

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADISMOSTAGANEM



FACULTE DES LETTRES ET DES ARTS
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS-
ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANÇAISE
POLE – OUEST

Processus acquisitionnels des langues par les médias.
L'apport des nouvelles technologies en compréhension orale
chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne
Difficultés, enjeux et perspectives

ANTENNE DE MOSTAGANEM
Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de **MAGISTERE**
Option : **Didactique du FLE**

Directeur de recherche :
Dr .Saadane BRAIK

Mémoire élaboré et soutenu par :
M. Mohammed Zeher

Mémoire soutenu publiquement le :
Devant le jury composé de :

- **Président :GHELLAL ABDELLKADER U.ORAN**
- **Rapporteur :BRAIK SAADANE U.MOSTAGANEM**
- **Examinatrice 1 :BOUDCHICHE NAWEL C.U EL TAREF**
- **Examinatrice 2 :BENSEKAT MALIKA U.MOSTAGANEM**

Introduction

1. Introduction :

Bien qu'il soit une composante essentielle, l'oral a été longtemps minoré¹ dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du français langue étrangère (F.L.E). Cette mise à l'écart de l'oral est due principalement à sa substitution à l'écrit du moins pendant longtemps, d'ailleurs on disait « les belles lettres » en référence aux chefs d'œuvres écrits, à la belle poésie aux textes élaborés de célèbres auteurs ; mais ce n'est qu'à partir du XX^e siècle que la linguistique a pu démontrer et estimer l'oral à sa juste valeur.

On comprend mieux dès lors que le couple oral/écrit ne soit pas plus l'axe structurant les approches de l'oral en didactique du F.L.E. L'accent se déplace vers une autre distinction : le fait que l'oral est tantôt un moyen d'enseignement et d'apprentissage, tantôt un objectif à part entière. Cette distinction peut se révéler utile pour apprécier l'évolution de la composante orale dans l'histoire de la didactique du F.L.E.

Les méthodes audio-orales, accordaient à l'oral une place prédominante, visible par le recours au magnétophone et aux laboratoires de langue ; les débuts des apprentissages étaient uniquement oraux, les exercices fondés sur la répétition et l'imitation de modèles structuraux visaient la mémorisation ; c'est le cas par exemple de la formation des soldats américains à d'autres langues pour des raisons purement militaires pendant la seconde guerre mondiale ; les méthodes audio-visuelles ont privilégié le même canal, mais toutes ces approches faisaient de l'oral un moyen d'enseignement plus qu'un objectif. L'oralité elle-même était prise en compte par le biais d'exercices de correction phonétique.

Les approches communicatives, visant le développement des compétences de communication ont achevé le processus en faisant de l'oral un objectif à part entière, dans le même temps, la conception de l'oralité s'enrichit, l'approche morphosyntaxique est intégrée à une vision plus large faisant à tous les aspects non verbaux, à l'ethnographie de la communication et à la pragmatique à côté des travaux développant la maîtrise de l'écrit, les manuels ont fait une place à des activités centrées sur la production orale.

Mais il faut se garder de réduire le travail de la production orale en F.L.E à des activités communicatives, car une part très importante de la production orale est engendrée par les situations d'enseignement elles-mêmes ; par exemple au moment de la préparation d'un jeu de rôle, un échange entre apprenants s'instaure permettant ainsi un apprentissage en situation authentique, l'argumentation à titre d'exemple. Cependant, plus rares sont les travaux spécifiques sur la compréhension orale, compétence très importante en langue étrangère.

L'enseignement de l'oral dans notre pays, ne posait guère de problème puisqu'il était disposait en français ; les apprenants algériens de l'époque coloniale et post-coloniale ne trouvaient pas de difficultés à s'exprimer et d'écrire du moment qu'ils se comportaient en natifs.

Avec l'avènement de l'arabisation et les réformes scolaires, l'oral commence à prendre du recul, la séance dite d'expression orale ouvrait l'unité didactique mais on ne lui consacrait pas plus qu'une heure ce qui est très loin de suffire pour apprendre une langue et encore moins la parler ça c'est d'une part, d'autre part, la compréhension orale était quasi-rare sauf dans le cas un jeu de rôle.

Selon le programme officiel de français de la deuxième et la troisième année fondamentale paru en mai 1998, une place privilégiée est accordée à l'oral, mais il n'a jamais été question de la compréhension orale ; d'ailleurs il est écrit, je cite : « l'expression orale qui ouvrait chaque dossier de langue est supprimée ; son apport est en effet insignifiant pour la maturation du projet, Il s'agit de présenter un thème ; d'imprégner les élèves, pourquoi y consacrer une heure, cinq à sept minutes suffisent. »

Mais les nouvelles réformes et l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement notamment l'approche par compétence et surtout avec la disponibilité de l'outil informatique dans les établissements scolaires, l'institution donne énormément d'importance et de valeur à l'activité de l'oral.

On va essayer dans ce modeste travail de mettre la lumière sur la question de la compréhension orale, comment elle est définie ? comment elle est enseignée ?

Le choix d'introduire l'outil informatique n'est pas un pur hasard, car de nos jours la quasi-totalité des établissements en sont dotés et c'est le cas de la grande majorité des élèves ; pour ceux qui n'ont pas, ils ont recours aux cybercafés d'à côté.

2. Objectifs de la recherche et problématique

Notre recherche s'inscrit dans cet esprit de nouvelles modalités d'enseignement / apprentissage des langues en l'occurrence l'usage du laboratoire de langue multimédia. Le multimédia ne constitue pas une nouveauté en lui-même, mais l'usage qui est en fait oui. Nous nous proposons donc de mettre à la disposition de nos apprenants cet outil pour l'accès au sens à l'oral. Pour cela, l'introduction de documents authentiques programmés, logiciels d'apprentissage, CD-ROM... », nous paraît être le moyen idoine pour le développement effectif de la compétence à la compréhension orale. La compréhension orale est l'une des activités les plus complexes. En effet, elle fait appel à différentes stratégies qu'il convient

d'élucider. Comprendre une langue autre que sa langue maternelle est d'un point de vue social valorisant, à plus forte raison quand on évolue dans une société plurilingue comme l'Algérie, où le français est usité aux côtés de l'arabe dialectal, du berbère et de l'arabe scolaire ou standard. L'apprenant d'aujourd'hui fera usage un jour ou l'autre de sa compétence orale en face de situations authentiques tels que les journaux télévisés parlés ou radiophoniques, les cours dispensés en français ou toute situation de communication quotidienne où l'usage de la langue française est incontournable.

La manière dont est enseignée cette compétence n'est pas rentable ; en introduisant l'outil informatique et le multimédia nous nous posons la question suivante : en quoi le multimédia peut-il améliorer l'apprentissage de la compréhension orale et qu'apporte-t-il à l'entraînement de la compréhension orale pour des apprenants ? Le multimédia peut être un facteur motivant pour les apprenants les plus faibles.

La recherche que nous entreprendrons mettra en relief l'importance du multimédia dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale et permettra de vérifier nos hypothèses de départ, à savoir que la motivation développera chez les apprenants des stratégies qu'il faudra expliciter.

3. Méthodologie de recherche

Nous analyserons les corpus réalisés au fur et à mesure des activités de compréhension orale proposées. Notre expérimentation portera sur une classe de 4ème année moyenne. Un entretien semi-dirigé nous permettra de voir si réellement il y a eu motivation chez les élèves. Enfin l'analyse du corpus renseignera sur l'impact du multimédia dans l'apprentissage de la compréhension orale et sur les apprenants qui profitent le mieux de cet outil.

4. Les hypothèses.

- La solution multimédia utilisée en bon escient, pourrait apporter une aide considérable aux apprenants pour améliorer leurs compétences langagières notamment en compréhension orale.
- L'outil informatique avec ses capacités gigantesques faciliterait le travail de l'enseignant et assurerait une autonomie de l'apprenant (l'extra-scolaire)

Cadre théorique

Chapitre 1

**L'école Algérienne, contrainte, défis
et perspectives**

1. L'école algérienne et le modernisme :

Dans le système scolaire algérien, combien sont-ils ces élèves déçus de leur apprentissage en langues? Et savent-ils d'où vient cette déception ? Certains le sont parce qu'après avoir fait l'effort d'acquérir les connaissances linguistiques nécessaires, finissent par constater par se démotiver sinon par se rebeller parce qu'ils se croient / se savent exclus ; Intervient alors le rôle de l'enseignant que nous évoquerons plus tard dans notre analyse or, selon Philippe Merieu :

« Le défi, c'est que tout élève a simultanément besoin d'une pédagogie sur mesure ... et de se mesurer à d'autres pédagogies » et d'ajouter que « le rôle du maître est bien de faire émerger le désir d'apprendre »¹.

Personne ne peut user d'une langue étrangère, la parler et la pratiquer sans qu'il ait les moyens de la comprendre. Ce qui veut dire que l'apprenant est appelé à « s'exposer », dans différentes situations aux discours authentiques dans la langue cible. Le meilleur moyen de le faire en Algérie par exemple est de regarder la télévision, écouter la radio, lire des bouquins ou mieux encore l'utilisation de l'ordinateur et le web en particulier qui est devenu actuellement un phénomène de mode en quelques sorte.

Le contact avec le document audiovisuel authentique donne aux élèves la possibilité de développer des compétences communicatives et langagières adaptées et l'acquisition d'un savoir-faire par la pratique d'activités de réception et de reproduction.

2.statut la langue français en Algérie :

L'Algérie est un pays qui a la particularité comme les pays du Maghreb d'avoir été occupé par la même entité coloniale d'être multilingue et où la question des langues touche à des traits importants de la société identitaires, idéologiques et sociaux les changements introduits par la situation de colonisation dans tous les domaines dans ces pays, en Algérie plus particulièrement ont été supportés dans l'optique qu'il s'agissait de « *l'apport du dominants* »

Ceci étant, Algérie en tant que nation indépendante depuis le 5 Juillet 1962 souffre d'un grave problème d'identité. Ce pays a vu ces repères gommés par la colonisation. le seul repère, nominal et réel, des algériens fut de se considérer comme musulmans. Or, et malgré l'indépendance, la tension entre les idéologies ne s'est pas réduite comme cela apparaît dans la question de la réforme de l'enseignement. L'évolution de la situation linguistique est ainsi profondément imbriquée en Algérie depuis l'acquisition de l'indépendance. Sachant que du côté français, et durant des décennies, l'Algérie a représenté dans les esprits un prolongement territorial de la France métropolitaine.

¹ Merieu, P. (2000). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*

Du point de vue politique, la langue française est considérée comme une langue étrangère. Du côté psycho-linguistique, c'est une langue non-maternelle ; arrivant en deuxième position dans l'apprentissage des langues en Algérie. Cette langue a aussi un poids affectif, qui renvoie à des problèmes identitaires. Alors que par son statut socio-linguistique c'est une langue apprise presque par obligation. ce qui fragilise son enseignement un peu plus. Constatation faite : le poids politique et scolaire pouvant entraîner des attitudes de rejet dans certains cas et dans certains milieux (ruraux plus particulièrement). tout dépend des représentations

Quoi qu'on dise, le statut de la langue française, demeure ambiguë et insaisissable en fonction du public et du milieu socio-linguistique qui lui sert de terrain d'application.

Les représentations sont d'une divergence inextricable d'autant plus que le positionnement de l'institution vis-à-vis de l'emploi et l'usage du français au sein de l'administration hésite entre le refus timide et le laisser-faire. Cette dernière accepte un document rédigé en langue française mais n'encourage personne à le faire. il faut dire aussi qu'elle ne délivre aussi aucun document en français sauf pour certaines particularités, exemple : des actes d'état civil valable uniquement à l'étranger.

Ballotté entre « *le permis* » et « *le toléré* », le français en Algérie – la seule ex-colonie qui traîne à intégrer l'organisation des pays francophones – jouit d'un statut pour le moins que l'on puisse dire , très particulier : c'est-à-dire langue étrangère privilégiée . car aussi paradoxalement que cela puisse paraître ; le français n'est pas la langue officielle mais ce sont les officiels qui s'en servent les premiers pour parler au peuple .

Et pourtant elle n'est nullement à la portée de tous. Quoi que comprise à différents degrés vu que notre dialecte a intégré un grand nombre de termes français ou latin qu'il a modelé et qui ont fini par se fondre dans le discours quotidien, recourant parfois à des néologismes qui finissent par être « happés » par la langue française elle-même.

Il faut dire aussi que c'est la langue dont use une certaine catégorie de personnes pour se positionner ou se situer socialement par nostalgie à une ère révolue ou par conviction interne propre à la nature des individus. Ce qui explique :

« Qu'une certaine culture équivoque assez vulgarisée, liée à tout un ensemble de faits et de gestes et des réflexes mentaux relevant de l'ambiance insidieuse des genres de vie et de pensées conséquents à une domination française petite – bourgeoise séculaire, continue d'imprégner les comportements sociaux dans le milieu urbain (...) impliquant les algériens issus de tous les milieux,

abstraction faite de leur langue et de leur niveau intellectuel, et englobant même les analphabètes »²

Et c'est ce genre de comportement qui soulève chez certaines personnes ce rejet de la langue française si elle est aussi « dépersonnalisante » ; plaçant ainsi le français dans un cadre informel. et c'est suite à ce dernier que beaucoup de nos apprenants dans le cadre institutionnel ont une représentation diamétralement opposée des attentes pédagogiques.

Le statut formel tel que le politique l'a institué en lui conférant, en Algérie en tout cas, de langue étrangère, apprise par des individus dans le cadre scolaire c'est-à-dire « non-maternelle » comme l'est la langue seconde enseignée comme langue véhiculaire mais à toute la communauté dont la langue est pratiquement inconnue hors des frontières de son pays. Quoi que dans cette dernière situation, elle jouit d'un statut très particulier propre à certaines contrées ou les dialectes varient d'une tribu à une autre.

Le dictionnaire didactique des langues étrangères définit la notion de L.E comme étant :

« L'apprentissage en milieu scolaire de toute langue autre que L1 relevant de la pédagogie d'une langue non-maternelle ou « étrangère » quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève ».³

Cette définition illustre bien la place de la langue française en Algérie du moment qu'elle n'est ni L1 ni langue officielle du pays. Ce qui ne veut nullement dire que la langue française n'est pas usitée ou que son enseignement a été modifié. Si les programmes changent, les objectifs eux, demeurent les mêmes en fonction des désirs de l'institution, de l'évolution de l'apprenant et de ses besoins.

La presse francophone trouve un lectorat-abondant et régulier- au même titre que la presse arabophone. Etant donné le parfait bilinguisme de génération d'avant l'école fondamentale, il n'y a pas lieu de s'étonner de la voir s'acheter des journaux dans les deux langues ou de regarder des chaînes de télévision d'expression française sans aucun problème.

3. le système éducatif algérien et la langue français :

Nous pouvons dire que la langue française par son statut très controversé en Algérie n'est nullement *une langue de scolarisation-modélisation*. C'est GERARD VIGNER qui en parle le premier en 1989 en le définissant comme :

« une langue enseignée et apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même, et présente dans l'environnement de l'élève. »⁴

² R.A.D.P. chartre national 1976 p.64

³ Le dictionnaire didactique des langues étrangères

Or, nos élèves ne parlent français que pendant la séance de langue française. Tout le reste se fait en langue nationale. Cette visée est différente de celle du FLE qui ne vise que son propre apprentissage à des fins communicationnelles.

Certes, en Algérie, la politique d'arabisation visait à la restauration de la langue arabe dans le contexte linguistique, mais sans tenir compte de certaines réalités telles que la situation des langues déjà présentes et la place à accorder à chacune d'entre elles, locales ou étrangères. M. STAMBOULI décrit cette situation en affirmant que :

« L'école algérienne suivait le chemin de l'arabisation, en introduisant l'enseignement d'une seule langue étrangère à partir de la quatrième année fondamentale, et d'une deuxième langue étrangère à partir de la huitième année fondamentale; avec cette école fondamentale, le bilinguisme arabo-français a nettement régressé »⁵

Le paysage linguistique de l'Algérie est multilingue. Nous y trouverons d'abord l'arabe classique. Langue du coran et de l'islam. Elle fut en position difficile durant la période coloniale. À cette époque, la langue française prit sa place dans l'enseignement et les usages officiels étant donné que l'ouverture au monde moderne exigeait la maîtrise de la langue de l'occupant, le français en l'occurrence, pour accéder au savoir. Nous noterons au passage que, la langue maternelle est représentée par des parlers arabes (différents dialectes suivant les régions) et par des parlers berbères dans certaines régions, telles que la Kabylie et d'autres contrées du pays. À dire vrai, en 1962, tout le pays fonctionnait en français dans différents secteurs : administratif, éducatif, économique et environnemental. Suite à l'extension de l'enseignement avec l'indépendance, la langue française demeurait, sans complexe aucun, la langue d'enseignement en Algérie non par choix mais par nécessité du fait que la majorité des enseignants étaient formés en langue française ce qui permettait la continuité. Une fois la stabilité acquise et la disponibilité d'un personnel algérien assuré, le politique algérien pensa à réaliser le côté culturel pour le renforcement de son indépendance pour rompre à jamais avec le passé colonial en substituant l'emploi de la langue française par la langue arabe, non pas la langue parlée (le dialectal), mais la langue arabe classique.

Ce fut l'ère de la politique linguistique d'arabisation. Malgré les diverses résistances, cette opération fut menée à son terme dans les années 80 jusqu'à la production de bacheliers en arabe. Avec l'avènement de l'école fondamentale, on continua à enseigner le français

⁴ Intervention de madame VERDELHAN Michèle université Paul Valéry Montpellier 3 auprès des enseignants des classes d'accueil de l'académie. Au CASNAV de Toulouse « enseigner le français langue de scolarisation : principes et conséquences

⁵ Meriem STAMBOULI, apprentissage précoce des langues : le cas de l'Algérie, une démarche vers le bilinguisme, in CAHIERS DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE, numéro 2, juin 2002 université de Mostaganem p.177

comme langue étrangère depuis la quatrième année de l'enseignement primaire, mais sa place a été réduite.

N'oublions pas de rappeler qu'en Algérie, nous vivons une situation plurilingue et un peu complexe. Les langues en présence dans ce pays vivent en perpétuelle confrontation.

Entre un arabe dialectal, l'arabe classique institutionnellement langue nationale, le berbère et la langue française en plus de l'introduction dans le système scolaire de langues étrangères tel que l'espagnol l'allemand l'italien et le russe à un niveau supérieur.

L'enseignement de la langue française en Algérie ne cesse de connaître des hauts et des bas. Le cursus scolaire suivi par tout apprenant algérien dans ce domaine est le même au niveau du territoire national.

Jusqu'au début des années quatre-vingt et l'avènement de l'école fondamentale

L'enseignement de la langue française commençait au (C.E.1) c'est-à partir de la troisième année et se prolongeait jusqu' à la sixième qui était couronnée d'un examen d'une importance capitale appelé "le sixième" et qui permettait l'accès à l'enseignement moyen (C.E.M). Ce dernier s'échelonnait sur une durée de quatre années l'élève durant cette étape charnière était exposé à un enseignement d'un autre niveau basé sur d'autres objectifs d'apprentissage.

-Acquisition du vocabulaire d'un français fondamental.

-La priorité était donnée aux structures grammaticales du français usuel c'est-à-dire à une productivité grammaticale de la langue française.

Le contenu de cet apprentissage était à peu près un apprentissage linguistique.

L'introduction de l'enseignement fondamental (les années 1980) sera progressive à partir de la première année primaire qui verra aussi le transfert de l'enseignement du français de la deuxième année primaire vers le début du deuxième cycle (quatrième année primaire et se prolongera jusqu' à la fin du troisième cycle (neuvième année fondamentale). L'examen de passage deviendra presque une simple formalité d'usage et nous assisterons à un recul progressif du niveau des élèves en langue française et l'accession en classes supérieures d'un nombre important d'élèves trainant des lacunes latentes facilement décelables mais difficilement réparables étant donné l'absence d'une volonté réelle de remédiation.

