confiture
  - Une brioche et un petit pot de beurre
  - Une galette et un petit pot de beurre
4. A qui le petit chaperon rouge rend visite ?
  - Sa grand-mère
  - Son grand-père
  - Sa vieille tante
5. Où habite la grand-mère ?
  - Dans la maison voisine
  - Au bout du village
  - Dans un autre village
6. Le personnage principal de cette histoire est :
  - La grand-mère
  - La maman
  - La petite fille

**2<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « vrai/ faux/ je ne sais pas »**

**Consigne** : Dis si l'énoncé est vrai ou faux

1. La petite fille était jolie. vrai  faux  je ne sais pas
2. Sa grand-mère lui fit un petit pull rouge. vrai  faux  je ne sais pas
3. Le bonnet rouge lui servait si bien. vrai  faux  je ne sais pas

**3<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « Discrimination auditive »**

**Consigne** : Dans ce passage, tu as des mots erronés.

Relève ces mots puis corrige-les.

« Il était une fois, une petite fille de ville, la plus jolie qu'on eût su voir : sa mère en était folle, et son père-grand plus fol encore. »



**4<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « Questions ouvertes »**

**Consigne :** Réponds aux questions.

1. Par quelle expression commence cette histoire ?.....
2. Repère quelques verbes et identifie leur temps.....
3. Qu'indique l'expression « un jour » ? et quelle est sa fonction dans la phrase ?.....

**5<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « tableau à compléter »**

**Consigne :** complète le tableau

Quand ?	Où ?	Qui ?	Que fait ?
.....	.....	.....	.....

**Annexe 3 :** Activités de compréhension orale sur la suite du conte

**1<sup>ère</sup> partie : Type d'activité « Questions fermées »**

**Consigne :** coche la bonne réponse

1. La petite fille partit-elle voir sa grand-mère.    oui  non  je ne sais pas
2. La grand-mère était-elle malade.    oui  non  je ne sais pas
3. La grand-mère demanda-t-elle de voir la fillette.    oui  non  je ne sais pas

**2<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « QCM »**

**Consigne :** Coche la bonne réponse.

1. Sur son chemin, la petite fille rencontra :
  - Le lion
  - L'ours
  - Le loup
2. A la vue de l'animal, le petit chaperon rouge :
  - Courut
  - S'arrêta
  - Continua son chemin
3. Il lui demanda :
  - D'où elle venait ?
  - Où elle allait ?
  - Ce qu'elle faisait seule ?
4. Comment répondit-elle ?
  - En faisant trompée l'animal
  - En disant la vérité
  - En pleurant
5. Il lui proposa de prendre un chemin :
  - Plus court
  - Plus long
  - De même distance que celui qu'il voulut prendre
6. L'animal arriva à la maison :
  - Après la fillette
  - En même temps qu'elle
  - Avant elle





**3<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « Exercice d'appariement »**

**Consigne :** Complète le tableau en inscrivant le nom du personnage qui parle à côté de la phrase qui lui correspond. (Loup/ le petit chaperon rouge/ la mère/ la grand-mère)

Phrases prononcées	Personnage qui parle
Demeure-t-elle bien loin ?	.....
Va voir comment se porte ta mère-grand.	.....
Qui est là ?	.....
Je vais voir ma mère-grand et lui porter une galette et un pot de beurre.	.....

**4<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « Discrimination auditive »**

**Consigne :** Ecoute ces phrases. Qu'expriment-elles ? Mets croix dans la case qui convient.

1. Ma mère-grand/ que vous avez de grandes jambes /
2. Qui est là /
3. Va voir comment se porte ta mère-grand/
4. C'est votre fille/ le petit chaperon rouge/

	Question	Assertion	Exclamation	Ordre
1				
2				
3				
4				



**5<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « QCM »**

**Consigne :** Coche la bonne réponse.

1. Que cueillit la fillette dans le bois ? :
  - Des champignons
  - Des noisettes
  - Des fraises
2. Elle courut après :
  - Les abeilles
  - Les papillons
  - Les oiseaux
3. Elle s'amusa :
  - En observant les fourmis
  - En écoutant les oiseaux
  - En formant des bouquets de fleurs
4. Pourquoi la grand-mère était-elle couchée ?
  - Elle faisait la sieste
  - C'était le matin
  - Elle était malade
5. Que tira le loup pour entrer chez la grand-mère ?
  - La porte
  - La chevillette
  - La poignée
6. Avec qui la petite fille se coucha-t-elle ? :
  - La vieille tante
  - La grand-mère
  - Le loup
7. Qui mange qui ou quoi ?
  - Le loup mange la fillette
  - La grand-mère mange la galette
  - La fillette mange les noisettes