L'enseignement du français au lycée (trois années d'enseignement) est assujéti de son côté à une progression par projets répartis en unités didactiques en fonction des compétences à installer et des objectifs qui leur sont assignés et qui régissent le déroulement et l'étalement des activités permettant la mise en place d'un savoir-faire par des outils de manipulation de la langue, il est caractérisé par

-L'enrichissement systématique de la langue des structures sémantico-lexicales et syntaxiques par l'accès à différents documents "authentiques ou fabriqués».

-Développement des mécanismes d'acquisition de la langue.

-Caractérisation et typologie des textes.

-Développement et entraînement à la manipulation de la langue et de l'expression écrite

-Une grande importance est accordée aux contenus culturels (exploitation du milieu socio-culturel de l'apprenant).

A la fin des trois cycles l'élève aura fait onze (11) années d'enseignement en langue française avec un très bon niveau qui lui permettait à l'époque d'entrer dans de grandes écoles et d'accéder à la formation universitaire dans différents domaines scientifiques et techniques. La majorité des élèves exclus en quatrième année moyenne ou en troisième année secondaire ont suivi une formation bilingue ou en langue française parfois et occupent des postes administratifs. Ils en sont devenus des cadres et ont gravi les hautes échelles hiérarchiques. D'autres ont rejoint les écoles normales (ITE) pour devenir des maîtres d'école et même des professeurs des collèges P.E.M. P.E.F avec l'avènement de l'école fondamentale.

4. Poids du passé et déception de la langue française :

Si depuis l'indépendance jusqu'aux années 80 la plus part des matières étaient dispensées en langue française, l'arabisation progressive finit par se généraliser et l'enseignement du français connut un déclin vertigineux surtout après le départ en retraite, la reconversion ou la promotion des anciens enseignants et maîtres d'écoles.

L'institution a décidé qu'il en soit ainsi :

« il ne s'agit nullement de choisir entre la langue nationale et une langue étrangère. Le problème de choix étant dépassé et irréversible. »⁶

Le début des années 80 connaîtra un changement radical de visées pédagogique et se caractérisera par l'introduction de l'enseignement fondamental qui arrivera avec des transformations d'un autre type dans le système éducatif algérien basé sur une arabisation générale. Certains enseignants francophones de matières scientifiques se reconvertirent malgré eux en professeurs de français sans qu'ils aient la formation requise à cet enseignement. Si la maîtrise de la langue était irréprochable, le transfert et la maîtrise du savoir-faire se sont installés dans la douleur car il fallait faire abstraction d'un savoir-faire d'un autre type acquis dans l'enseignement d'une autre matière. C'est comme si l'on imposait à un enseignant de la langue arabe d'enseigner la géographie par exemple. Ces années-là connaîtront aussi l'algérianisation du personnel enseignant. Nous assisterons au départ de

⁶ R.A.D.P. charte nationale 1976 p.65

beaucoup de cadres étrangers qui seront remplacés par des jeunes cadres plein de volonté certes mais inexpérimentés quant à l'enseignement de la langue française étant eux-mêmes fortement arabisés. Et ce n'est pas par hasard, qu'au cours des années 70/80, un bon nombre de jeunes, orientés vers la vie active suite à leur échec scolaire suivirent une formation accélérée pour devenir des enseignants et furent injectés dans le système éducatif. La préoccupation majeure de l'institution à l'époque étant de mettre à la disposition de l'administration scolaire le personnel qui permettait la continuité du fonctionnement de l'école sans tenir compte des aptitudes, des tendances et des compétences de chacun. Il faut dire qu'une grande majorité s'est formée en formant.

Chapitre 2

**Quel(s) rôle(s) pour les nouvelles technologies
notamment, l'outil informatique dans une
situation pédagogique ?**

1 . Le système éducatif algérien et les N.T.I.C.E

Notre problématique nous conduit à évoquer les technologies éducatives ou leur version TICE. Ce qui nous mène à parler des dispositifs mis en place en situations d'apprentissage.

Philippe Meirieu, prône pour

« que l'on maîtrise mieux les technologies éducatives, avec suffisamment de distance pour les introduire sans les systématiser, et il y a fort à parier pour qu'une grande partie des élèves y trouve bénéfice (...) chacun pourra peut-être trouver une situation où il pourra s'approprier le savoir proposé...»⁷

Nous envisageons ensuite de jeter un regard sur les implications didactiques et pédagogiques liées à l'ordinateur comme support multimédia pour mesurer son efficacité en termes de rentabilité lexicale en rapport avec les langues étrangères.

Ce travail porte aussi sur l'analyse des contenus langagiers et culturels du document authentique audio-visuel certainement mais qui peut s'écarter de temps à autre pour aborder le document vidéo ou multimédia que nous jugeons indissociables les uns des autres. Dans la perspective d'un apprentissage linguistique et communicatif, une méthodologie qui repose sur la connaissance des textes issus des médias est développée. En effet, la présence des médias visuel dans le cours de langue facilite/peut faciliter l'accès à la langue/culture cible authentique (réelle) et stimule l'activité langagière des apprenants d'une part. D'autre part, elle favorise l'apprentissage d'un usage autonome. Les initiatives visant à intégrer les technologies de l'information et de la communication connaissent un essor vertigineux et ont tendance à se multiplier dans les établissements scolaires. Plusieurs raisons peuvent expliquer cet essor, dont la possibilité d'offrir un soutien de diffusion enrichi qui favorise la compréhension de concepts abstraits chez les élèves et l'ouverture de l'école sur le monde extérieur d'où la nécessité de prendre en considération l'apport de l'extra-scolaire dans la formation et l'apprentissage.

Cependant, nous avons remarqué ces dernières années quelques tentatives osées et innovatrices quant à l'introduction des nouvelles technologies dans le système éducatif algérien avec formation hésitante du personnel enseignant et l'équipement des établissements de l'outillage nécessaire.

⁷ Meirieu, P. (2000). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF Éditeur. 13^{ème} ED. Collection « pédagogies Outils ». p135

Les outils de travail dont il est question sont largement mis en valeur dans les dispositifs de formation mais qu'en est-il de la réalité et comment sont-ils réellement utilisés par les apprenants si ces outils et ces dispositifs existent ? Les outils multimédias offrent-ils de nouvelles possibilités pour l'acquisition des compétences culturelle et interculturelle ?

M. Linard évoquant les nouvelles technologies cognitives, nous rappelle que :

*« cette nouvelle vague ne se contente pas d'enrichir nos moyens d'expression et de communication. Elle ne fait pas que recouvrir l'image des média de masse... Elle modifie profondément notre vision du monde parce qu'elle nous impose de nouveaux moyens de représentation et d'action sur le réel. »*⁸

François Mangenot, voit les choses autrement quand il avance que :

*« la question n'est peut-être plus tant " est-ce que les technologies sont efficaces ?" que " dans quelles conditions sont-elles efficaces ? »*⁹

L'ordinateur demeure un produit de luxe et son utilisation est encore embryonnaire. Sa généralisation institutionnalisée est beaucoup plus démagogique que réaliste. Le projet Osratic¹⁰ lancé vers la fin de l'année 2005 en est l'exemple le plus concret

Quelles leçons peut-on tirer pour l'avenir ?

L'ordinateur, internet, les logiciels d'apprentissage peuvent aider à développer des rapports interculturels en relation avec la langue cible. Nous pensons qu'il est temps de faire prendre conscience, l'institution et la communauté pédagogique, des apports de cet outil par son contenu et par les aptitudes qu'il développe en prenant en considération son aspect émotif et captivant.

En Algérie, comme va le démontrer notre enquête, une minorité d'enseignants utilise des outils multimédias, comme supports non spécifiquement dédiés à l'apprentissage et en classe de FLE. La majorité de nos enseignants se contente dans la plupart des cas contenus du manuel scolaire sans chercher à s'ouvrir et à ouvrir leur classe à l'entourage immédiat de leurs apprenants même s'ils savent pertinemment que l'introduction de l'extrascolaire dans certains cas peut être considérée comme élément facilitateur de l'apprentissage qui peut les imprégner aux civilisations cibles. Parmi eux, un bon nombre de documents et de moyens présentent un intérêt majeur pour aider les apprenants à prendre en charge leurs apprentissages.

⁸ Monique Linard, op. cit. p.10

⁹ MANGENOT, F. (2001). « L'apprentissage des langues ». In *Psychologie des apprentissages et multimédia*, LEGROS D. & CRINON J. ED. Paris : Armand Colin. p. 132

¹⁰ Projet selon lequel toutes les familles algériennes peuvent/doivent se doter d'un ordinateur par crédit Bancaire

2. Concepts et définitions :

Avant de nous attaquer à la notion d'apport nous préférons définir quelques concepts que nous avons utilisés jusqu'à présent et que nous allons retrouver le long de notre étude

Lorsque nous avons travaillé la partie visionnement avec les élèves, Ceux-ci nous ont semblé très enthousiastes quant à l'utilisation du document audiovisuel. Nous souhaitons donc élaborer une réflexion sur la compréhension de sa définition, son fonctionnement, ses enjeux, ce qu'ils comprennent et ce qu'ils peuvent apporter à une situation pédagogiques. Pour ce faire, nous allons nous baser sur des textes théoriques. Nous essayerons par la suite d'élaborer une réflexion personnelle, afin de synthétiser les éléments qui nous ont semblé pertinents.

2.1. Définition de l'oral

Le terme "oral" renvoie à des objets bien distincts dans leur fonction. Cela peut désigner par exemple la parole comme support d'apprentissage - oral "préparé" qui permet de répondre à des questions du professeur dans le cadre d'un cours, de participer à un travail de groupe, de faire un exposé, un compte rendu...

Cela peut évoquer également la compétence plus ou moins maîtrisée par l'élève à s'exprimer dans la "norme linguistique de l'école", syntaxe et lexique plus spécialement travaillés dans le cadre des cours et dont l'apprentissage sera conduit jusqu'en troisième.

L'oral peut enfin permettre de distinguer cette parole qui émerge dans différentes situations, de façon plus spontanée, plus improvisée : participation à une discussion, explication ou justification d'une démarche, témoignage, argumentation... Dans une telle prise de parole, la pensée se cherche, se construit, évolue, se confronte à d'autres pensées.

Cette diversité de fonctions des pratiques orales marque leur importance : elles permettent à l'élève de construire son savoir, mais également son rapport aux autres et au monde, de s'affirmer comme « personne » et comme sujet social.

Réfléchir à une définition de l'oral oblige également à prendre en compte tous les mécanismes, toutes les stratégies qui entrent en jeu dans l'échange oral. A ce sujet, le rapport Boissinot de juillet 1994 donne quelques précieuses indications.

- ❖ « *L'oral, ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles. »*
- ❖ « *L'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole. »*

Cette définition large permet de mesurer quels sont les enjeux d'un tel apprentissage en classe : en effet, l'oral remet en cause l'individu, le place dans une situation qui n'est pas exempte de risques,

« S'interroger sur l'oral, c'est aussitôt s'interroger sur les raisons que l'on a de s'exprimer ou de débattre »

La pratique de l'oral en classe représente une prise de risques aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève. Le silence, par exemple, en classe peut être le cadre dans lequel surviendra l'élément perturbateur inattendu. L'organisation d'un débat, fût-il préparé, expose le professeur au bruit, et remet ainsi en cause une certaine conception traditionnelle de ce qu'est un cours. De même pour l'élève : chaque prise de parole, chaque prestation l'expose à un jugement sur toute sa personne (étant donné les facteurs qui interviennent à l'oral) de la part de l'enseignant comme de celle des autres élèves.

« La parole est à la fois expression de l'identité et construction de l'identité »

L'oral repose sur l'implicite, la connivence : les énoncés sont inachevés, reformulés ; des prises de parole interfèrent ; les innovations lexicales sont comprises dans le contexte. Loin d'être un " sous langage ", le langage oral est divers, complexe. Il réclame des compétences d'adaptabilité à la situation de communication. Savoir anticiper ce que l'on va dire au moment même où l'on en prononce les énoncés, savoir interpréter les " modalisations ", la façon dont l'interlocuteur présente ce qu'il dit, sont des compétences qui requièrent un apprentissage spécifique à l'oral

Apprendre l'oral, c'est avoir conscience et connaissance de la variabilité du langage ; l'élève doit apprendre à maîtriser des outils linguistiques et des stratégies discursives variées : la parole passe par le tâtonnement, l'essai, la mise à l'épreuve des formulations, les reprises (le " brouillon " d'oral est un passage obligé).

2.2. La compréhension orale :

- ❖ « *La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot ; il est question au contraire déformer les apprenants à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement* »¹¹
- ❖ « *Comprendre n'est pas une simple activité de réception : la compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extra-linguistiques comme les gestes ou les mimiques. La compétence de la compréhension de l'oral est donc, et de loin, la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable* »¹²
- ❖ « *On dit qu'un énoncé est compris quand la réponse de l'interlocuteur dans la communication instaurée par le locuteur est conforme à ce que ce dernier en attend (...) on évalue la compréhension des sujets par la restitution du texte ou par les procédures de condensation utilisées* »¹³.
- ❖ « *La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens qu'il écoute (compréhension orale)* »¹⁴
- ❖ « *Opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores* »¹⁵

2.3. La compréhension orale : un processus et un comportement

Un «bon» enseignement/apprentissage de langue implique, avant tout, que soient définis avec précision les objectifs d'acquisition visés. Aucun enseignant, ni aucun apprenant, ne refuserait de souscrire à cette affirmation tant elle est, et depuis longtemps, répétée dans les discours didactiques. Doit-on pour autant en déduire que dorénavant les objectifs

¹¹ Ducrot-Sylla, Jean-Michel, 2005

¹² Gruca, Isabelle.2006.sp

¹³ Dubois, Jean et al, 1973

¹⁴ Cuq, Jean-Pierre, 2003 .49

¹⁵ Galisson, Robert ; Coste, Daniel, 1976. 110

d'acquisition sont toujours définis de manière satisfaisante ? L'observation de bien des pratiques de salle de classe fait malheureusement apparaître que souvent, encore :

- Le label de qualité décerné aux activités d'enseignement/apprentissage est uniquement fondé sur une appréciation de leurs vertus en tant que supports d'animation, en tant que «jeux de société» en somme : trois étoiles aux activités qui suscitent la participation active de tout le groupe-classe, qui sont intéressantes par leur contenu thématique et distrayantes par la forme des comportements dans lesquels elles engagent les participants ; aucune étoile à celles qui se révèlent insatisfaisantes de ces trois points de vue ; et l'on ne se pose pas la question de savoir si ces activités permettent bien d'acquérir ce qu'elles sont censées aider à acquérir, ni même, parfois, quelles sont les acquisitions visées ;

- Les objectifs d'acquisition, lorsqu'ils sont définis, ne le sont qu'en termes de la langue (lexique, grammaire, prononciation, orthographe...) et de sa mise en pratique sociale (actes de communication...) ; le savoir-faire langagier visé ne prend pas en compte la dimension psycholinguistique du comportement verbal ;

- Le comportement verbal pris plus ou moins consciemment comme cible est restreint à l'expression, orale et/ou écrite : l'a compréhension, orale ou écrite, ne donne pas lieu à des activités spécifiques systématiques ;

- Les activités spécifiques, lorsqu'elles apparaissent dans les programmes ou méthodes, n'exploitent que très marginalement les résultats des travaux menés au cours des vingt dernières années dans le domaine de la psycholinguistique du comportement verbal.

Dans ces conditions, peut-être n'est-il pas inutile de continuer à s'interroger sur la manière dont doivent être définis les objectifs d'un enseignement/apprentissage de langue. C'est à cette réflexion que nous voudrions contribuer dans les pages qui suivent en nous centrant sur «*l'aptitude oubliée*», la compréhension orale :

Que savons-nous du processus psycholinguistique de compréhension ?

Que savons-nous de l'activité pragmatique de compréhension ?

Quelles orientations méthodologiques ces connaissances définissent-elles pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale en langue étrangère ?

2.3. 1.Qu'est-ce que comprendre ?

2.3.1.1 Aspects psycholinguistiques

Les recherches en psycholinguistique portant sur la construction de sens opérée par le participant-auditeur d'un discours nous permettent de décrire le processus de compréhension orale selon deux modèles différents. Dans l'un, la construction du sens d'un message est

envisagée comme une démarche sémasiologique (de la forme au sens), dans l'autre, elle est envisagée comme une démarche onomasiologique (du sens à la forme).

- **Modèle sémasiologique**

Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :

- D'abord l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les «sons» qui constituent cette chaîne (phase de discrimination) ;
- Puis il délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons (phase de segmentation) ;
- Ensuite il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases (phase d'interprétation) ;
- Enfin, il construit la signification globale du message en «additionnant» les sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse).

La démarche adoptée pour comprendre le message oral accorde ainsi la priorité à la perception des formes (signifiants) du message : tout signifiant non discriminé et segmenté échappe à l'opération d'interprétation et laisse un «vide» de sens ; tout signifiant mal segmenté conduit à un non-sens ou à un contresens :

D'autre part, selon ce modèle, la signification du message se transmet en sens unique, du « *texte* » à « *l'auditeur.* » En somme, ce dernier absorbe au fur et à mesure le contenu du message ; le processus est orienté vers une réception, une thésaurisation d'information.

Il faut toutefois remarquer que le rôle de l'auditeur n'est pas totalement passif, comme le serait celui du «papier buvard», dans la mesure où il intervient activement dans la mise en contact avec la signification du texte : lors des phases de discrimination et de segmentation, *l'auditeur reconnaît* des formes connues et ne se contente pas d'enregistrer des formes ; lors de la phase d'interprétation, c'est lui qui *attribue* un sens aux formes. L'humain-auditeur fonctionne ici de manière analogue à celle d'un ordinateur : il discrimine la chaîne phonique, la segmente et l'interprète en la comparant aux données phonologiques (segmentales et suprasegmentales) et morphologiques (lexicales et morpho-syntaxiques) dont il dispose dans sa mémoire (ses connaissances).

Mais si l'auditeur ne fonctionnait que selon ce modèle, comment expliquer des phénomènes, mis à jour par les psycholinguistes, tels que les suivants :

- En 1963, MILLER et ISARD ont montré expérimentalement que la perception des mots constituant un énoncé est la plus élevée lorsque l'énoncé est grammaticalement correct, moins élevée lorsque l'énoncé est sémantiquement interprétable bien que grammaticalement incorrect, plus basse encore lorsque l'énoncé est grammaticalement incorrect et sémantiquement ininterprétable ;

- En 1964, POLLACK et PICKET ont montré que 47 % des mots qui composent un discours suivi (conversation spontanée) sont inintelligibles lorsqu'ils sont isolés de leur contexte, alors qu'en contexte ils ne sont perçus ni comme mal prononcés, ni comme déformés pour une autre raison (bruit, par exemple) ;

- En 1970, WARREN montre que lorsqu'on fait entendre à des sujets des énoncés dans lesquels certains sons ont été remplacés par un bruit (un toussotement, par exemple) les sujets, dans leur quasi- totalité, ne remarquent pas ces élisions.

Et l'on pourrait ajouter à ces vérifications expérimentales un grand nombre d'observations empiriques. Ainsi, en anglais, certains éléments grammaticaux importants pour la compréhension du message (auxiliaires, prépositions...) se présentent généralement sous forme inaccentuée, ce qui les rend moins audibles et donc plus difficiles à discriminer ; pourtant, les Anglais ne semblent pas avoir plus de mal à comprendre leur langue que les Français la leur ! Et faudrait-il considérer que l'anglais, avec son système d'accentuation non syllabique, est une langue perverse qui s'ingénie à compliquer la tâche de ses auditeurs ?

L'incapacité du modèle sémasiologique à rendre compte de phénomènes de ce type a donc conduit les psycholinguistes à en établir un second, plus «performant».

Modèle onomasiologique

Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :

- D'abord, l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose (connaissances générales et spécifiques sur la situation de communication dans laquelle le message lui parvient : qui s'adresse à qui, avec quelles intentions probables, où, quand), et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement. Ces *hypothèses sémantiques* s'établissent à différents niveaux : elles anticipent la signification du message (ce dont il est question) aussi bien au niveau global du message tout entier, et sont dans ce cas imprécises, «floues», qu'au niveau plus restreint des diverses unités de sens qui constituent l'architecture sémantique d'un message (représentées «en surface» par des unités formelles telles que le tour de parole, l'énoncé, la proposition, le groupe de mots, le mot) ; à ces hypothèses sémantiques sont associées des «attentes» formelles concernant les formes linguistiques que prendra le contenu sémantique (les représentations de surface dont il vient d'être question) ;

- Parallèlement, l'auditeur établit, lors du défilement du message, des hypothèses formelles fondées sur ses connaissances des structures des signifiants de la langue dans laquelle est encodé le message : structures phonématisées des signifiants lexicaux (séquences de sons possibles/impossibles, degré de probabilité des séquences possibles : en français, par exemple,

la suite de consonnes k.s.t.r. est impossible à l'initiale mais possible en position intervocalique, comme dans « extravagant »), structures syntaxiques

(en français, par exemple, la séquence sujet + objet + verbe est impossible si l'objet n'est pas un pronom ; l'article signale le début d'un groupe nominal), etc.

- ensuite, l'auditeur procède à la vérification de ses hypothèses ; cette vérification s'opère, non pas par une discrimination linéaire et exhaustive de la chaîne phonique, mais par une *prise d'indices* permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques, sollicitées ici de manière quasi-simultanée dans la mesure où elles sont aussi étroitement liées que le sont, dans leur existence psycholinguistique, le signifiant et le signifié d'un signe linguistique.

L'opération de prise d'indices s'effectue en fonction des hypothèses formelles, qui jouent un rôle de projecteur utilisé pour éclairer le terrain de la vérification : pour vérifier que dans l'énoncé «le chat a attrapé une souris» l'hypothèse que c'est un petit animal que le chat a attrapé, c'est à la place syntaxique canonique du complément d'objet, et dans le groupe nominal objet, après l'article, que des indices doivent être recherchés. D'autre part, elle tire au maximum avantage des redondances d'indices que présente le texte du message au regard des hypothèses à vérifier : pour vérifier qu'il s'agit de «souris» dans le texte, et non de «mésange», par exemple, le repérage du «s» initial pourrait suffire, mais aussi les sons «ou», «r» et «i» ; chacun de ses sons peut être utilisé comme indice et le texte présente quatre possibilités de vérifier la même hypothèse ;

- La dernière phase du processus, enfin, dépend du résultat de la vérification :

si les hypothèses sont confirmées, la signification du message «préconstruite» s'intègre dans la construction de signification en cours ; si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies jusque-là, pour la reprendre, de manière différée, lorsque d'autres indices, apportés par les redondances de grande envergure (répétitions par exemple), l'y aideront ; si les hypothèses sont infirmées, soit il reprend la procédure à zéro en établissant de nouvelles hypothèses, éventuellement sur la base d'informations recueillies en appliquant la procédure sémasiologique (précédemment décrite) à la partie du texte conservée en mémoire immédiate, soit il abandonne purement et simplement la construction de signification localement entreprise.

Dans ce modèle, en définitive, la place accordée au message et à ses formes de surface (signifiants) est secondaire, priorité étant donnée à l'opération créative de pré- construction de la signification du message par l'auditeur ; ceci permet de trouver une explication non

seulement aux phénomènes particuliers relevés par les expérimentations psycholinguistiques (cf. supra) mais également au fait, d'observation courante, que l'on puisse comprendre, jusqu'à un certain point, des messages bruités comme ceux d'un hall de gare, des messages prononcés avec un accent, voire encodés dans une langue non connue (cf. la compréhension de l'italien par un Français), au fait que l'on soit parfois certain d'avoir entendu quelqu'un dire quelque chose qu'il n'a pas dit ou que l'on sache ce qu'il veut dire avant qu'il n'ait fini de le dire, etc.

D'autre part, le processus de prévision-vérification a pour corollaire qu'il n'y a pas circulation de la signification du message du texte à l'auditeur, mais que cette signification se construit par une interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte. Ceci a pour conséquence que plus l'auditeur apporte d'informations au texte moins il a besoin du texte pour comprendre, c'est-à-dire moins il a besoin d'y rechercher des indices : ainsi, et c'est une expérience courante en 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.

Les connaissances grâce auxquelles l'auditeur anticipe la signification du message sont de différents ordres. Il s'agit aussi bien

- De connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication ;
- De connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message ;
- De connaissances discursives sur le type de discours concerné ;
- De connaissances linguistiques sur le code utilisé ;
- De connaissances référentielles sur la thématique invoquée ;
- De connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message.

Au total, ces connaissances ne sont pas uniquement linguistiques et pragmatolinguistiques, ce qui entraîne un certain nombre de conséquences pédagogiques

2.3.1.2. Aspects pragmatiques :

Le processus de compréhension orale, lorsqu'il est «activé», l'est nécessairement par un auditeur «en chair et en os», dans une situation réelle, pour des raisons précises. Ces «concrétisations» concernent l'activité pragmatique (et non plus le processus psycholinguistique) de compréhension et jouent donc un rôle déterminant dans la définition du comportement verbal de compréhension qui intervient, didactique, dans la détermination des objectifs d'acquisition. Les effets de ces concrétisations doivent donc également être pris en compte.

Première concrétisation :

Un comportement de compréhension, c'est *quelqu'un* qui écoute.

L'auditeur n'est pas uniquement défini par son rôle dans l'interaction. C'est un individu psychologiquement, socialement et culturellement déterminé. Ses caractéristiques au moment où il se comporte en auditeur (certaines sont permanentes, d'autres momentanées) vont influencer sur sa participation à la communication. A titre d'illustrations :

- L'auditeur fatigué, ou affectivement perturbé, ou stressé, aura un comportement d'écoute moins efficace ;
- L'auditeur qui entretient de mauvaises relations sociales avec le producteur du message ne l'écouterait pas de la même manière que s'il lui était sympathique ;
- L'auditeur situé politiquement «à gauche» n'entendra pas un discours «de gauche» ou «de droite» de la même oreille ;
- L'étudiant étranger habitué à suivre des cours universitaires magistraux délivrés en style très formel ne considérera probablement pas comme important et intéressant un cours de style «séminaire» dans une université française ;
- La quantité et la qualité des connaissances antérieures apportées par l'auditeur auront une incidence directe sur le processus de compréhension.

Deuxième concrétisation :

Un comportement de compréhension, c'est quelqu'un qui écoute « Quelque chose » dans une « situation donnée. »

Le message se présente toujours sous la forme d'un type de discours particulier : émission de radio, dialogue avec un interlocuteur en face à face, conférence, pièce de théâtre, etc.

Ces types de discours diffèrent non seulement du fait qu'ils présentent les caractéristiques du discours oral spontané ou préparé, du discours écrit, ou de l'écrit oralisé, qu'il ait été écrit pour être lu ou entendu, mais également du fait qu'ils obéissent aux normes linguistiques et pragmatolinguistiques qui régissent les styles qui les caractérisent. Ces différences de nature imposent des différences d'écoute (dans la terminologie classique, les types de décodage dépendent en partie des types d'encodage).

Quant aux situations spatio-temporelles dans lesquelles se déroule la compréhension, elles ont également une incidence plus ou moins marquée sur l'écoute : la communication se déroule-t-elle dans un lieu où les bruits ambiants sont élevés ; le canal par lequel passe le message est-il déformant ; la situation tronque-t-elle le message de ses composantes non verbales ; etc. ? Ainsi, dans un aéroport, le même message concernant le retard d'un avion ne demandera pas le même niveau de compréhension s'il est donné par une hôtesse au comptoir de la compagnie

aérienne ou via un haut-parleur dans la salle d'embarquement.

Troisième concrétisation :

Un comportement de compréhension, c'est quelqu'un qui écoute quelque chose dans une situation donnée « pour une bonne raison ».

On n'écoute pas pour écouter mais pour atteindre un objectif, pour satisfaire un besoin extra-communicatif (augmenter ses connaissances, guider son action, se faire plaisir...). Ainsi, on écouterait la radio, et à la radio le bulletin météorologique, pour savoir si l'on doit s'équiper d'un parapluie, par exemple. Cet objectif de compréhension, déterminé par l'auditeur, détermine à son tour la manière dont il va écouter le message.

Quatre grands types d'écoute peuvent-être mis en évidence :

- *l'écoute sélective* : l'auditeur sait ce qu'il cherche dans le message, il sait à quel endroit du texte il trouvera ce qu'il cherche, il repère rapidement ces endroits et n'écoute vraiment que ces passages ;

- *l'écoute globale* : l'auditeur ne recherche rien de particulier dans le message, il veut en découvrir la signification générale, il écoute tout le texte en s'intéressant particulièrement aux endroits charnières où se situent les changements d'orientation du sens ;

- *l'écoute détaillée* : l'auditeur a pour objectif de reconstituer le texte mot pour mot (c'est le cas quand on veut apprendre une chanson, par exemple) il écoute la totalité du texte ;

- *l'écoute de veille* : c'est le type d'écoute que l'on a lorsque, par exemple, on écoute la radio en travaillant, ou lorsqu'on surveille ses enfants tout en bavardant avec des amis ; l'écoute se déroule selon des procédures «automatiques», non conscientes, elle est en quelque sorte en veilleuse, il n'y a pas de compréhension véritable mais à tout moment un élément entendu peut attirer l'attention consciente.

Ces différents types d'écoute peuvent éventuellement se succéder dans une situation de compréhension et requièrent alors la mise en œuvre de véritables stratégies d'écoute.

En résumé, l'activité de compréhension varie en fonction de qui écoute, de ce qu'il écoute, dans quelles conditions, ainsi que des raisons pour lesquelles il écoute.

2.4. Un cas particulier : le non-natif

En quoi l'auditeur non-natif, c'est-à-dire celui qui se trouve placé dans une situation de Compréhension où la langue utilisée n'est pas sa langue maternelle, est-il un auditeur spécifique ? Tout d'abord, il faut remarquer que, comme nous l'avons vu, toute situation de compréhension est spécifique, étant donné le nombre des variables qui la constituent. Et un auditeur natif se trouve de nombreuses fois dans des situations comparables à celles d'un non-natif. Dans certaines situations, l'auditeur natif peut ne pas posséder certaines des

connaissances sur lesquelles reposent le discours : ainsi une conversation technique entre deux informaticiens fera, dans une certaine mesure, du non-spécialiste présent un auditeur «non-natif».

Dans le cas du non-natif, cependant, la représentation qu'il a de la situation de communication et de ses capacités d'auditeur peuvent rendre son fonctionnement beaucoup plus difficile. Ainsi :

- Se sachant insuffisamment compétent, il interprète différemment certains aspects de la situation ; par exemple, pour lui, une conversation téléphonique, qui supprime la dimension non verbale visuelle du message, est une situation dont il surestime la difficulté ; de même, l'enjeu de l'écoute (s'il s'agit, par exemple, de comprendre l'annonce du numéro de quai donnée par haut-parleur) peut se trouver grossi du fait des risques d'erreur qu'il juge accrus ;
- Son appréciation du degré de tolérance de son interlocuteur dans une situation d'interaction en face à face peut l'empêcher de faire jouer à plein la compétence qu'il a acquise.

Cependant, la situation de compréhension d'un non-natif comporte des caractéristiques particulières. Pour un non-natif, le processus de vérification sera double : il devra certes vérifier sa compréhension, mais il devra aussi évaluer la procédure de compréhension qu'il a choisie. Ainsi la vérification sera rendue plus consciente, d'autant plus qu'elle fait elle-même partie des stratégies de compensation.

D'autre part, l'auditeur non-natif devra se contenter d'une compréhension où les hypothèses de sens ne pourront être vérifiées systématiquement par les indices formels, ce qui lui laissera l'impression d'une compréhension «floue», d'une compréhension par « devinette », moins ancrée dans le discours du locuteur. En d'autres termes il devra apprendre à fonctionner dans des situations où sa compréhension n'est pas maximale.

Cette dernière remarque est importante : c'est en fait, à une différence de degré près, la situation de compréhension, « normale ». Or, on constate qu'un auditeur non-natif a tendance à adopter une vision «maximaliste» : il cherche toujours à tout comprendre et oublie de ce fait que le critère de réussite de sa compréhension est la réalisation de son objectif et que celui-ci ne requiert pas toujours une compréhension exhaustive, voire une écoute détaillée. Cette attitude de «sur-correction », attitude renforcée par bon nombre de méthodes et d'enseignants de langue étrangère, lui fait perdre son initiative d'auditeur.

Ceci ne veut pas dire qu'il ne faille pas postuler un seuil minimal de compréhension en dessous duquel le non-natif ne pourrait prendre en charge son rôle d'auditeur. Ce seuil variera selon la situation de communication et le non-natif concerné. Il dépendra en particulier, de la relation que l'auditeur pourra établir entre ses connaissances non-linguistiques (du domaine

abordé, par exemple) et les connaissances linguistiques nécessaires à la compréhension du discours.

2.5. Enseigner/apprendre à comprendre

Savoirs et savoir-faire

La compétence de communication en compréhension orale implique à la fois des savoirs et des savoir-faire. En effet, comme il a été dit, pour être compétent, il faut disposer d'un ensemble de connaissances (donc de savoirs), et il faut également pouvoir mettre en œuvre ces savoirs dans une situation donnée pour aboutir à un objectif déterminé, ce qui requiert un ensemble de savoir-faire.

Evolution quantitative

Les savoirs que doit acquérir l'apprenant se situent aux différents niveaux de connaissances que nous avons répertoriés plus haut. Il doit, en quelque sorte, combler ses lacunes. Ces lacunes ne sont pas uniquement des manques de connaissances linguistiques : son acquisition de savoirs ne relève donc pas uniquement d'un travail sur l'aspect oral de la langue.

Il a par exemple besoin d'acquérir un grand nombre de connaissances culturelles. Ainsi, nous avons constaté que les progrès en compréhension orale réalisés lors de leur séjour en France par des étudiantes anglaises en stage dans notre université étaient surtout dus à connaissances culturelles, notamment en termes d'une meilleure connaissance de l'implicite culturel inhérent à tout discours entre Français.

Ainsi, progresser en compréhension orale n'est pas uniquement progresser dans la reconnaissance des sons (augmenter sa capacité de discrimination) comme on le croit souvent. Cette capacité est certes nécessaire, mais on ne doit pas perdre de vue qu'elle n'est qu'une composante du processus tout entier.

Développer cette capacité en priorité, voire en exclusivité, n'est pas aider l'apprenant à acquérir une compétence de compréhension naturelle.

D'autre part, l'augmentation de la quantité de savoirs détenus par l'apprenant ne se fait pas obligatoirement en plaçant celui-ci dans des situations de compréhension orale. D'autres activités, dont certaines peuvent être faites en langue maternelle, peuvent y contribuer. On peut ainsi dresser un parallèle entre l'entraînement d'un apprenant en compréhension orale et l'entraînement d'un sportif, d'un joueur de tennis par exemple. Certaines activités que ce joueur va pratiquer au cours de son entraînement ne ressemblent pas beaucoup au tennis (faire du jogging, pour développer sa résistance physique), d'autres n'ont pas grand-chose à voir avec une activité physique (comme visionner le dernier match de son prochain adversaire, pour se familiariser avec son jeu), mais toutes concourent à lui procurer la somme de savoirs

nécessaire au développement de son habileté au jeu de tennis.

Mais si l'acquisition de savoir ne passe pas uniquement par des activités en situation de Compréhension orale, il n'en reste pas moins important que toutes les activités doivent respecter les caractéristiques du processus de compréhension orale : on ne progresse pas en compréhension orale uniquement en écoutant, mais on ne progresse pas non plus en faisant n'importe quoi. Les points abordés, les activités proposées devront donc être envisagés dans cette optique : de quelle manière ils ou elles aident l'apprenant à mieux comprendre.

Evolution qualitative

Progresser en compréhension orale, c'est savoir utiliser ses connaissances dans des situations de compréhension de plus en plus variées : c'est ainsi qu'on peut mettre en œuvre et développer des savoir-faire. Cette variété doit donc nécessairement se retrouver dans l'enseignement/apprentissage. Proposer à l'apprenant toujours les mêmes activités revient à renfermer dans son savoir, puisqu'il ne peut évaluer l'évolution de ses savoir-faire.

De plus, il ne suffit pas de faire varier les caractéristiques de la mise en œuvre d'un seul ensemble de connaissances². Cette variété doit également concerner les différents niveaux répertoriés : types de discours, importance des connaissances référentielles,

Cette variété sera fondée sur une analyse des situations de compréhension dans lesquelles l'apprenant pourra se trouver, analyse qui visera à mettre en évidence quels paramètres, dans quels domaines, sont susceptibles d'intervenir dans ces situations de compréhension.

L'apprenant comme auditeur

Nous avons vu dans notre première partie que le processus de compréhension est une activité où l'auditeur a une large part d'initiative. C'est aussi une activité très individualisée, puisqu'elle est la résultante de l'interaction entre un individu, différent de tous les autres, et une situation, différente de toutes les autres. L'enseignement/apprentissage ne doit pas occulter ce phénomène. L'apprenant, en tant qu'auditeur, doit être au centre du processus de compréhension. Il faut donc qu'il se trouve en position d'auditeur dans toutes les activités de compréhension proposées.

C'est pourquoi il nous semble intéressant de distinguer deux phases dans l'enseignement/apprentissage :

- Une phase systématique, où l'apprenant, grâce à des activités d'apprentissage qui ne sont pas toutes des situations de compréhension, ni même des situations de compréhension naturelle, acquiert de manière décomposée les différents savoirs et savoir-faire nécessaires,
- Une phase communicative, où l'apprenant, placé dans des situations de compréhension communicative, peut assumer pleinement son rôle interactif d'auditeur et choisir une stratégie

d'écoute (établir des hypothèses, choisir un type d'écoute)³, en s'appuyant sur les connaissances qu'il détient ou qu'il a acquises lors de la phase précédente.

Cependant un élément doit être commun aux activités proposées dans les deux phases : il est fondamental que les activités proposées comportent un objectif de compréhension clairement défini avant la réalisation de l'activité. Cet objectif sera la plupart du temps l'objectif de l'activité : il faut donc que l'apprenant connaisse cet objectif de travail. La simple consigne «écoutez» ne place pas l'apprenant dans Nous avons notamment comparé leur compréhension détaillée d'un extrait d'un sketch de Guy Bedos au début et à la fin de leur séjour. Les passages qui n'ont été compris qu'à la fin du séjour portaient notamment sur les noms propres, ou concernaient le contexte politique français récent.

....n'avoir par exemple comme critère que les accents des locuteurs pour faire varier les documents que l'on propose.

Une position d'auditeur puisqu'elle ne lui permet pas de savoir pourquoi il doit écouter. Il faut donner à l'apprenant, ou lui demander de choisir, une bonne raison d'écouter.

2.6. Conséquences méthodologiques

2.6.1. Approche cognitive

Le processus de compréhension fait partie des processus cognitifs. Il nous apparaît donc important d'adopter dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale une approche cognitive. Ainsi, les activités d'apprentissage proposées viseront à rendre conscient le processus de compréhension orale des apprenants en tant qu'auditeurs. Elles proposeront aussi un travail conscient sur l'amélioration de ce processus, notamment par la phase systématique que nous avons décrite précédemment, et sur l'adaptation de ce processus individuel, développée pour une langue donnée, à une autre langue.

L'apprenant sera amené à réfléchir sur ses modes de fonctionnement privilégiés. Il travaillera de manière explicite et raisonnée sur les changements à y apporter.

2.6.2. Spécialisation des activités

Il ressort de l'analyse présentée dans notre première partie que le processus de compréhension s'appuie sur la spécificité de la situation : d'une part, situation d'oral et non d'écrit, d'autre part, situation de compréhension et non d'expression.

Cette spécificité doit se retrouver dans l'enseignement/apprentissage. Il faut donc envisager un enseignement/apprentissage spécialisé par aptitude, qui tienne justement compte de cette spécificité. Les termes de «spécialisation des activités» nous paraissent plus parlants que ceux

de «séparation des aptitudes», qui ont pu être compris par certains comme la nécessité de faire une coupure totale et hermétique entre l'apprentissage de chacune des quatre aptitudes. Il marque la nécessité d'avoir une approche différenciée : l'approche méthodologique pour la compréhension orale doit tenir compte des caractéristiques de cette dernière, dont certaines lui sont totalement spécifiques.