**6<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « Discrimination auditive »**

**Consigne :** Regarde et écoute puis dis quels sens ont-elles ces onomatopées ?

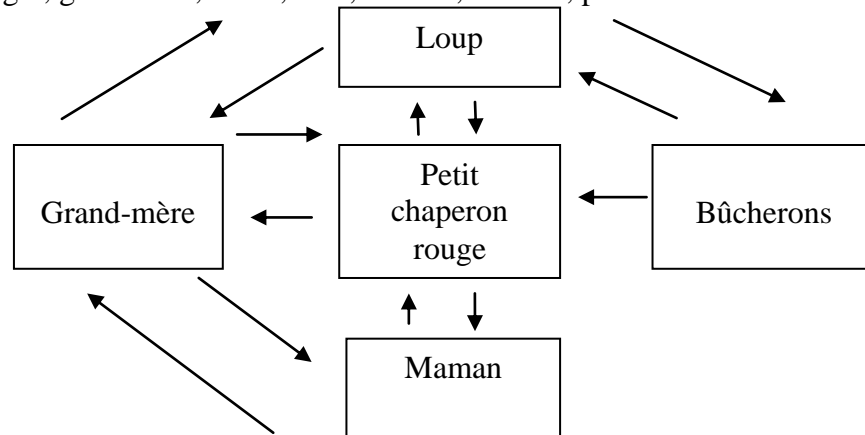
- 1) Toc, toc .....
- 2) trac....



**7<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « schéma à compléter »**

**Consigne :** Indique les relations entre les personnages en complétant le schéma.

« Peur, danger, gentillesse, haine, aide, famille, ennemi, proie »



**8<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « Exercice de classement »**

**Consigne :** Remets dans l'ordre les actions.

1. La porte s'ouvrit et le loup entra.
2. Il mangea la grand-mère.
3. La porte s'ouvrit et la fillette entra.
4. Il mangea le petit chaperon rouge.
5. Le loup arriva et frappa.
6. Le petit chaperon rouge arriva et frappa.

**9<sup>ème</sup> partie : Type d'activité « Texte lacunaire »**

**Consigne :** complète le texte par les mots suivants :

trompée, méfier, affamé, flâne, seule, beure, bûcherons

« Le petit chaperon rouge traverse.... le bois pour porter une galette et un pot de.....à sa grand-mère. Elle rencontre le loup qui n'ose pas la manger à cause de la présence des...; la petite fille lui explique où elle va sans se...; le loup se précipite alors qu'elle.....en chemin. Le loup.....mangea la grand-mère, se couche dans son lit et imite sa voix. Quand le petit chaperon rouge arrive, elle comprend qu'elle a été.... »



**Annexe 4** : Questionnaire

Les sources de difficulté de ce document sont à mon avis (coche au maximum 3 cases)

- L'accent du locuteur
- Le rythme de parole rapide
- Le vocabulaire
- Un niveau de langue élevé
- La méconnaissance de l'histoire
- La qualité de l'enregistrement
- La longueur de l'extrait
- Autres

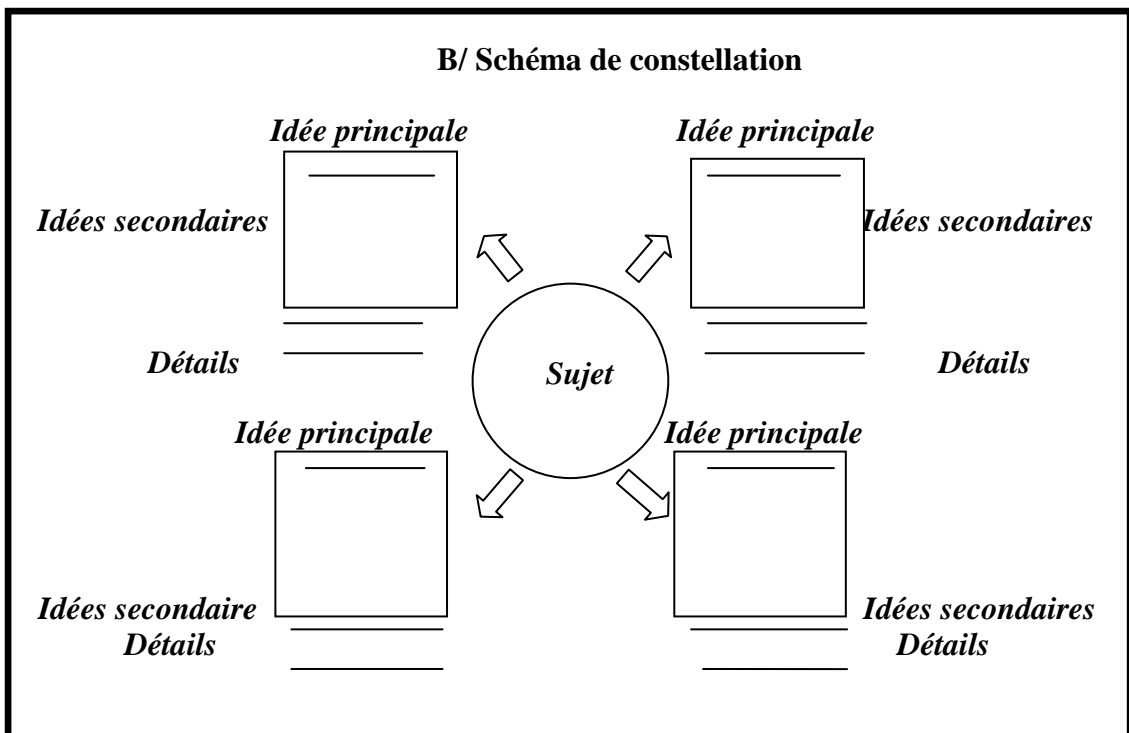
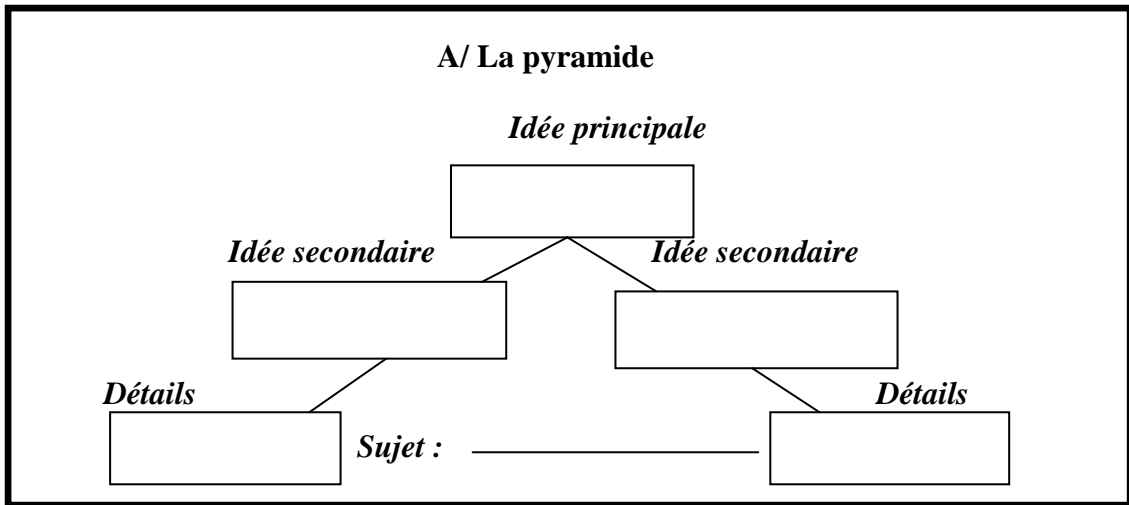
---

Les sources d'aide de ce document sont à mon avis (coche au maximum 3 cases)

- Le son accompagné de l'image
- Le bruit de fond
- La connaissance du conte en arabe
- La répétition de l'écoute et du visionnement du document
- Le rythme de parole normal
- La prise de notes
- L'explication de certains mots en arabe
- Autres



**Annexe 5** : Instruments supplémentaires d'évaluation



<b>C/ La grille d'information</b>			
<b>Questions</b>	<b>Prédictions</b>	<b>Confirmation/ infirmation</b>	<b>Informations</b>
<b>Qui ?</b>			
<b>Quoi ?</b>			
<b>Où ?</b>			
<b>Quand ?</b>			
<b>Comment ?</b>			
<b>Pourquoi ?</b>			

**D/ La grille d'accompagnement**

1)Description du personnage principal (nom, rôle, relation) :  
.....