Cependant certains points, notamment en termes de savoir, peuvent être abordés sans référence précise à une aptitude donnée. Ainsi les apprenants peuvent acquérir certaines connaissances référentielles qui leur seront utiles en compréhension orale, par des activités qui ne relèvent pas nécessairement de cette aptitude. Il n'en reste pas moins qu'ils devront vérifier, par des activités spécifiques, s'ils sont à même d'utiliser ces connaissances dans des situations de compréhension.

2.7. Documents authentiques :

Le processus de compréhension s'ancre dans l'utilisation d'informations qui se situent à différents niveaux. Seuls des discours «authentiques» (c'est-à-dire ancrés dans une situation de communication déterminée) sont des discours où ces différents niveaux se retrouvent et sont pertinents les uns par rapport aux autres. Il en résulte que les discours que l'apprenant doit utiliser dans son apprentissage doivent être de ce type.

Il apparaît donc évident que les documents utilisés dans les activités d'apprentissage de Compréhension orale, doivent être, dans la mesure du possible, des documents authentiques. Les documents fabriqués à des fins d'enseignement de langue étrangère ont peu de chances de rendre compte de l'interaction entre les différents niveaux d'information et d'organisation, et donc de la multiplicité d'origine des indices dont l'auditeur se sert en compréhension, car ils représentent des schématisations discursives (nécessaires à leurs buts d'enseignement) qui empêchent l'apprenant de pouvoir se comporter pleinement en auditeur.

2.7.1. Du simple au complexe :

Quels sont les critères qui permettent à l'auditeur de juger qu'une situation de compréhension est «facile» pour lui ? Comment peut-on déterminer qu'un document authentique sera facile pour les apprenants ?

Pour répondre à ces questions, il faut là encore se reporter à l'analyse du processus de Compréhension. Une situation de compréhension, un document, seront faciles lorsque l'auditeur disposera de suffisamment de connaissances pour réaliser son objectif d'écoute. Comme ces connaissances peuvent se situer à des niveaux divers, la «facilité» peut reposer sur des aspects variés. Elle ne sera pas uniquement fonction des formes linguistiques. On

pourra ainsi rencontrer des situations où la forme linguistique du discours posera des difficultés à l'apprenant (par exemple, une chanson en langue Par document authentique nous entendons «tout document qui a été créé à des fins autres que l'enseignement d'une langue étrangère», familière) mais où le reste des caractéristiques correspondra aux connaissances tenues par celui-ci (le sujet de la chanson est bien connu, par exemple) et en rendra la compréhension très facile.

On voit donc comment, dans le cadre où nous nous plaçons, la notion de «facilité» se trouve redéfinie.

Nous voudrions en conclusion nous interroger sur la validité de quelques idées reçues sur le concept de compréhension.

On entend souvent dire, par des apprenants ou par des enseignants, «on ne peut pas bien comprendre si on ne sait pas dire» ou «on n'entend bien que ce qu'on sait prononcer». Ces affirmations montrent que, pour ceux qui les prononcent, compréhension et expression sont irrémédiablement liées, notamment en ce qui concerne les formes linguistiques. Tout ce que nous venons de voir prouve que ces idées reçues sont en fait des idées fausses ; comprendre n'est pas dire, encore moins prononcer.

Comprendre, c'est construire du sens, et non des formes linguistiques. «Bien comprendre» dépend de connaissances variées parmi lesquelles la connaissance des formes linguistiques ne figure pas seule.

Que dire de l'idée reçue suivante : «on ne peut pas bien dire quand on ne comprend pas bien»? Ici, comprendre signifie comprendre le mot à mot. Or, comme nous l'avons vue, la compréhension «normale» n'implique que très rarement la compréhension exhaustive du message «Comprendre» n'est ni antérieur ni postérieur à «dire». «Comprendre» est différent.

3. Autonomie d'apprentissage :

Pour Christine Krainz :

*« Etre autonome, c'est une attitude, un état d'esprit favorable à l'apprentissage, ce qui est vrai aussi et surtout pour l'apprentissage de langues et cultures étrangères »*¹⁶

Le D.D.L quant à lui définit la notion d'apprentissage autonome ou apprentissage en autonomie comme étant cet

*« Apprentissage mené par l'apprenant en l'absence d'un enseignant. Lorsque l'apprentissage est complètement autonome, on peut parler d'autodidactie »*¹⁷

¹⁶ Christine Krainz, « A quoi sert la pédagogie différenciée ? », publié le 04/10/1999 (www.ceo.fipf.org)

¹⁷ Dictionnaire de didactique des langues op.cit p.62

Alors que Simona Pekarek Doehler, présente l'apprenant autonome comme étant :

«Un apprenant qui a conscience que son apprentissage dépend principalement de lui, qui a conscientisé et développé ses stratégies d'apprentissage, qui anticipe et se formule des règles et des hypothèses sur le fonctionnement et de la langue et qui est capable d'auto-évaluer et auto-corriger ses productions.»¹⁸

Comment peut-on aider l'apprenant à être autonome et assumer son autonomie ?

- ❖ en lui donnant une place active dans son apprentissage, et en lui faisant avancer des hypothèses par exemple et le laissant se formuler ses propres règles quand il est en mesure de le faire, de l'encourager à en faire ou à les déduire.
- ❖ en l'aidant à prendre conscience de ses capacités et de ses stratégies d'apprentissage.
- ❖ en l'aidant à comprendre ses erreurs et de les prendre en charge le cas échéant.

Du point de vue disciplinaire, nous devons assister à beaucoup moins de conflits enseignant/enseigné puisque l'apprenant est moins soumis aux choix autoritaires de l'enseignant.

Il y a gain de temps aussi : l'enseignant doit savoir perdre du temps avec ses apprenants pour en gagner plus tard. Certes, les premières explications sont longues et éprouvantes au début, mais une fois que l'élève a développé de bonnes stratégies d'apprentissage, on gagne du temps dans les domaines.

L'enseignant qui favorise l'autonomie de l'apprenant en lui proposant des documents authentiques comme support et plusieurs activités parmi lesquelles l'élève pourra choisir, l'amène ainsi à prendre des décisions et à se sentir responsable des résultats réalisés. Un élève autonome a du plaisir à chercher. Et comme il est par définition curieux, il sait prendre des initiatives pour arriver à l'objectif escompté. Il va demander de l'aide ou des explications à un autre élève et au professeur, et de plus, il va tous les moyens d'information qui sont à sa disposition : les moyens audio-visuels, dictionnaires, les livres de grammaire, etc.... de nos jours, l'internet est devenu un l'autonomie de l'apprentissage

4. L'éducation aux médias :

Dans un rapport publié en 1948, L'U.N.E.S.C.O a défini l'éducation aux médias comme étant :

¹⁸ Simona Pekarek Doehler, « *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives* » AILE n° 12-2000 (<http://aile.revues.org>)

« ... toutes les manières d'étudier, d'apprendre et d'enseigner à tous les niveaux »¹⁹

L'éducation aux médias selon Thierry De Smedt :

*« C'est rendre chaque jeune capable de comprendre la situation dans laquelle il se trouve lorsqu'il est le destinataire des messages médiatiques. C'est le rendre apte à être un lecteur, un auditeur, un spectateur actif vis-à-vis des médias, capable de s'approprier un maximum d'informations originales à partir de n'importe quel type de documents médiatiques et particulièrement, de documents audiovisuels »*²⁰

Alors que d'après Jaques Piette, Luc Giroux et André H. Caron l'éducation aux médias

*« Vise à développer des programmes d'activités qui amènent les jeunes à explorer l'univers des médias afin de découvrir le rôle qu'ils jouent dans notre culture et la manière dont ils influencent la perception que nous avons du monde »*²¹

Signalons d'autre part qu'il n'est pas du tout nécessaire de disposer d'un matériel complexe pour pratiquer l'éducation aux médias. Bien sûr, une salle bien équipée est très attractive pour les élèves permet de réaliser de nombreuses activités.

Alors que, peut-être, un équipement trop sophistiqué risque parfois d'être intimidant, voire même trop compliqué pour les personnes amenées à s'en servir. L'expérience a montré qu'avec de l'imagination et de la créativité, il est possible de réaliser beaucoup de choses avec peu de moyens.

Ce qui est donc recherché, à travers l'éducation aux médias, c'est essentiellement un renforcement de la réflexion du jeune vis-à-vis des médias : un mouvement de distanciation par rapport à l'expérience médiatique ordinaire et l'exercice d'un regard créatif sur le média.

Finalement, l'éducation aux médias est un processus qui débute tôt, soit à la maison, dès que l'enfant est capable de décoder un message audio, ou visuel, ou les deux. Elle se poursuit dans le cadre de ses expériences avec des camarades, s'étend à l'école dans toutes les disciplines et se précise à l'âge adulte dans son engagement personnel et collectif de citoyen.

5. Comment enseigner la compréhension orale :

Il s'agit d'une compétence qui engendre des difficultés au début de l'apprentissage d'une langue étrangère. Une démarche dynamique en situation interactive est proposée, elle prend

¹⁹ L'éducation aux médias. Quels enjeux ? Quelle formation ? Thème et problématique du colloque I.P.S.I. Tunis du 15 au 17 Avril 2004 .

²⁰ Thierry De Smedt, « évaluer l'éducation et médias, vers le repérage des effets d'une pédagogie. », acte Des Premières Rencontres Inter-IUFM, 2000 Thierry De Smedt est professeur et chercheur à L'Université catholique de Louvain (Belgique).

²¹ Définition tirée de l'ouvrage Programme d'éducation critique à la télévision par Jacques Piette, Luc Giroux et André H. Caron. Département de communication de l'Université de Montréal en Collaboration avec l'Association nationale des téléspectateurs

en compte les facteurs importants de la compréhension orale, ses stratégies et les solutions aux problèmes rencontrés au cours d'un apprentissage.

5.1. Les Caractéristiques de l'apprenant :

5.1.1. Les Connaissances antérieures

Les modèles interactifs de compréhension orale ont montré l'importance des connaissances antérieures. Ainsi, un document oral fournit des pistes à partir desquelles l'auditeur construira le sens en utilisant ses connaissances et son expérience. L'apprenant peut traiter les nouvelles données de façon significative en établissant des liens entre ses connaissances en mémoire. Il est donc important qu'il sache utiliser ces connaissances à la fois pour l'appréhension et pour élargir son bagage cognitif.

5.2. Les Caractéristiques du document sonore

5.2.1. Le Débit

C'est la vitesse utilisée pour dire un énoncé. Elle joue un rôle important dans la compréhension orale. Il faut donc faire attention à cette question et être prudent concernant les seuils de débit proposés par certains chercheurs, c'est-à-dire la vitesse à laquelle la compréhension commence à diminuer (entre 150 et 200 mots par minute.)

Les chercheurs ont insisté sur le fait que la compréhension diminue progressivement à mesure que la compression augmente. L'expérience avec les apprenants syriens a donné les mêmes résultats. Après avoir écouté un texte narratif qui se déroulait à une vitesse normale, les étudiants se sont plaints de la rapidité du débit. Mais le fait ne s'explique pas seulement par la vitesse, mais aussi par la difficulté du texte et du fait que les apprenants syriens n'ont pas suffisamment pratiqué les activités d'écoute de textes authentiques.

Proposition :

- Bien choisir le texte selon le niveau des apprenants
- Répéter deux écoutes
- Ne pas ralentir le débit des documents et continuer à parler aux apprenants à une vitesse normale

5.3. Les Etapes de la compréhension orale

5.3.1. La pré-écoute

C'est le premier pas vers la compréhension du message.

- Avant d'introduire le document sonore, on peut travailler soigneusement la présentation d'une situation (le contexte) qui correspond à une mise en condition psychique de l'apprenant.

- Ici, on voit le rôle des connaissances linguistiques dans l'attente perceptive.

- Cette phase préparatoire permet d'introduire le vocabulaire nouveau, un outil indispensable à la compréhension. On peut aussi attirer l'attention des apprenants sur des formes linguistiques ou des indices acoustiques clés, pour anticiper la compréhension.

L'apprenant peut ainsi construire progressivement le réseau du sens.

5.3.2. L'écoute :

La 1ère écoute qui peut être concentrée sur la compréhension de la situation pour faire saisir à l'apprenant le cadre du texte.

- Qui sont les personnages ?
- Où se déroule la scène ?
- Quand ça se passe ?
- D'où provient le document sonore ?
- A qui s'adresse-t-il ?
- Quel est son but ?
- De quoi ça parle ?

La 2ème écoute pour rassurer les apprenants de niveaux faux –débutants et intermédiaires, leur permettre de vérifier les données relevées et pouvoir ainsi compléter les réponses.

Pour les apprenants de niveau avancé, elle peut les aider à réaliser des activités plus complexes, par exemple : faire une synthèse de différentes idées.

Une écoute active est une écoute consciente, effectuée dans la vigilance, et qui met en jeu le double fonctionnement de la perception et de parole, c'est-à-dire un traitement selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique.

5.3.3. Après l'écoute :

Les apprenants doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute, c'est-à-dire quelles tâches ils seront amenés à accomplir.

On insiste beaucoup sur le réinvestissement de l'acquis dans une tâche réelle signifiante. Il s'agit de faire le point sur les apprentissages en mettant à contribution les compétences acquises.

5.4. Les Stratégies d'écoute

Qu'est-ce qu'une stratégie ?

C'est une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème.

5.4.1. Développer une écoute analytique

L'écoute analytique exige que l'élève soit très attentif à la parole orale, dite, lue ou chantée. Elle consiste à remarquer les détails, à les agencer pour ensuite arriver à une synthèse.

Exercices :

Ex 1- Avant l'exercice d'écoute, écrire quelques mots au tableau en attirant l'attention des apprenants sur les mots.

Après l'écoute, demander comment chacun de ces mots a été utilisé dans le contexte.

Ex. 2- Faire trouver tous les mots d'un texte lu indiquant l'heure, la saison, le lieu... etc.

Ex. 3- faire relever les termes descriptifs : ceux qui décrivent une personne, un animal, une chose, un lieu ; les termes à charge émotive, ceux qui expriment des sentiments, des états d'âme.

Commentaire :

Tout passe par l'oral et la représentation visuelle. Le travail d'analyse peut-être diversifié en fonction du niveau linguistique des apprenants. Pour les niveaux intermédiaires et avancés, on proposera des documents permettant de travailler sur l'argumentation, l'explication et la description.

5.4.2. Développer une écoute synthétique (globale)

L'écoute synthétique suppose qu'on sache rassembler les détails pour arriver à une vue d'ensemble ou à une idée principale.

L'écoute synthétique suit normalement l'écoute analytique. Les deux sont nécessaires pour arriver à un raisonnement par induction.

Exercices :

Ex. 1- Faire résumer une histoire que l'apprenant vient d'entendre.

Ex. 2- Faire écouter un compte-rendu, une histoire, un poème ou une chanson. Demander de suggérer un titre.

Ex. 3- Faire écouter un enregistrement et demander aux apprenants d'énumérer (a) les renseignements entendus, (b) les renseignements inférés.

Commentaire :

Un travail de ce type permet de développer l'écoute de variabilité. On permet aux apprenants de reconnaître que l'on peut comprendre sans tout saisir. On peut aussi changer d'objectifs d'écoute et proposer des tâches variées, des activités qui demandent de faire des associations. Cette écoute séduit ceux qui ont de l'imagination.

5.4.3. Développer une écoute critique

L'écoute critique consiste à évaluer, à juger, à comparer, à inférer, à conjecturer.

Exercices :

Ex. 1 Construire un tableau qui aide à améliorer l'écoute et à évaluer un discours :

- Quels sont les points importants ?
- Quelles idées nouvelles ou significatives ont été émises ?
- Quels détails a-t-on soulignés ? Pourquoi ?
- Dans quelles sources a-t-on puisé les idées ou les renseignements ?
- Quel thème a été choisi ? Pourquoi ?
- Quel était le point de vue de l'auteur ? Pourquoi ?
- Etes-vous d'accord ou non ? Pourquoi ?

Ex. 2 Inviter les apprenants à comparer deux reportages d'un même événement, entendus à la radio ou vus à la télévision.

Ex. 3 A la suite d'une lecture d'un conte, d'un film, d'un programme télévisé, présenter une série de phrases.

Faire distinguer si ces phrases expriment des situations vraies ou fausses, réelles ou imaginaires, possibles ou impossibles.

Commentaire :

Cette écoute aide à distinguer le possible de l'impossible, l'imaginaire et le réel, le vrai et le faux, le fait et l'opinion.

6. Définition de la tâche :

Pour bien expliciter la notion de tâche, nous allons nous contenter des définitions les plus récentes de ce concept. Ainsi, F. Mangenot ²² définit ce qu'il appelle une tâche linguistique profitable dans un environnement multimédia comme étant une tâche qui

- part de données riches et authentiques.
- Propose des activités d'un bon niveau cognitif (activités pertinents, situation-problèmes, appel à la créativité).
- Prévoit des interactions variées pendant et après l'exécution de la tâche.

La notion de tâche est définie dans le cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R) comme suit :

« les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières »²³.

Ceci étant, la notion de compétence, d'après Ph. Perrenoud consiste en

« la manière dont un individu mobilise de telles capacités (cognitives) et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes. Qui exigent l'orchestration de multiples opérations pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc. »²⁴

Alors que David Nunan définit la notion de tâche comme

« une unité de travail centrée sur le sens impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et/ou l'interaction en langue cible »²⁵.

Ainsi donc et toujours selon le même auteur :

²² Mangenot F. (2000), communication au 17^{ème} colloque Triangle 17, op. cit.

²³ Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, Conseil de l'Europe, Didier in « Quelle réponse didactique construire face à la diversité sociale et langagière ? » Jean-Jacques Richer, université de Bourgogne CELEC-CEDICLEC-GERFLINT

²⁴ Perrenoud, Ph., (2001) in « quelle réponse didactique construire face à la diversité sociale et langagière ? » Jean-Jacques Richer, université de Bourgogne CELEC-CEDICLEC-GERFLINT

²⁵ Nunan D. cité par F. MANGENOT (juin 2003) in tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance, Vol. 6, Numéro 1, Recherche, (www.alsic.u-strasbg.fr)

« l'activité pédagogique est sous-ordonnée à la tâche, celle-ci prévoyant également, de manière systémique, le dispositif, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, les objectifs et l'input langagier »²⁶

De Lièvre, Quintin et Depover la présentent comme étant :

« une organisation temporelle d'activités pédagogiques agencées en vue d'atteindre le plus efficacement possible les objectifs fixés »²⁷.

Pour D. Gaonach la tâche représente des

« activités de langage (...) qui exigent le plus quant à l'intégration efficace d'opérations (...) de " haut niveau " : sémantiques, sociolinguistiques, textuelles... des opérations de " bas niveau " : référentielles, lexicales, morpho-syntaxiques, phonologiques, graphiques »²⁸.

Johan Michel définit le terme tâche comme

« Une prescription, une contrainte de départ et le terme activité comme la réalisation effective de la tâche »²⁹.

Il évoque dans son travail les trois niveaux de tâche :

- Pédagogique
- Applicative
- Interactive

- les tâches pédagogiques sont les exercices proposés à l'apprenant

- la tâche applicative est la tâche du monde réel la réalisation de laquelle nous désirons impliquer l'apprenant.

- la tâche interactive est la tâche que réalise effectivement l'apprenant en interaction avec le système.

Ainsi donc et selon Vygotsky,

« l'interaction sociale joue un rôle important dans l'apprentissage »³⁰. Alors que d'après l'hypothèse de l'entrée de Krashen, « l'acquisition de langue a lieu pendant l'interaction humaine dans l'environnement de langue cible. L'apprenant est alors exposé à l'entrée compréhensible riche dans la langue cible »³¹.

7. L'apport de l'ordinateur en séance de compréhension oral :

²⁶ op.cit

²⁷ De Lièvre, B., Quintin, J.-J. & Depover, C. cité par François MANGENOT (juin 2003) op. cit.

²⁸ GAONACH, D, (1987). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. op. cit. p203

²⁹ Johan Michel, Modèles d'activités pédagogiques et de support à l'interaction pour l'apprentissage d'une langue. Thèse soutenue le 26 juin 2006. Université du Maine pp. 10-11

³⁰ Vygotsky et constructiviste est à la base de la théorie de l'interaction en acquisition des langues

³¹ Krashen cité par Martine Faraco op. cit

Après avoir présenté ces quelques concepts parmi tant d'autres que nous avons définissent en fonction de la situation et à fur et à mesure de l'évolution de notre travail, essayons maintenant de centrer notre analyse sur l'outil informatique comme support multimédias. Car comme le dit si bien G. JACQUINOT « *Si l'ordinateur n'est plus « à la porte de l'école », s'il y entre parfois avec succès, force est de constater qu'il ne fait pas encore partie du quotidien scolaire. Et si l'on va répétant que les élèves passent en moyenne, autant de temps devant leur PC qu'à l'école... cela ne donne que bien peu d'indications pour « penser l'école » dans la société d'aujourd'hui.* »³²

Les questions qui nous interpellent et que nous devrions nous poser chaque fois que l'on utilise l'ordinateur des fins éducatives est la suivante : A quel type d'apprenants avons-nous affaire ? Quels sont leurs besoins « immédiats » ? Quelles sont les problèmes qu'ils doivent résoudre et avec quels contenus ? Quels sont les moyens dont ils disposent pour le faire ? De quelle autre façon pourrions-nous commencer notre travail si nous voulons que l'informatique contribue à la création d'un environnement éducatif favorable à l'apprentissage ? Et enfin, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère peut-il y gagner ou encore que va-t-il y perdre ?

Daniel Coste nous explique bien les choses car pour lui « *Nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonation et rythmes du dialogue parlé... il est indispensable de présenter à l'élève des personnages français vivant sous ses yeux...* »³³.

Pour Elisabeth LETERTRE, « *produire une ressource pédagogique demande au formateur de quitter les postures de formation habituelles (...) et d'explorer les autres facettes de son métier (auteur, concepteur, compositeur, évaluateur, metteur en scène des savoirs...)* »³⁴.
Toutefois, « ces situations présentées en images constitueront le point de départ : le premier temps de la communication qui est prise de conscience d'une réalité différente, qu'on va chercher à comprendre, à assimiler, avant de s'identifier à elle. Le langage viendra

³² G. JACQUINOT, petit écran : terminal cognitif, réseaux n° 74 CENT- 1995

³³ Coste Daniel, (1972), le renouvellement méthodologique dans l'enseignement de français langue étrangère, le français dans le monde, n° 87, Paris, Clé international, p.16

³⁴ Elisabeth LETERTRE, Recherche en didactique 'les mots pour construire' Support de formation multimédia à destination des formateurs FLE

s'insinuer dans cette situation et l'exprimer en un système sonore différent du système familier à l'élève, mais que l'association avec la situation comprise rende plus accessible»³⁵

Dans ce contexte, fragmenter signifie se préoccuper des habilités intellectuelles du destinataire ou l'interlocuteur, de son enthousiasme (souvent très limité, peu perfectionné) pour décoder le langage audiovisuel, de ses capacités d'exploitation, de ses stratégies d'apprentissage, de ses modèles mentaux ou culturels, de ses intérêts et de ses préférences (paramètre à ne pas négliger). Ainsi déterminer, par exemple, le format le plus adéquat, (internet, logiciels, documentaire, l'animation 3D, etc.)

Nous considérons et tenant compte de l'évolution qu'est entrain de connaître la pédagogie de la classe. Qu'apprendre par l'audiovisuel et le multimédia, c'est déjà apprendre autrement et que *« communiquer langagièrement ne se réduit pas à une connaissance des formes et règles linguistiques mais suppose aussi une maîtrise des conventions d'utilisation, socialement et pragmatiquement définies »³⁶.*

Loin donc des méthodes traditionnelles qui ont prouvé leurs limites car ne prenant pas en considération les développements que subit quotidiennement la société et les effets des nouvelles technologies.

Or il est impérativement urgent de penser à l'introduction de l'outil informatique afin de faciliter le travail de la compréhension dont les bienfaits ne sont pas aussi négligeables. *« On peut relever deux apports du multimédia concernant l'entraînement à la compréhension : la souplesse d'utilisation des données sonores, textuelles et vidéo et la possibilité de représenter le signifié par de l'image. »³⁷*

L'ordinateur avec ses grandes capacités, constitue/peut constituer un complément incontournable comme activité d'éveil et de mise en train s'ils sont utilisée à bon escient. *« les médias ouvrent des horizons vers l'espace virtuel et sonore, les nouvelles technologies digitales nous ouvrent des profondeurs insoupçonnables. Les liaisons entre les deux (...) nous laissent pantois ».³⁸* Avant de considérer les différentes manières dont il est/peut être exploitée par les enseignants et les apprenants dans le milieu scolaire et extrascolaire, ce cadre pédagogique lui-même, c'est-à-dire le plus même d'intégrer ces pratiques doit être définis. Ce

³⁵ Coste Daniel, 1972. Op. cit.

³⁶ J. P. Cuq (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, asdifle

³⁷ F. Mangenot, Triangle 17, Multimédia et apprentissage des langues, op.cit

³⁸ H. BOYER, BUTZBACH M, PENDANX M. (1990), Nouvelle introduction à la didactique du français Langue étrangère. Clé international. Paris. P231

n'est peut-être qu'une certaine vision de la pédagogie et de l'apprentissage qui peut s'accommoder de l'intégration de cet outil et s'il présente une/des spécificité(s) particulière(s), l'attitude pédagogique qui peut permettre son intégration n'est nullement nouvelle car elle s'est toujours appropriée des outils disponibles à une époque donnée en fonction de l'évolution des supports et de leur disponibilité.

Nous pouvons résumer d'une manière succincte les quelques apports que l'outil informatique peut apporter dans un cadre pédagogique :

- 1- Il permet d'associer de manière positive et étroite les élèves à l'évaluation de leurs propres apprentissages dans un milieu extrascolaire une fois l'apprenant livré à lui-même chez lui ou dans une conversation avec une personne étrangère quand l'occasion se présente.
- 2- Il a le pouvoir de stimuler la recherche d'une information plus complète sur un sujet, d'une solution plus satisfaisante à un problème et, d'une manière générale, d'un plus grand nombre de relations entre diverses connaissances ou données que l'apprenant est tenu de saisir ; d'emmagasiner et de réemployer dans des situations similaires (savoir-faire, savoir-être et savoir agir)
- 3- Il a le pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles et interculturelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer des situations de communication qui favorisent l'interaction ne serait-ce que par le désir et l'effort de compréhension
- 4- Les élèves manifestent souvent un intérêt spontané plus grand pour une activité d'apprentissage qui fait appel à un nouveau support qu'aux approches coutumières en classe.
- 5- Le temps d'attention soutenue ou de concentration que la majorité des élèves sont prêts à consacrer à des activités d'apprentissage est plus élevé lorsqu'ils utilisent un support audiovisuel qu'avec des moyens traditionnels, le livre ou le document photocopie.

8. Les jeunes algériens et l'ordinateur :

L'outil informatique peut contribuer de plusieurs façons à améliorer l'acquisition de connaissances dans l'enseignement du FLE et le développement des habiletés des attitudes qui sont reliées à ces connaissances car nous pensons au préalable « *Qu'apprendre une langue, c'est s'entraîner dès le départ à penser et à parler en langue étrangère* »³⁹. La nature

³⁹ PUREN C. (2001), les nouvelles technologies face aux nouvelles options didactiques, Actes de la conférence Colloque apprendre les langues européennes avec les nouvelles technologies, Paris, Goethe-institut

et l'ampleur de ces apprentissages dépendent notamment de l'acquis préalable des élèves et des activités qu'ils accomplissent avec les nouvelles technologies et des usages qu'ils en font.

D'où l'importance de centrer nos efforts dans la création de situations d'apprentissage ou d'environnements éducatifs qui donnera aux apprenants une plate-forme adéquate à un apprentissage actif. De cette façon, l'ordinateur sera, non seulement un canal de communication mais un élément de dialogue qui interroge les différentes représentations et les processus mentaux des apprenants.

L'apprentissage constitue une discipline en constante évolution, développer une théorie adaptée à une pédagogie qui intègre des outils technologiques tout en tenant compte d'un paramètre très essentiel : « *apprendre en français ne signifie pas, pour les élèves, connaître la linguistique ou les théories de l'expertise littéraire mais développer des compétences de réceptions et de production à l'oral comme à l'écrit* »⁴⁰. Une pédagogie qui puisse développer « *des stratégies d'écoute et de perception faisant intervenir le corps, en particulier en ce qui concerne le rythme et l'intonation* »⁴¹.

8.1. Pratique de la classe et exploitation de l'extrascolaire

L'enseignement dans son action pédagogique s'est toujours appuyé sur le support officiel qu'est le livre et les éléments périscolaires alors que d'autres s'en contentent ne cherchant à introduire aucune évolution dans leur pratique de la classe. Ce que ne manque de signaler F.

Mangenot évoquant cette situation où l' « *on est bien obligé de constater que, dans la classe traditionnelle, c'est le professeur qui trop souvent accapare encore plus de la moitié du temps de parole et que toutes les interactions ont un passage obligé par sa personne. C'est par ailleurs encore beaucoup trop souvent la pédagogie de la question/réponse qui est utilisée, pédagogie peu communicative puisqu'un des deux interlocuteurs attend déjà une réponse bien précise* »⁴². Alors que « *d'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, est la capacité à communiquer* »⁴³

Mais dans sa quête du document approprié qui peut lui faciliter le travail, sa recherche est allée au-delà du cadre scolaire. Les documents authentiques peuvent être d'un rapport

⁴⁰ ³⁰ ROSIER J. M, La didactique du français, Que sais-je ? Imprimerie des presses universitaires de France, février 2002 PUF p.11

⁴¹ BOYER H, BUTZBACH M, PENDANX M. Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Op. cit. p.102

⁴² MANGENOT F. (1996). L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique ?, in actes du congrès " linguaggi della formazione : l'informatica ", organisé par L'IRRSAE (institut régional de recherche, d'expérimentation et de formation continue) du Val d'Aoste (Saint-Vincent, 5-6 sept 1996. <http://www.users.imagnet.fr/mangenot/aoste.doc>

⁴³ PORCHER L, 2004, L'enseignement des langues étrangères, Hachette, Paris. P.31

considérable s'ils sont bien utilisés car nécessitant une préparation particulière. Le recours aux médias ne fait pas exception. « *Sans doute le rapport de la didactique des langues aux médias n'est pas nouveau et s'inscrit dans la lignée des pratiques des médias et des technologies éducatives qui ont accompagné l'enseignement des langues depuis les années 60. Toutefois, les modalités d'utilisation antérieures sont remises en question par les technologies actuelles qui impliquent une prise en compte originale de l'apprentissage, de l'organisationnel et de l'institutionnel* »⁴⁴

Comment peut-on alors aider l'élève à participer plus activement à son apprentissage, le rendre même pleinement acteur de cet apprentissage ? Comment créer les conditions d'un bon apprentissage favorisant les processus d'acquisition hors du cadre scolaire ?

Si nous abordons les NTIC c'est juste pour placer l'apprenant dans son entourage le plus immédiat en fonction de sa situation géographique et en tenant compte de ses besoins les plus urgents même si pratiquement tout le monde n'a pas l'accès facile à ces technologies d'où la crainte de l'apparition d'écart de disponibilité et d'utilisation comme le signale Marie-José Barbot dans un article consacré à cet effet où elle évoque la disparité et les inégalités existant entre les personnes qui peuvent accéder à la technologie et ceux qui ne le peuvent pas.

Elle ne manque pas d'affirmer par ailleurs que « *l'accroissement des ressources est régi par des lois économiques et ne constitue pas un fait universel (...). L'hypothèse selon laquelle les NTIC constitueraient des moyens de donner à davantage de personnes, une plus grande égalité dans l'accès aux ressources, reste à démontrer. Les NTIC ne vont-elles pas au contraire creuser les écarts entre les personnes qui peuvent accéder à une pléthore de ressources et celles qui sont condamnées à la pénurie.* »⁴⁵

On est à nous interroger sur l'avenir du français tant que les pratiques de classe continuent d'ignorer l'entourage immédiat de nos apprenants. L'enseignement de la langue ne peut se contenter de l'amélioration des performances langagières des élèves. C'est un moyen d'enrichissement de leur culture pour leur permettre d'épanouir leur personnalité et de se situer dans la société. Pour ces raisons, nous considérons que les NTIC sont utiles à plus d'un titre :

- Les élèves manifestent un intérêt spontané plus grand pour une activité d'apprentissage qui fait appel à une technologie nouvelle qu'aux approches coutumières en classe.

⁴⁴ « Les technologies : ouvrir des espaces de possibles pour qui ? » In Apprentissage des langues et technologies, usages en émergence, Recherche et Applications, le Français dans le monde, Clé, Janvier 2002

⁴⁵ Marie-José Barbot, Diversification des ressources et évolutions de la didactique des langues. Plurilinguisme et Apprentissage, revue Études de Linguistique Appliquée, n°112 (oct.-déc. 1998) Numéro coordonné par Marie-José Barbot

- Le temps d'attention soutenue ou de concentration que la majorité des élèves sont prêt à consacrer à des activités d'apprentissage est plus élevé lorsqu'ils utilisent une technologie nouvelle que dans le cadre et avec les moyens traditionnels.

8.2. Place et rôle de l'apprenant

- Apprendre une langue étrangère c'est aussi apprendre une culture nouvelle. C'est entrer de pleins dans un monde nouveau, très différent par rapport à son univers coutumier. C'est aussi apprendre des modes de vivre, acquérir des attitudes, des façons de penser nouvelles, par conséquent, un changement majeur s'opère. George S. voit lui que « *l'apprentissage de l'individu nous préoccupe en premier lieu, mais cet individu vit en interaction avec ses pairs et cet ensemble d'individus est inscrit dans une institution, une culture* »⁴⁶

Ainsi le jeune ne cherche plus simplement à partager le plaisir que procure le contact des médias, comme c'était le cas dans les années du primaire. Désormais, les opinions et les jugements sur la culture médiatique servent de matériaux d'échanges dans la construction de ses relations avec ses ami(e)s. c'est l'époque de la recherche du point de vue des autres. Non seulement le jeune reconnaît-il le droit à un avis personnel différent du sien, mais il suscite et encourage son expression. Des communautés d'intérêt, qui transforment les différences d'origine et de milieu. Toutes ces activités peuvent être favorisées par les médias. Pour nos élèves, cet ensemble de ramification, avec toutes ces modifications qu'elles génèrent, représente un accès à un monde plein de mystères et d'incertitudes.

8.3. Représentations et stéréotypes

Pour Janine Courtillon « *apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension.* »⁴⁷. M. Petrică et S. Piscus de leur part voient que « *les stéréotypes habitent chacun d'entre nous, tels un reflet de notre culture, de notre langue, de notre mode*

⁴⁶ ³⁶ George, S. cité par François MANGENOT (juin 2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance, Vol. 6, Numéro 1, p 109-125, Recherche, Université de Franche-Comté, France (www.alsic.u-strasbg.fr)

⁴⁷ Janine Courtillon citée par Mădălina Petrică, Silvia Piscuc in la problématique des stéréotypes en classe FLE

de pensée. Les stéréotypes permettent aux individus de se forger une image et de se distinguer des autres. Une culture est fortement liée aux stéréotypes.»⁴⁸

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères par sa nouveauté et en fonction des motivations qu'ils impliquent peut être considéré comme un lieu de rapprochement culturel mais imprégné de représentations propres à chaque individu.

Les médias vont progressivement s'imposer comme vecteur important de la recherche identitaire et de l'exploration du rapport aux autres. Dans cette période charnière et très sensible, où se construit et s'affirme sa personnalité et son image sociale, la fréquentation des médias constitue autant d'occasion de se positionner affectivement, intellectuellement et socialement.

Le concept de « représentation » le définit M. Linard comme étant le « produit des modélisations internes et externes que nous nous faisons du réel. »⁴⁹

De ce fait, « *on ne peut continuer de croire que les nouvelles technologies puissantes, en éducation, simplement s'ajoutent au livre et au tableau noir dans une salle et un cours inchangés... Sans doute est-ce là l'une des caractéristiques des nouvelles technologies que les systèmes d'éducation ont le plus de difficultés à prendre en charge.* »⁵⁰. Philippe Meirieu considère qu'« *un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle* »⁵¹

G. Lochard et H. Boyer précisent ce point de vue : « *le fonctionnement empathique des médias repose en grande partie sur la mobilisation des imaginaires collectifs (composés d'images, d'attitudes, de croyances, de valeurs) en vigueur au sein de la communauté. Ces représentations (terme utilisé à l'origine par les sociologues puis par les psychosociologues) partagées sont pour cette communauté autant de filtres permettant de percevoir la réalité, d'interpréter le monde. C'est un puissant facteur d'auto-identification, un ciment culturel indispensable car très consensuel* »⁵².

L'adaptation aux médias et l'outil informatique plus particulièrement, l'appropriation des autres outils « *se fait différemment suivant les origines culturelles en termes de nationalité, de milieu professionnel, de génération et de milieu social. Les représentations sociales sont*

⁴⁸ Mădălina Petrică, Silvia Piscuc in la problématique des stéréotypes en classe FLE

⁴⁹ LINARD M, op. cit. p.16

⁵⁰ op.cit

⁵¹ MEIRIEU, P. (1988). Apprendre...oui mais comment. Op. cit. p.60

⁵² LOCHARD G. et BOYER H., La communication médiatique, Seuil, 1998

*en effet différentes : on rencontre des technophobe et des technophiles tandis que l'accès à ces outils continue à se trouver loin d'être également partagé ».*⁵³

9. L'impact des nouvelles technologies

Des articulations se sont créées à travers la recherche en didactique, celle du français langue étrangère plus particulièrement entre supports textuels, imagés ou audiovisuels et les différentes activités d'apprentissage. De quelles potentialités d'apprentissage disposent les nouvelles technologies lorsqu'elles se donnent comme perspective de contribuer à nourrir les ressources disponibles pour qui veut apprendre, améliorer ou enrichir ses connaissances linguistiques ? L'exposition discursive que proposent les supports multimédias est à prendre en considération. Quelles caractéristiques détiennent ces discours et de quels développements de compétences sont-ils porteurs ? Telles sont les questions dont il est urgent de chercher à apporter des éléments de réponse.

Pour que nous puissions appréhender l'impact des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans des apprentissages de la langue ainsi que leurs rapports avec d'autres supports dans un milieu socioculturel comme celui de nos apprenants, *« il nous paraît essentiel de ne pas dissocier usages d'apprentissage et usages sociaux des NTIC »*⁵⁴ qui commencent à se propager avec une rapidité difficilement contrôlable. Un tel choix tient évidemment au fait que ces technologies sont actuellement omniprésentes dans les différents secteurs, appartiennent à l'entourage immédiat de tout un chacun, traversent tous les domaines d'activité et ont fini par redéfinir les frontières entre le monde du travail, des loisirs et de l'apprentissage. L'école n'est nullement à l'abri de cette vague de changement puisque le premier concerné étant l'enfant représentant de la génération moderne.

Selon J. Tardif *« les technologies incontestablement présentées à divers niveaux de notre vie quotidienne soulèvent des questions incontournables dans le domaine de l'éducation. Il convient de prendre en compte les nouvelles contraintes cognitives qu'elles impliquent. La mise en œuvre d'environnement et de conditions pédagogiques spécifiques en vue de l'intégration généralisée de ces technologies doit être abordée pour éviter que leur contribution à l'apprentissage ne demeure un mythe. Cela suppose que soit dépassé l'attentisme propre au milieu formel de l'éducation et de la formation. »*⁵⁵

⁵³ « les technologies : ouvrir des espaces de possibles pour qui ? » In Apprentissages des langues et Technologies, usages en émergence, Recherche et Applications, Le Français dans le monde, Clé, Janvier 2002

⁵⁴ LANCIEN Th. La question des usages des NTIC, Plurilinguisme et Apprentissage, 2tudes de linguistique Appliquée, n° 112 (oct.-déc. 1998) Numéro coordonné par Marie-José Barrot

⁵⁵ TARDIF J., Apprentissages des langues et technologies : usages et émergences, fdlm janvier 2002

V. AIMARD affirme que « *même si nous reconnaissons pleinement la spécificité socio-technique et socio-cognitive d'un environnement virtuel, il est évident que pour qu'il fonctionne et remplisse sa mission de soutien à l'activité d'apprentissage, la composante humaine demeure essentielle et cela, à différents niveaux : de la médiatisation pédagogique, du tutorat, de la dynamique de groupe, de l'individu* »⁵⁶

Le rapport entre les nouveaux médias et leurs utilisations dans le domaine de l'enseignement est aujourd'hui présenté sans nul doute comme une évidence. Ce qui nous mène à nous poser l'éternelle question : pourquoi introduire ces médias en classe ? Avons-nous raisons de leur accorder un rôle susceptible d'intervenir dans les apprentissages ? Ces questions renvoient historiquement aux interrogations quant à l'introduction des médias (logiciels, CD rom, internet...). Or, nous savons que tout apprentissage (et celui des langues ne fait pas exception) est indissociable du support sur lequel il s'exerce.