2)Description d'un ami (nom, rôle, relation) :  
.....

3)Description d'un ennemi (nom, rôle, relation) :  
.....

4)Quels sont les sentiments approuvés par le personnage principal ?  
.....

5)Ces sentiments ont provoqué quelles actions ?  
.....

6)Ces actions sont-elles justifiées ? Pourquoi ?  
.....

7)Que penses-tu des relations du personnage principal avec les autres personnages ?  
Justifie ta réponse en donnant des exemples.  
.....



**Annexe 6** : Grille d'observation d'une séance de compréhension orale

<b>1.Type de séance</b> : compréhension de l'oral
<b>2.Compétence envisagée</b> : compréhension orale d'un conte
<b>3.Numéro de séquence</b> : séquence 1 <input type="checkbox"/> séquence 2 <input type="checkbox"/> séquence 3 <input type="checkbox"/>
<b>4.Support</b> : audio (MP3) <input type="checkbox"/> vidéo (MP4) <input type="checkbox"/> texte lu par le professeur <input type="checkbox"/>
<b>5.Durée de l'écoute</b> : moins d'une minute <input type="checkbox"/> une minute <input type="checkbox"/> Plus d'une minute <input type="checkbox"/> plus de trois minutes <input type="checkbox"/>
<b>6.Vitesse</b> : normale <input type="checkbox"/> rapide <input type="checkbox"/> ralentie <input type="checkbox"/>
<b>7.Image</b> : claire <input type="checkbox"/> floue <input type="checkbox"/>
<b>8.Voix</b> : une seule voix <input type="checkbox"/> plusieurs voix <input type="checkbox"/>
<b>9.Bruit</b> : musique <input type="checkbox"/> bruit d'objets <input type="checkbox"/>
<b>10.Nombre d'activités</b> : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> plus <input type="checkbox"/>
<b>11.Types d'activités</b> : QCM <input type="checkbox"/> vrai/faux <input type="checkbox"/> schéma à compléter <input type="checkbox"/> Exercice de classement <input type="checkbox"/> exercice de repérage <input type="checkbox"/> tableau à compléter <input type="checkbox"/> questions ouvertes <input type="checkbox"/> Questions fermées <input type="checkbox"/> exercice d'appariement <input type="checkbox"/> autre <input type="checkbox"/>
<b>12.L'ensemble est-il ?</b> cohérent <input type="checkbox"/> organisé <input type="checkbox"/> dispersé <input type="checkbox"/> rébarbatif <input type="checkbox"/>
<b>13.Motivation</b> : élèves attentifs <input type="checkbox"/> élèves inattentifs <input type="checkbox"/>
<b>14.Atmosphère de la classe</b> : détendue <input type="checkbox"/> tendue <input type="checkbox"/> besoin de rappel à l'ordre <input type="checkbox"/>
<b>15.Respect des étapes de l'écoute par l'enseignant.</b> oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
<b>16.L'enseignant a-t-il recours à la langue maternelle ?</b> oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Ponctuellement <input type="checkbox"/> régulièrement <input type="checkbox"/>
<b>17.Les apprenants ont-ils recours à la langue maternelle ?</b> oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Ponctuellement <input type="checkbox"/> régulièrement <input type="checkbox"/>
<b>18.Les apprenants prennent-ils des notes ?</b> oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
<b>19.Le groupe a-t-il mobilisé ses connaissances en fonction de la tâche ?</b> Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
<b>20.Les apprenants ont-t-ils négocié leur rôle ?</b> la majorité <input type="checkbox"/> la moitié <input type="checkbox"/> la minorité <input type="checkbox"/>
<b>21.Objectif de l'activité</b> : atteint <input type="checkbox"/> non atteint <input type="checkbox"/>