9.1. Influence de l'outil informatique sur l'apprentissage lexical

L'outil informatique rend possible la création d'environnements en ayant un perspectif constructiviste sur l'apprentissage. Il met à la disposition des élèves des documents originaux. Il fournit des outils pour l'exploration de ces documents, il met à leur disposition toute une panoplie de document authentique (audio, visuel) de telle sorte que les apprenants soient en mesure d'aborder et d'approfondir un sujet en se posant de vraies questions. Au cours d'un tel processus, les élèves scrutent les structures du savoir connu et en créent de nouvelles, et ce, aussi bien à travers l'exploration que l'évaluation critique d'un sujet abordé. Ce qui permettrait par la suite, d'évaluer les effets de l'utilisation du document authentique en classe et de ses conséquences sur l'apprentissage. Or, et d'après Philippe Meirieu « *quand nous disons qu'apprendre c'est être attentif, lire et écouter, recevoir des connaissances, nous croyons décrire la réalité. Il est vrai que l'apprentissage se manifeste par de tels signes mais il " se manifeste " seulement, il ne s'effectue pas* »⁵⁷

L'existence de nombreux systèmes d'apprentissage (logiciels, DVD...) contribue largement d'une façon ou d'une autre à l'enseignement des langues et au développement de diverses habiletés chez l'apprenant.

Incontestablement, l'humanité est entrée, et l'école avec elle, dans une "société de l'image". C'est pourtant bien de toutes ces images qui nous entourent, l'image documentaire

dans une introduction de Marie-José Barrot et verónica Pugibet
⁵⁶ AIMARD V. Apprentissage d'une langue au sein d'un environnement virtuel : quelle réalité ?
(www.alsic.u-strasbg.fr)

⁵⁷ MEIRIEU, P. (1988). Apprendre...oui mais comment ? Op. Cit. p

scientifique, de l'image historique à l'actualité la plus violente que nous nous inspirons dans nos discours, que nous citons comme exemples en classe ou dans la rue.

Certains s'accordent à affirmer que l'éducation à l'image et aux médias développe des compétences transférables dans tous les secteurs de la vie de l'élève et plus particulièrement dans les cas où les représentations et les stéréotypes peuvent jouer le rôle de modèles. Chez les élèves ayant déjà suivi cette éducation, des transferts ont pu être observés, s'orientant schématiquement dans deux directions :

- **L'aspect cognitif et pédagogique**

- Développement de l'observation, de la compréhension et de l'esprit critique
- Plaisir de la verbalisation autour de l'image
- Acquisition d'une méthode d'analyse favorisée par une maîtrise de la langue développée

- **L'aspect comportemental**

- Motivation et attention accrues
- Attitude plus autonome et plus responsable
- développement de la socialisation

Chapitre 3

Les environnements pédagogiques

1. Les environnements pédagogiques :

1.1. Définition :

La notion d'environnement pédagogique recouvre tous les éléments susceptibles de favoriser la réussite des apprenants.

Selon le dictionnaire de didactique du français :

« Dans son acception didactique, c'est un mot relativement nouveau, bien que Freinet lui-même l'ait employé couramment. D'une manière globale il s'agit de ce qui entoure un enseignement et un apprentissage, c'est-à-dire, par conséquent, de l'ensemble des conditions qui interviennent dans le déroulement de ceux-ci et exerce une influence sur eux.

Il y a d'abord, bien entendu, l'environnement social, qui, lui-même, peut se décomposer logiquement en deux constituants :

- L'environnement mondial, auquel tous les apprenants se trouvent soumis à travers la fréquentation des médias. C'est lui, notamment, qui suscite le désir d'apprendre telle ou telle langue.

- L'environnement local (dont les médias font aussi partie) qui touche tout ce qui entoure l'apprenant : sa famille, ses amis, ses pairs, les modes, les séductions, la valorisation plus ou moins grande d'un apprentissage des langues.

- Existe ensuite l'environnement scolaire c'est-à-dire le contexte dans lequel se situe le processus de transmission. Les conditions varient en effet selon qu'on apprend le français langues étrangère, par exemple, dans une classe multilingue ou dans une classe mono-lingue, dans un pays étranger ou dans un pays francophone, en ayant recours au multimédia ou non, avec un centre de documentation (ou un centre de ressources) ou sans, en autonomisation ou sous la férule rigide d'un enseignement académique.

- Il faut enfin donner une place capitale à l'environnement culturel, c'est-à-dire d'abord aux composante de la société dans laquelle on a été élevé et qui nous a inculqué des valeurs et des manières de procéder. L'enseignement d'une langue et d'une culture étrangère n'a pas pour but de contraindre les élèves à changer d'identité mais doit au contraire s'adapter à eux. On peut dire que trop souvent, l'apprentissage du français langue étrangère a été, de manière inappropriée et arrogante, gouverné parce que la France appelait avec une totale inadéquation « le model français »⁵⁸

1.2. Les contraintes pédagogiques :

Notre pays comme partout ailleurs, n'as pas été à l'abri des différentes mutations (social et culturelles) de l'individu et ses besoins grandissants. Nous connaissons actuellement un changement social et économique profond, lié à la mondialisation, à la nouvelle économie et à l'expansion incontrôlée des technologies nouvelles.

En Algérie, ces changements nous amènent à vivre ces changements d'une manière différente par manque de préparation, de mauvais calculs ou par imprévisibilité. Ce qui nous

⁵⁸ Jean-Pierre Cuq, *D.D.T du français*, 2003

oblige à revoir la valeur que nous attachons à divers types de compétences langagières, y inclus au multilinguisme qui a fini ou qui finira par s'imposer de lui-même.

Et comme partout ailleurs, l'école a toujours tenu un rôle de première importance à différents niveaux de la société. Cette institution, de concert avec la famille, en supposant que cette dernière joue pleinement son rôle, a contribué grandement à la mise en œuvre de pratique pédagogique facilitant l'acquisition du savoir en tenant compte du milieu socio-culturel favorisant l'apprentissage.

Dans le contexte scolaire, nous pouvons avancer que c'est aux enseignants que revient la responsabilité d'assurer le processus de reproduction linguistique en jouant sur le facteur interculturel puisque ce sont eux qui travaillent de plus près avec les élèves. Comment ce travail de reproduction s'effectue-t-il à l'école et où se situe le personnel enseignant dans ce processus ? Pour répondre à ces questions nous préférons citer les journées « dites » pédagogiques ou de formations continues. Sont-elles suffisantes à elles seules d'apporter des éléments nouveaux pour une bonne prise en charge des besoins des enseignants et des apprenants ?

A titre d'exemples de ces conditions, nous pensons aux politiques et réformes du système d'enseignement et aux nouvelles exigences et valeurs organisationnelles comme la responsabilité, l'autonomie, la productivité, la compétition entre les apprenants, etc., ainsi qu'à des phénomènes comme la diversification (économique, culturelle, sociale, etc.) ou encore, à l'essor des nouvelles technologies de la communication et à leurs impacts multiples et complexes sur l'enseignement, à l'émergence d'une génération nouvelles avec des besoins nouveaux donc vision et visées nouvelles différentes des concepts traditionnellement enseignés.

Bien sur, il est illusoire de vouloir étudier tous ces changements en même temps. Les moyens dont nous disposons sont infimes et obsolètes par rapport à nos ambitions c'est pourquoi nous évoquerons sporadiquement des questions relatives aux caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants, aux politiques éducatives et leurs répercussions sur l'organisation du cadre et des pratiques pédagogiques.

1.3. La responsabilité de l'enseignant :

Pour Socrate, nos connaissances sont déjà en nous, et le rôle du professeur consiste à les « arracher à l'oubli », à leur permettre de voir le jour, à les « accoucher ». Or comme le dit Philip Meirieu, le domaine a bien besoin

« d'un changement d'attitude de l'enseignant qui ne doit plus mesurer son efficacité à son temps de parole devant toute la classe »⁵⁹

De notre part, nous nous accordons à dire que les conditions de travail des professeurs sont assurément les conditions d'apprentissage des élèves. Ce qui veut dire aussi qu'il y a un lien entre les conditions de travail des enseignants et les résultats obtenus par leurs élèves. Signalons à cet effet que les enseignants et leur chef d'établissement peuvent a priori avoir une perception tout à fait différente des problèmes car si pour les premiers les difficultés sont plutôt de l'ordre de la pédagogie, pour les seconds elles sont plutôt de l'ordre administratif essentiellement. Ceci étant, l'élève demeure le point commun entre les deux, le rassembleur. Car, en fin de compte, « la finalité d'un apprentissage est en effet d'amener chaque apprenant à un degré plus avancé de maîtrise de la matière étudiée »⁶⁰

Les attentes et préoccupations des enseignants sont à étudier de près. Celles-ci pouvant varier fortement d'un enseignant à un autre, d'un établissement à un autre, d'une région à une autre. J.C Beacco voit que « pour introduire une langue étrangère en classe, il suffit d'un unique locuteur, natif ou non, peu importe, en mesure de la pratiquer partiellement. (...) l'enseignant n'est plus cantonné au rôle de médiateur inerte ou d'informateur représentatif. S'il est en mesure d'informer, c'est en divulgateur intermédiaire entre un savoir source et un auditoire »⁶¹.

F. Mangenot insiste dans une de ses interventions sur les tâches qui attendent l'enseignant. Pour lui, « (...) *le professeur est amené à changer de rôle : ce n'est plus lui Le détenteur, le diffuseur de tous les savoirs, mais il devient*

" un conseiller et un organisateur " des apprentissage.(...) Ce nouveau de formation, ... beaucoup de temps de préparation, puisqu'il faut trouver des tâches intéressantes à faire réaliser par les élèves, et une présence sans faille pour ce qui concerne le soutien et l'évaluation »⁶²

L'une des responsabilités fondamentales de l'enseignant est de mener par diverses activités à l'acquisition d'un savoir. De ce fait, les interactions verbales en classe constituent en fait des moyens par lesquels l'enseignant tente de faire acquérir à l'apprenant des savoirs et des

⁵⁹ MEIRIEU, P (2000). *L'école, mode d'emploi*. Op. cit. p. 138

⁶⁰ F. MANGENOT (juin 2003) *in tâches et coopération dans deux dispositifs...*op. cit

⁶¹ Beacco, J.C. *Civilisation et discours sociaux en classe de langue, la français dans le monde*, n°257, Mai/juin 1993

⁶² MANGENOT .F. (1996). *L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique ?*, in actes du congrès "linguaggi della formazione : l'informatica", organisé par L'IRRSAE (institut régional de recherche, d'expérimentation et de formation continue) du Val d'Aoste (Saint-Vincent, 5-6 sept. 1996). Consulté en décembre 2006 : (<http://www.users.imagnet.fr/~mangenot/aoste.doc>)

savoir-faire langagiers. Ainsi donc, pour SYLVIE JULIERS, « il s'agit d'aborder le métier des enseignants de français langue étrangère comme une activité technique de conception, de fabrication et d'utilisation d'outils et d'instruments appropriés au dessein pédagogique qui est le leur » 97.

Nous partons du principe que

« l'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondé sur l'imitation. En effet, l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction »⁶³.

D'après Philip Meirieu, dans une situation pareille, l'apprenant se trouve face à une façon de travailler rigoureuse,

« en se fixant des objectifs, en s'interrogeant régulièrement sur ses besoins, en recherchant les meilleures conditions d'apprentissage et en tirant les conclusions du résultat de ses évaluations »⁶⁴.

Devons-nous alors considérer une bonne éducation à l'usage des médias comme une tâche incombant à l'enseignant de l'inculquer à ses apprenants ?

Dans le domaine éducatif, l'introduction des nouvelles technologies est un enjeu important. Mais de nombreuses interrogations surviennent quant à l'utilisation de l'outil informatique comme support multimédia par exemple à l'école : possibilités d'usage, rôle de l'enseignant dans les activités centrées sur le document audio-visuel authentique et son impact pour une pédagogie nouvelle.

L'audio-visuel ou les documents pré-enregistrés méritent d'être enseignée au même titre que la lecture des images et du livre parce qu'il développe l'esprit critique et l'implication de l'apprenant, ce qui lui permet de développer des compétences d'observation. Certes, l'école et l'informatique - bien qu'elle est devenue une matière enseignée ces dernières années - sont deux domaines qui se rencontrent peu mais c'est pourtant l'occasion d'une activité psychique intense faite de choix, de mise en relation des éléments de l'image entre eux certes, mais aussi des différentes images entre elles dans un cadre convivial permettant un apprentissage en douceur et sans heurts pouvant gâcher le processus déclenché à cet effet.

⁶³ Sylvie JULIERS CUEF (Université Stendhal, Grenoble. Laboratoire des Sciences de l'Éducation).

⁶⁴ MEIRIEU, p. (2000). L'école, mode d'emploi op. cit. p125.

Il faut montrer que l'on dispose grâce à l'ordinateur d'une source intarissable et inépuisable de documents dans la langue d'apprentissage, que ces documents ont des avantages et, s'ils changent le rôle de l'enseignant, ils sont loin de l'éliminer.

2. Information et formation : état des lieux et perspectives :

Actuellement et dans la plupart des pays du monde, des études ont montré que les enfants passent beaucoup de temps devant l'ordinateur (au moyenne 2h et 38m/jour) soit connectés soit en jouant tout simplement. Pour certains, il a même remplacé la famille et l'école comme facteur de socialisation au sein de la société moderne.

l'ordinateur ne pose pas de limites pour son utilisateurs, au contraire il peut bénéficier de tout les services offerts, les nouveaux programmes et logiciels ne laissent aucun doute quant à la « métamorphose » radicale qui s'installe peu à peu dans le quotidien des jeunes. Il y a peu de temps ,on disait « j'ai vu tel ou tel film » maintenant c'est l'ère du téléchargement du face book, du courrier électronique ou mieux encore la réalité virtuelle.

Ceci étant, nous assistons, en même temps et impuissamment à un envahissement de l'audiovisuel qui, de l'avis de certains alarmistes, rendrait les consommateurs passifs et handicaperait leurs activités intellectuelles. Ceci peut être vrai quand on mesure le temps que passent nos apprenants devant leurs ordinateurs et de la qualité des programmes qu'ils consomment à longueur de journée.

Cependant, et alors que le paysage médiatique connaît un épanouissement inégalable, rapide et varié, l'apprentissage des langues régresse et se trouve complètement décalé de l'environnement médiatique de l'apprenant.

Les enfants vivent dans un monde changeant où les médias occupent aujourd'hui, plus encore qu'hier, une place importante dans la vie des familles. Une place privilégiée est accordée à l'ordinateur car il devient, malgré toutes les apparences, le média le plus important par l'étendue des familles qui le possèdent, par la multiplication des services (internet wifi,...etc.

Or, d'aucuns vous diront que nos élèves arrivent au CEM avec une capacité communicationnelle inadéquate en français pour ne pas dire « apocalyptique » ; sur le plan de l'oral et surtout de l'écrit. Ils gravissent les différents paliers scolaires sans avoir développé des capacités et des aptitudes expressives leur permettant un réel choix avant d'atteindre le lycée. A quoi cela est-il dû ? Qu'est-ce qui explique cette perte de vitesse dans l'apprentissage des langues ? Ce recul est plus perceptible à mesure que l'on s'éloigne des grands centres urbains. La faute incombe-elle à nos pédagogues qui n'ont pas su/pu établir les bonnes

approches permettant l'acquisition de la langue française sans préjugé aucun ou réside-t-elle dans de mauvais calculs de la part des apprenants qui éprouvent des difficultés à s'approprier une langue qu'ils étudient pendant les deux cycles de leur scolarité ?

L'audiovisuel occupe de plus en plus d'espace dans vie quotidienne. Il est devenu envahissant même. Son impact serait considérable. Qu'on est-il de l'exploitation de l'ordinateur dans l'enseignement des langues en Algérie alors qu'aucune fiche pédagogique n'a été élaborée dans ce sens ?

Certes, l'outil informatique ne pourra aucunement occuper la place de l'enseignant. Mais que sait-on précisément de la relation que les jeunes entretiennent avec lui ? Comprennent-ils l'enjeu ? Comment voient-ils cet outil ? Quelle place occupe-t-il au sein de la famille, et comment est-il perçu à / par l'école ? Eprouvent-ils des difficultés à s'en servir correctement pour apprendre ? Les comportements et les représentations sont-ils identiques chez nos jeunes issus de milieux épars.

dans les nouveaux programme de français, dans la partie réservée à l'utilisation des moyens didactiques, il est clairement stipulé que : « l'emploi de moyens audio-visuels est recommandé »⁶⁵. Une bonne nouvelle pour les enseignants dynamiques et rénovateurs, quoi que nos enseignants n'aient reçu aucune formation dans ce sens.

A notre connaissance, aucune fiche pédagogique n'a été conçue dans ce sens. Qu'est ce qui motive un tel comportement envers les multi- médias, une absence de clairvoyance ou un manque de savoir-faire ?

Nous pensons qu'il n'est plus possible d'enseigner d'une manière magistrale comme par le passé où l'enseignant débitait son cours, du haut de son estrade, d'une façon monotone et rébarbative alors que son auditoire s'ennuyait à mourir.

Il doit adapter sa méthodologie aux outils modernes et varier les approches pédagogiques qui permettent à l'apprenant de prendre part à cet apprentissage et d'y être à l'aise. Cependant, et selon Sophie Moirand

« cette vision qui voudrait varier les canaux pour mieux favoriser le développement d'une compétence de communication en langue étrangère paraît utopique aux enseignants de langue. »⁶⁶

Ainsi, l'enseignant des temps modernes ne peut plus ignorer les bonnes raisons, anciennes et nouvelles, qui imposent de travailler à partir de documents authentiques en classe de langue.

⁶⁵ P CARRIER P. et GAUTELIER Ch. Dans " le petit écran des enfants " (actes sud)
www.cafépédagogique.net

⁶⁶ Ministère de l'éducation nationale. Mars 2005. Programme 1^{ère} année secondaire. O.N.P.S. 28.

Plus que jamais, cette pratique s'inscrit dans une perspective communicative et débouche sur des contextes réels d'utilisation.

2.1. Formation de l'enseignant à l'emploi du document authentique :

Dans une optique de mettre en évidence les différentes modalités d'intégration de la des multimédias dans un enseignement des langues étrangères, le français plus particulièrement, nous allons dans un premier temps justifier la démarche elle-même tout en essayant d'appréhender le contexte dans lequel elle s'inscrit en prenant en considération son intérêt stratégique et les diverses possibilités qu'elle offre d'une manière générale pour l'enseignement / apprentissage des langues.

Tout le monde est d'accord pour dire qu'un nouvel environnement techno-pédagogique est en train de s'imposer dans les établissements scolaires. « *L'innovation Interpelle également les pratiques de l'enseignement* »⁶⁷. Et qui dit pratiques des méthodes de travail et l'introduction de nouveaux aspects psychologiques et comportementaux.

Or comme le signale M. Boiron

*« Un environnement favorable est indispensable. Un professeur isolé, incompris par ses collègues et sa direction, a très peu de chances de réussir un projet pédagogique novateur. Il rencontrera rarement l'adhésion de ses élèves car il se trouve en rupture des pratiques institutionnelles »*⁶⁸,

D'où l'importance d'une formation adéquate, de la bonne préparation et la sensibilisation de tout le staff pédagogique et administratif afin que l'enseignement ne soit pas confiné au simple cours magistral dont nos apprenants finissent de s'en lasser. Aujourd'hui, un nombre très restreint d'enseignants utilisent la technologie en classe, l'outil informatique comme support plus particulièrement. Parce qu'il est un bon moyen de faire cours autrement, alors que l'on voudrait que d'avantage de professeurs saute le pas et généralise progressivement son usage. Ce qui n'est pas urgent chez nous malheureusement.

*« L'idéal, selon Sophie Moirand, est de pouvoir combiner audio-visuel (...) avec l'écoute de la radio et la lecture de la presse écrite. »*⁶⁹

Qu'en est-il de l'usage du mult-media par les enseignants en classe de langue ? voyons ensemble la réaction des enseignants dans la partie du questionnaire réservé à l'usage de la

⁶⁷ MOIRANDS. 1982, enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette. P. 170

⁶⁸ Boiron, M. (2005) L'innovation en question(s). FDM. Janvier-février 2005 - N°337

⁶⁹ F. Mangenot, communication au 17^{ème} colloque triangle (Paris, Goethe institut, 30/01/98), paru dans triangle 17 ; Multimédia et apprentissage des langues , ENS Edition, 2000.

l'ordinateur comme moyen pédagogique (documentaires, programmes ,CD-ROM,...etc., en référence à des pratiques audio-visuelles domestique, proposition d'activités ayant comme support un document authentique justifié par son rapport avec le projet étudié en classe), 17 professeurs sur 43 (39,53%) ont répondu qu'ils utilisent la l'ordinateur comme support contre 16,27% qui affirment recourir à cette pratique mais rarement et 44,18% avouent n'avoir jamais utilisé l'outil informatique ou autres supports multimédias comme moyen pédagogique.

Parmi ceux qui ont répondu positivement à cette interrogation, le nombre de fois que ce moyen a été utilisé varie de 2 par an chez certains à 10 fois chez d'autres (un seul professeur l'a signalé) mais la plupart ont avoué le faire de deux à quatre fois au cours d'une année scolaire.

Cependant il faut que nous signalions que 29 enseignants sur 43 (67 ,44%) déclarent éprouver des difficultés quant à l'intégration du document authentique audio-visuel dans le cours F.L.E contre 14 sur 43 (32,55%) qui affirment le contraire.

Parmi ces 14 enseignants qui déclarent ne pas être en mesure d'intégrer la télévision aux classes de langue :

- 05 avouent qu'ils ne savent pas du tout comment faire.
- Pour 02 d'autre eux, c'est la faute aux directives qui ne le préconisent pas.
- 04 enseignants jugent que leur formation dans ce domaine est minime.
- 02 pensent que cet usage exige des compétences particulières qu'ils ne possèdent pas.
- 01 enseignant soulève la question des moyens qui font défaut dans son établissement.

En même temps, les enseignants dans leur majorité pensent que l'outil informatique peut être d'un quelconque apport à l'apprentissage des langues. Ils sont 97,67% qui l'affirment contre un seul enseignant (02,32%) qui, lui, voit le contraire.

D'autre part, 41 professeurs sur 43 (95,34%) admettent qu'une formation spécifique à l'usage de multimédias en classe de langue peut être rentable. Deux (02) seulement (04,65%) ont répondu négativement sans justification de leur choix. Ce qui signifie que les enseignants sont conscients des avantages que peut procurer cet usage s'il est bien pris en charge par l'institution.

Cette formation dont il est question, ils sont 36 professeurs sur 43 (83,72%) qui admettent vouloir la suivre pour pouvoir se servir de l'ordinateur comme support à

l'apprentissage des langues. Par contre, deux (02) enseignants (04,65%) ont exprimé leur opposition à cette proposition. Quant aux cinq (05) qui restent (11,62%), ceux-là trouvent que c'est un peu trop tard.

Les raisons invoquées par ceux-là même qui s'opposent à cette formation sont le fait qu'ils n'aiment pas changer de méthode(s) de travail. Où est l'intérêt de l'élève alors ?

Ceci dit, 38 professeurs sur les 43 (88,37%) pensent que les supports multimédias peuvent les aider à mener à bien leurs cours de français alors que 03 sur 43 (06,97%) affirment le contraire. Et enfin, deux (02) sur 43 (04,65%), indécis, avouent n'avoir aucune idée dans ce sens.

Par crainte d'une longue formation avec tout ce que cela suppose comme concentration et retour à la salle de cours, certains appréhendent tout ce que le mot formation peut apporter : déracinement et bouleversement des réflexes déjà installés et introduction de nouveaux modèles de travail. Ce qui est un peu difficile à intégrer certes, quand on est sur le point de la retraite, broyé par le travail routinier.

Mais soyons positifs car personne ne considère le recours à la solution multimédias comme une rivale ou une concurrente puisque 69,76% admettent qu'ils la considèrent comme une alliée incontournable et 30,23% voient en elle un plus pas obligatoirement nécessaire. Au contraire, 36 professeurs sur 43 (83,72%) pensent que c'est une bonne idée de proposer aux élèves une activité pédagogique audio-visuelle extrascolaire contre 07 sur 43 (16,27%) qui avouent ne pas avoir d'idée quant à son impact.

Ainsi donc, les enseignants sont conscients de l'importance de l'ordinateur à changer leurs pratiques, la formation et les formateurs se doivent d'introduire des techniques se basant sur le document audio-visuel programmé et des stratégies stimulantes. L'importance d'enseigner de façon stratégique est de fournir à nos élèves des modèles de stratégies qui les aideront à améliorer leur capacité à apprendre en développant des compétences intellectuelles et méthodologiques.

2.2. L'outil informatique au service de l'apprentissage : complément ou concurrent ?

Maintenant que nous connaissons l'avis des enseignants, comment peut-on mettre en relation l'ordinateur comme support multimédia et l'apprentissage des langues ?

Nous entendons ici par apprentissage « la relation entre un sujet et un objet d'apprentissage ». Cela exclut la simple réaction d'un sujet face à un stimulus externe. C'est donc la relation entre le sujet et l'objet que nous devons valoriser et sur laquelle nous devons construire une

situation interactive si nous voulons réussir un apprentissage via un logiciel ,un programme ,CD-ROM.... Dans ce contexte d'interactivité entre le sujet et l'objet d'apprentissage, il existe des phénomènes que nous devons prendre en compte lors de la planification de l'enseignement dans ce genre de situation.

Il se trouve que toute personne intéressée par l'apprentissage et l'acquisition est motivée à diriger ses efforts d'apprentissage vers des situations problématiques mais utiles à court, à moyen ou à long terme. Et si la personne en question n'apprend pas n'importe quoi et n'importe comment, elle apprend par besoin.. Elle utilise ses habiletés lorsqu'elle perçoit qu'elle sera en mesure de résoudre ces situations à partir des connaissances acquises ou qui lui sont proposées. Dans cette optique, l'apprenant est invité à mobiliser ses stratégies d'apprentissage, à activer ses modèles mentaux déjà installés et à les interroger à partir des nouvelles connaissances qui lui sont offertes. Chacun dispose d'un minimum de ressources quand il fait face à l'inconnu, qu'il réactive face à des situations problématiques. Nous avons tous des connaissances et des expériences auxquelles nous pouvons nous référer et notre tendance la plus naturelle est d'essayer d'intégrer ce qui est nouveau en le reformulant selon nos modèles mentaux, en le synthétisant ou en le recréant en fonction d'une nouvelle problématique. Nous pouvons également rejeter ce contenu nouveau si nous ne réussissons pas à le concilier à notre cadre de références ou s'il ne « colle » pas avec nos principes.

Les activités en éducation doivent ainsi prendre en considération que l'apprenant est toujours actif, qu'il participe et dirige sa propre activité cognitive selon ses intérêts et qu'il insère les contenus nouveaux dans le contexte de ses expériences et dans ses propres modèles mentaux qu'il a façonnés par lui-même suite à des expériences qui appartiennent pour lui au domaine du latent.

Une fois ces données comprises, nous pouvons saisir ce rapport entre l'informatique et l'éducation. Cette relation se limite au médium qui est ici les simples programmes mais incorpore tous les moyens susceptibles d'être d'un quelconque apport dans la création d'un environnement socio-éducatif qui favorise les apprentissages actifs, profonds, enrichissants et gratifiants.

2.3. Les médias peuvent-ils contribuer à un quelconque apport ?

Les médias alimentent, animent et influencent sans arrêt la vie intellectuelle, affective et sociale des enfants. Les enfants aiment l'ordinateur et les technologies issues de l'informatique où ils retrouvent des éléments de plaisir, d'instantanéité, de rapidité et d'efficacité. Les médias plongent les enfants dans la négociation constante de l'imaginaire avec le réel ; de l'émotion, de l'affectivité et de l'intuition avec la rationalité et la logique.

L'expérience quotidienne des enfants avec les médias implique chez eux une activité intelligente qui les introduit dans une multitude d'information, de connaissances et d'expériences psychiques déterminantes. Elle les oblige à choisir, à faire des liens, à traiter l'information, à donner du sens. Pour F. Mangenot

*« Une autre particularité du multimédia est de faciliter le " transfert d'information ", c'est-à-dire le passage aisé d'un signifié, représenté par l'image (fixe ou animée) à un signifiant linguistique ou vice-versa : cela permet notamment des activités de réception, comme la vérification de la compréhension ou l'acquisition de lexique et de structures brèves. Un exemple concret fera mieux comprendre de quoi il s'agit. »*⁷⁰

Les médias constituent un domaine d'expérience de vie. L'enfant y puise un très grand nombre d'éléments avec lesquels il se construit son identité personnelle et sa vision du monde, ses modèles d'où il s'inspire, de bien-être et de comportement socio-relationnel, une représentation de l'environnement qui l'entoure, de l'univers du travail, de la consommation, de la vie collective et de la société en général. Les médias exercent également une influence sur son rapport avec la connaissance, les apprentissages et la motivation scolaires.

En Algérie, la fréquentation hebdomadaire de l'outil informatique par nos élèves, même si les statistiques s'y référant ne sont pas disponibles, ses éventuels impacts sur les comportements des enfants à travers toutes les représentations qu'elles véhiculent font de lui l'outil le plus pervers qu'il faut amadouer afin de le rentabiliser dans les différentes situations d'apprentissage. Ce qui justifie la crainte des parents et leur appréhensions toute à fait légitimes pour certains, incompréhensible et complètement injustifiée pour d'autre, de permettre à leurs enfants même les plus âgés d'avoir l'internet sauf en leur présence ou la présence d'un adulte. Ce qui n'est pas le thème de notre recherche dans la société algérienne peuvent être considérés comme des éléments révélateurs car nous pensons que si l'intégration des technologies éducatives dans l'enseignement / apprentissage des langues présente un intérêt certain, jusqu'à présent, l'utilisation de ces nouveaux supports demeure encore peu répandue.

La relation entre l'informatique et l'éducation s'est toujours caractérisée par son aspect émotionnel et ludique. Cependant, il faut dire que l'ordinateur comme support multimédia dispose d'un formidable atout en offrant une gamme de programme particulièrement intéressants, de l'authentique et du rêve, des découvertes et des surprises, bref une langue vivante, séduisante et moderne.

⁷⁰ MANGENOT, F. (1997a) "Le multimédia dans l'enseignement des langues", in Crinon & Gautelier (éds.), *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*, Paris, Retz-CEMEA.

L'école nouvelle doit faire le lien entre ce qui est enseigné et ce qui est vécu. Elle doit s'insérer dans le tissu social et s'appuyer sur les cultures populaires dont les médias nous font écho. Nul doute que le plus grand nombre d'entre eux sont aujourd'hui aptes à fournir un appui essentiel à l'ensemble des systèmes éducatifs.

Le professeur de langues est tenu de considérer l'outil informatique avant tout comme une source de données permettant de faire réaliser des activités très diverses. Nous devons certes signaler que devant la richesse de la programmation audio-visuelle, tout le monde est actuellement unanime pour dire qu'à la manière dont nos apprenants utilisent l'ordinateur il est fort probable qu'elle n'aboutisse pas à des connaissances et que tout transfert à des fins éducatives a intérêt à être guidé, finalisé. Les apprenants d'un bon niveau linguistique peuvent profiter des documentaires authentiques qu'ils suivent chez eux et du temps qu'ils leur consacrent. Les autres disposeront d'un outil qui leur permettrait de consolider leurs acquis. L'ordinateur est en mesure de leur procurer alors une immersion dans la langue cible. De ce fait, les apprenants assurent un rôle actif et pragmatique dans leur apprentissage.

Dans le questionnaire destiné aux élèves que nous avons présenté le premier chapitre et dans lequel nous évoquions ce deuxième volet qui traite.

2.4 .Rôle de l'environnement culturel, social et géographique

L'Internet et les différents sites éducatifs, logiciels, CD-ROM offrent une option qu'il faudra explorer et exploiter. Ils permettent un rayonnement beaucoup plus large et le taux de d'utilisateurs et de visiteurs potentiels peut atteindre des millions de personnes. Ce qui permet un arrosage à grande échelle au-delà des frontières et des cultures.

Grâce à l'intégration de l'informatique et l'apport du net, la possibilité de s'exposer aux langues étrangères dans des situations de communication est aujourd'hui assurée même si une situation paradoxale flagrante se dessine : les ressources sont d'une grande richesse, variées et disponible alors que leur impact acquisitionnel demeure insignifiant.

De nouvelles constructions du savoir impliquent la mise en œuvre de nouvelles stratégies cognitives, et surtout de redéfinir le rôle actif de l'apprenant-internaute ou de l'apprenant – utilisateur de l'ordinateur.

Ces spécificités doivent être examinées et mises en rapport avec des objectifs d'apprentissage spécifique caractérisant un milieu social bien défini (rural ou d'esprit rural dans sa majorité).

Une nouvelle construction des savoirs est opérée par l'informatique, construction certainement implicite, opérant une rupture significative avec les représentations traditionnelles du savoir et de l'acquisition d'un savoir-faire. Ce changement retentit indéniablement sur l'apprentissage car il offre des potentialités de l'ordre de l'efficacité et de

l'émotion. Une émotivité qui va au-delà du cadre purement scolaire entre différentes disciplines, par l'obligation du multilinguisme qui a fini de s'imposer par lui-même et par le développement de l'autonomie de l'apprenant, (marqué dans nos établissements par l'introduction progressive de l'outil informatique dans certaines matières scientifiques pour la plupart des cas mais qui reste à la disposition des enseignants des autres matières sans la moindre restriction) à condition que ce changement constitue une des finalités des processus de formation et que ces potentialités soient explicitées et exploitées afin que l'enseignant et l'enseigner soient conscients des nouvelles perspectives assignées à cet enseignement « assisté ».

Nous pouvons dire alors que l'éducation aux documents authentiques programmés ou « ON-LINE » n'est pas une chose facile dans une situation comme la nôtre car elle repose dans la plupart des cas sur une modification de l'attitude culturelle de toute une société par rapport à l'ordinateur. Le travail de l'enseignant consiste à l'installer dans le champ des sources porteuses d'un savoir et enrichissantes à profusion.

Ainsi, en éduquant l'enfant aux médias, l'école accompagne l'enfant dans ce domaine d'expérience de vie et l'aide à symboliser ce qu'il a éprouvé, puis à intégrer et à réinvestir de manière personnelle et/ou avec l'aide de l'enseignant ce qu'il apprend à l'école et dans les médias. L'accès aux nouvelles technologies, l'internet plus particulièrement, reste inaccessible à la majorité, tâtonnant et se limitant généralement à une frange d'initiés habitant la ville la plupart des cas. En marginalisant l'outil informatique, l'école, se retrouve malgré elle, amputée d'un support moderne et indispensable. Et quoi qu'on dise, le recours aux médias demeure un bon moyen de s'ouvrir au monde.

L'usage de l'outil informatique dans le milieu familial

En évoquant l'environnement immédiat de l'apprenant, nous ne pouvons négliger le rôle familial. Dans cette deuxième partie du questionnaire destiné aux parents et que nous avons évoqué dans le premier chapitre, nous voulions connaître les pratiques extrascolaires, au sein de la famille plus particulièrement et les comportements des apprenants face à l'ordinateur, le web, CD-ROM...etc. dans un cadre domestique.

Si nous revenons à l'usage de la télévision à la maison, 26% des personnes consultées déclarent qu'il leur arrive d'orienter leurs enfants vers l'outil informatique pour qu'ils complètent / développent leurs connaissances langagières du moins « avec surveillance » contre 46% qui affirment ne pas le faire. Ainsi et toujours d'après les parents, sites visités dans leur majorité sont des sites arabophones seulement à 28%. Et enfin sont cités programmes francophones par 04%(dictionnaire, Encarta junior). Selon les réponses

obtenues, 78% des parents affirment qu'il arrive à leurs enfants, en cherchant à faire des travaux de recherche sur le net en français, de demander des explications de mots qui les empêchent de comprendre, contre 16% qui le demandent rarement et 06% qui ne le font jamais.

Sur les 39 personnes qui ont répondu positivement, 82.06% aident leurs enfants immédiatement en répondant aux questions qui leur sont posées contre 17,94% qui préfèrent les renvoyer vers le dictionnaire. Il arrive que l'enfant trouve intéressant ce qu'il venait de faire car entrant dans le cadre de son apprentissage. 34% l'affirment contre 50% qui le trouvent parfois intéressant alors que 16% le trouvent d'aucun intérêt.

Ce qui ne veut pas dire que les parents interdisent à leurs enfants l'accès à l'ordinateur en général et l'internet en particulier car mis à part certains de ses aspects négatifs, 98% pensent qu'il peut jouer un rôle dans l'enrichissement du vocabulaire des élèves s'ils savent comment s'en servir contre 02% qui affirment le contraire. Alors qu'en fin de compte, la majorité des personnes interrogées souhaitent que l'école intègre l'éducation à l'usage des multimédias dans l'enseignement des langues étrangères.

Pour conclure, disons que quoi qu'ils affirment dans leur majorité encourager leurs enfants à parler en français quand ces derniers ont la possibilité de la faire, les parents continuent à ignorer le rôle positif que peut jouer le document audio-visuel pour l'acquisition et le renforcement de l'apprentissage des langues.

Manipuler l'ordinateur ou surfer sur le net ne doit plus être un tabou ni un interdit. Certains ont compris que c'est un moyen qui peut être d'un très grand apport si les parents et les enseignants font un bon suivi et garantissent une exploitation adéquate et une adaptation des lettres pédagogiques destinées aux enseignants à travers le monde. Ceci dit, les parents ne sont pas contre l'utilisation de l'outil informatique comme moyen d'apprentissage. Sur ce point-là, ils sont unanimes : d'accord pour l'introduction du document audio-visuel dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, à la maison, ils sont libres de choisir ce qu'ils jugent eux-mêmes bénéfique et utile pour leurs enfants

Cadre pratique

Chapitre 4

**Peut-on de servir de l'outil informatique
pour développer des compétences en langues
étrangères notamment en compréhension
orale ?**

INDICATIONS SUR :
LA VILLE DE JDIOUIA, LE CEM
ET L'ECHANTILLONNAGE.

Situation géographique

La Daïra de Jdiouia – Sainte-aimée- se situe à environ 40 KM à l'est du chef-lieu de la wilaya de Relizane sur la national 04 vers Alger, elle contient une dizaine d'écoles primaires , quatre CEM et deux lycées, le secteur de l'éducation est majoritairement dominant.

Notre enquête porte uniquement sur le CEM nouveau N°02 (Nouar AEK) réputé à l'échelle nationale ,car à notre avis, il l'un des rares établissement qui offre et assure un environnement pédagogiques adéquat pour l'enseignement par son architecture, par ses infrastructures et moyens (classe spacieuses dotées de système de ventilation, 02 laboratoires d'informatique , une grande bibliothèque ,une salle de projection)

- Professeurs stables , performants et qualifiés .
- Staff administratif , compréhensif, perspicace, ponctuel et quelques fois sévère même quand il s'agit d'absentéisme, de discipline et surtout des résultats ,il comptabilise le taux d'absence le moins élevé de la Wilaya (Figure 02) et le taux le plus élevé de réussite au BEM (Figure 01) Quel est le secret ?
- le taux de réussite au BEM est parmi les meilleurs de la wilaya, quel est la recette ?

Lors d'un entretien avec le directeur de l'établissement, que nous tenons à le remercier de sa collaboration et sa compréhension, a dit : « il n'y a pas une recette magique à la réussite, il suffit de s'y mettre corps et âmes et travailler en groupe ; administration, professeurs, élèves et surtout les parents qui ont un rôle capital dans cette entreprise ».

En ce qui concerne les classes d'examen, un traitement de faveur leur est réservé , libre circulation dans l'établissement (dans les normes bien sûr), accès facile à documentation , études hors des heures de scolarisation avec l'encadrement des adjoints d'éducation (qui préparent, dans leur majorité , un diplôme universitaire)

L'échantillonnage

Notre étude portera sur une seule classe de quatrième année moyenne (4^{ème}.M 01) Cette classe se compose de 32 élèves (20 filles et 12 garçons) ,qui habitent tous la ville de JDIOUIA , issues de famille de fonctionnaires mis à part quelqu'un dont les parents sont retraités, journaliers ou sans travail .

RENSEIGNEMENT PERSONNELS SUR LES ELEVES DE L'ECHANTILLON ET LEURS PARENTS:

Sexe :

Sexe	Nombre	Pourcentage
• Sexe masculin :	12 élèves	37.50%
• Sexe féminin :	20 élèves	62.50%

Age :

Age	Nombre	Pourcentage	Moyenne d'âge
• 14 ans :	06 élèves	18.75%	15 ans
• 15ans :	18 élèves	56.25%	
• 16ans :	08 élèves	25.00%	

Lieux de résidence :

Lieux de résidence	Nombre	Indications	Pourcentage
• Jdiouia centre	• 32élèves	De 100m à 1km.max	100%

Profession des parents :

Profession du père	Nbre	Taux	Profession de la mère	Nbre	Taux
• Sans profession :	• 05	• 15.620%	• Enseignante	06	18.75%
• Retraité :	• 04	• 12.500%	• Aide-soignante	03	09.37%
• enseignant :	• 08	• 25.000%	• Sage-femme	01	03.12%
• Journalier :	• 06	• 18.750%	• Institutrice	05	15.62%
• médecin:	• 01	• 03.125%	• Femme au	17	53.12
• Gardien dans un C.E.M	• 01	• 03.125%	foyer		
• Intendant	• 03	• 09.370%			
• Instituteur :	• 01	• 03.125%			
• commerçant:	• 01	• 03.125%			
• adjoint d'éducation	• 01	• 03.125%			
• policier					

Niveau d'instruction des parents :

Niveau d'instruction :	Nombre (pères)	Taux	Nombre (mères)	Taux
• Sans niveau :	05	15.62%	10	31.25%
• Primaire :	02	06.25%	09	28.12%
• Moyen :	07	21.87%	01	03.12%
• Secondaire :	08	25.00%	05	15.62%
• Universitaire :	10	31.25%	07	21.87%

Synthèse :

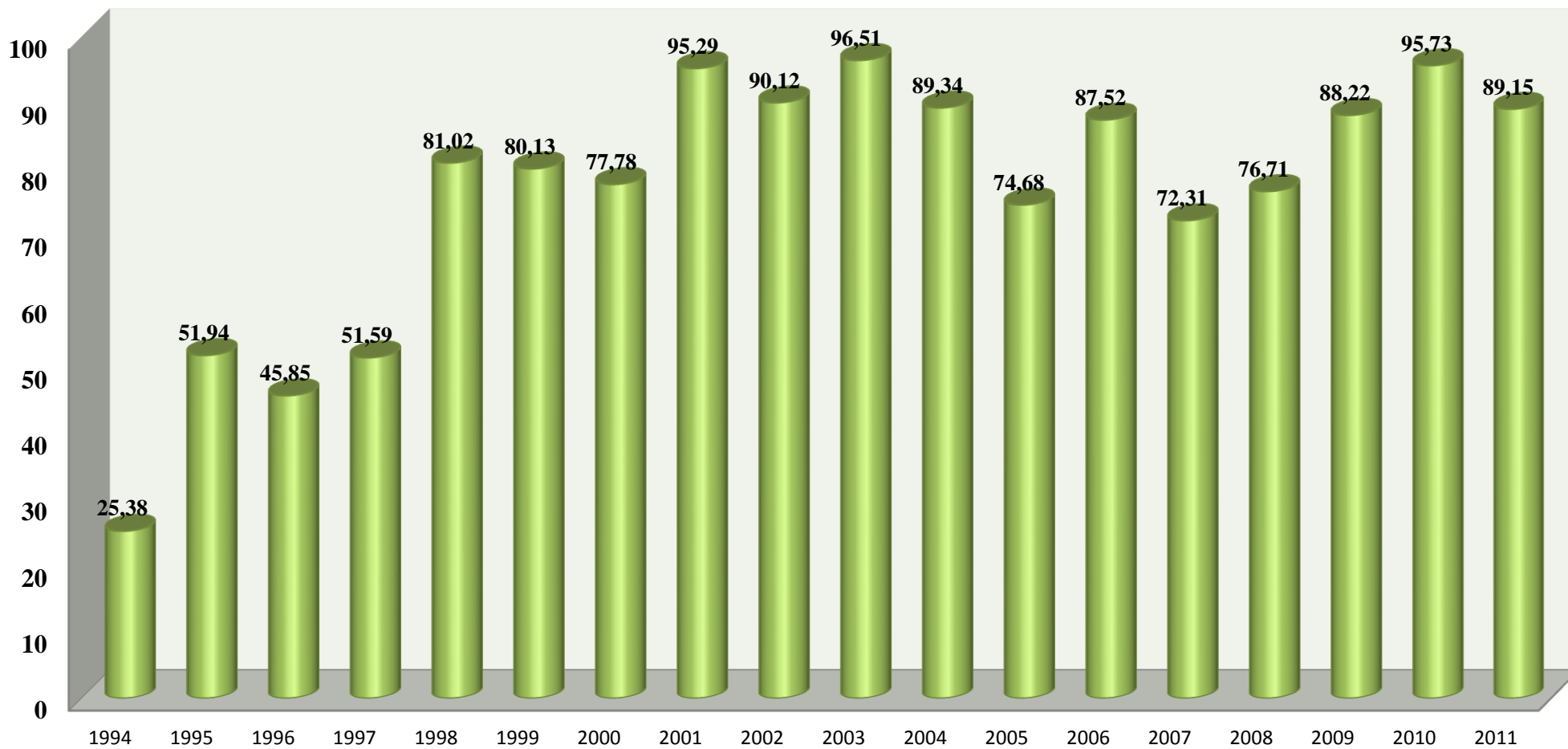
L'échantillon est composé de 32 élèves (12 garçons et 20 filles) ,la moyenne d'âge est de 15 ans.la totalité de l'échantillon habite la ville de Jdiouia, Ils vivent dans des familles dont le nombre varie de 5 à 7 personnes

L'analyse des résultats nous a permis de relever aussi un taux d'instruction important des mères 68.75%, ce qui explique les bons résultats des élèves car , en plus des professeur au CEM, les apprenant trouvent une autre aide chez eux. De plus, les chiffres illustrent l'importances du statut socio-culturel des pères: plus de la moitié des pères occupent des postes plus au moins important au sein de cette communauté qui se répercute positivement sur leurs enfants du point de vue financier et moral. D'autre part, certains élèves éprouvent une certaine gêne à faire référence à ce métier car d'après eux cela renvoie à l'origine rurale de leur famille, ce qu'ils essaient par voie de conséquence de dissimuler par tous les moyens.

On remarque que l'environnement familial joue un rôle déterminant dans la pratique linguistique des apprenant et de leurs parents, frères et sœurs, certains élèves ne trouvent pas de difficultés à s'exprimer et à écrire en langues française (du moins pas avec beaucoup d'incorrections), pour d'autres ils comprennent et écrivent en français mais ne prennent jamais la parole faute de bagage linguistique, mais pour quelques-uns , une minorité, « dieu merci » c'est un problème de taille.

**STATISTIQUES
ET COMMENTAIRES**

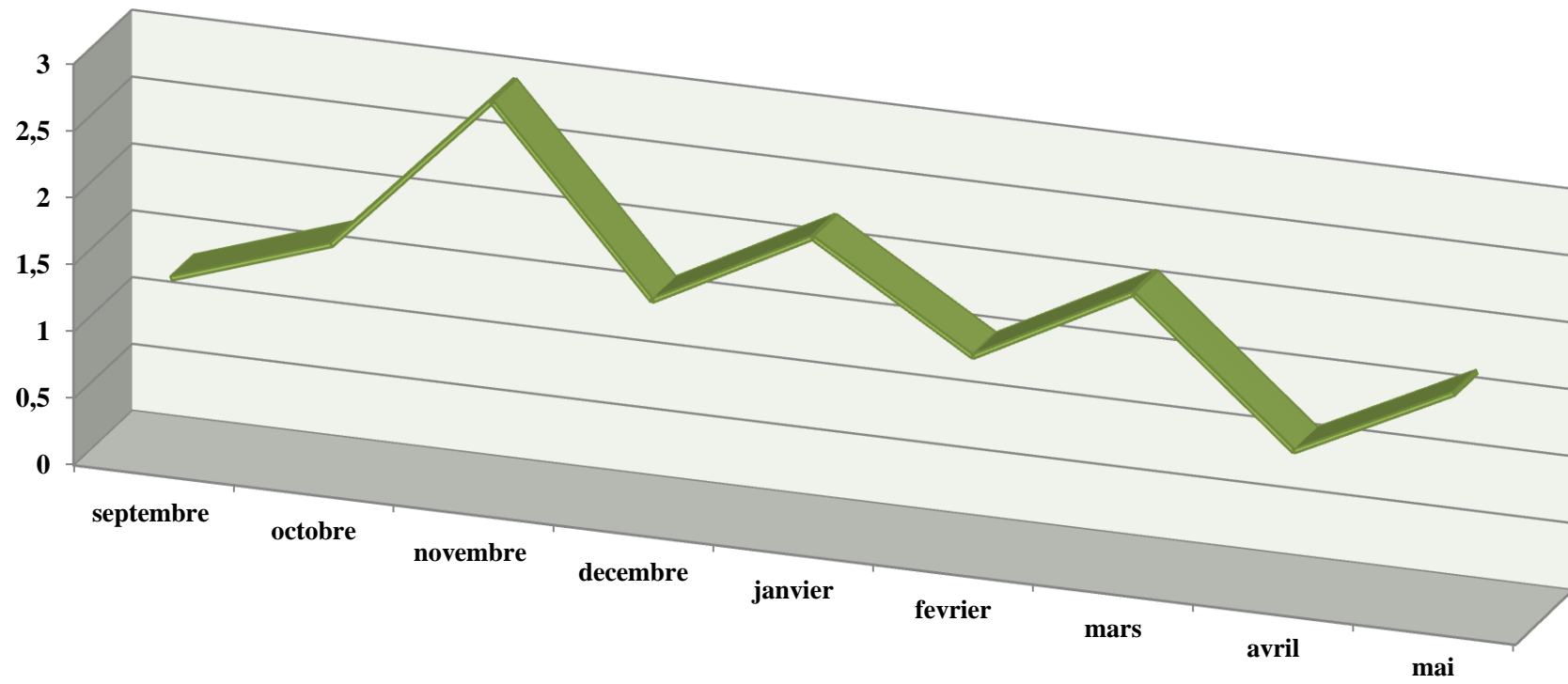
**Evolution des résultats du BEF et du BEM du CEM nouveau N°02 de Jdiouia
De 1994 à 2011**



Cette évolution des pourcentages de réussite au BEF et au BEM peut s'expliquer par:

- 1- Les réformes scolaires qui ont contribué à l'adoption de nouvelles méthodes et de nouvelles approches (notamment l'approche par compétences).
- 2- Stabilité des enseignants,
- 3- une grande partie des enseignants habite à proximité de l'établissement, donc moins de retards et d'absences
- 4- L'architecture de l'établissement (forme de fer de cheval) permet le contrôle des mouvements des élèves avec peu d'effectif donc plus de discipline.
- 5- L'élève bénéficie de toute une gamme de privilèges (bibliothèque, manuel scolaire gratuit pour les démunis, cours de rattrapage Durant toute l'année, possibilité d'étudier hors les heures de scolarité, accès à l'Internet..etc.)
- 6- Le rôle très important de l'association des parents d'élève (morale et financier).

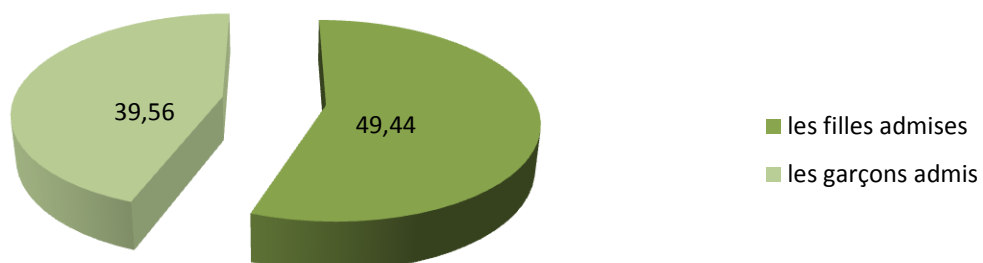
Pourcentage des absences des élèves de 4^{ème} année 2010/2011



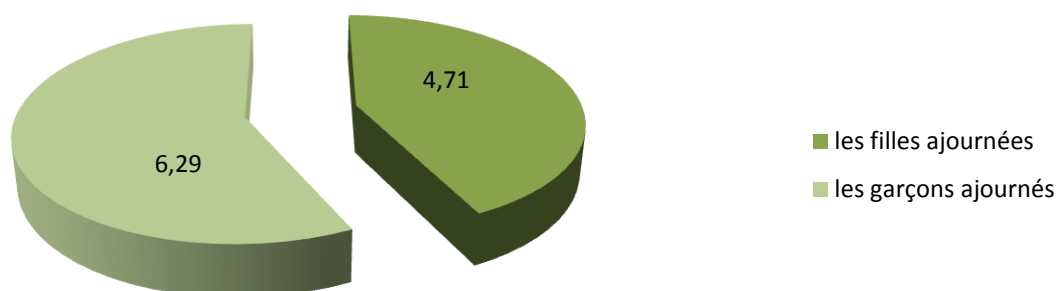
L'établissement ou nous avons effectué notre enquête compte parmi les CEM ou le pourcentage des absences (surtout pour les classes d'examen) est presque insignifiant (- 3%) , ce qui se répercute positivement sur les résultats des élèves.

- 1- La quasi – totalité des élèves résident à proximité de l'établissement, ce qui n'était pas le cas il y a quelques années quand le CEM recevait des élèves d'agglomérations limitrophes.
- 2- Le staff administratif est très strict lorsqu'il s'agit de discipline, d'absentéisme ou de retard.

**Secteur représentant les élèves admis
(garçons et filles) 89%**



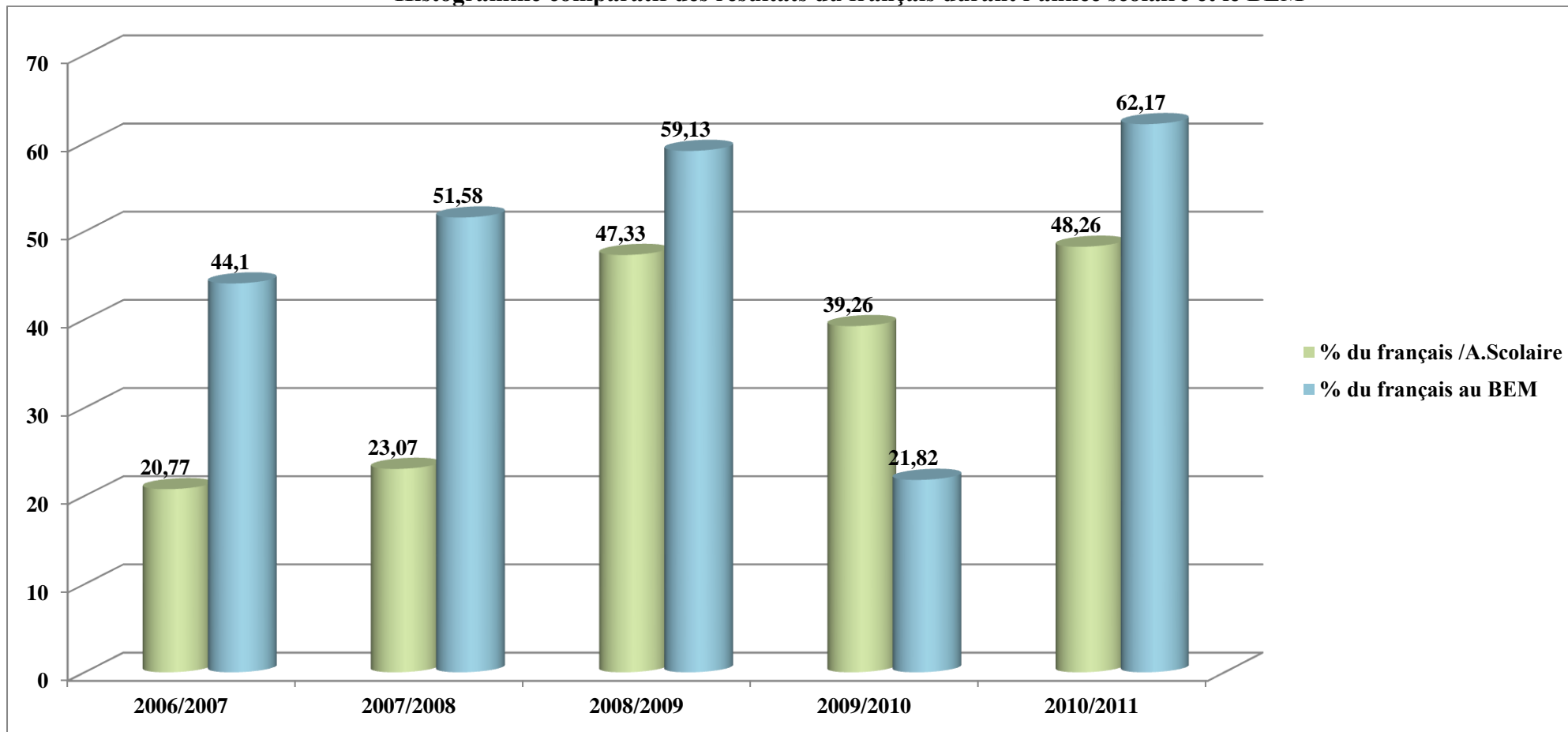
**Secteur représentant les élèves ajournés
(garçons et filles) 11%**



Les deux secteurs montrent l'intérêt que porte les filles aux études contrairement aux garçons est cela peut s'expliquer par :

- 1- Etant donné la spécificité de communauté de Jdiouia (un peu réservée), les filles se retrouvent dans l'obligation de rejoindre rapidement leurs maisons, par conséquent, plus de temps à réviser et à faire les exercices.
- 2- Du point de vue psychologique, les filles tentent de s'imposer ou de prouver en quelque sorte certaine supériorité en ayant de meilleurs résultats que les garçons
- 3- Du point de vue socioculturel, la fille n'a de valeur que si elle est instruite, et pourra par la suite avoir un poste de travail respectable.
- 4- Les garçons, quant à eux, c'est le laisser aller, ne révisent que occasionnellement, ils sont tout le temps fatigués, et ne font attention qu'à leur apparence.

Histogramme comparatif des résultats du français durant l'année scolaire et le BEM



Cette déférence entre les résultats obtenus durant l'année scolaire et ceux du BEM à l'épreuve de français est du :

1-En guise de préparation au BEM, au troisième trimestre, les élèves sont soumis à de rudes épreuves (de longues heures de révisions et de soutiens).

2-L'importance de cette épreuve dans l'examen de passage au lycée.

4.1. L'aspect théorique de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Notre recherche porte sur l'apprentissage de la langue à travers le document audiovisuel authentique avec un petit regard sur les technologies éducatives qui lui sont associées. La notion d'apprendre est à éclairer en priorité ainsi que les concepts qui s'y rapportent tels que compétences, motivation, stratégies, processus, développement, connaissances, représentation, transfert, mémoire, intérêt, apprenant.

Nous replaçons ensuite ces concepts dans le cadre plus précis de l'apprentissage d'une langue étrangère et traitons tout en sélectionnant les éléments qui nous paraissent pertinents pour notre recherche en basant sur le sujet apprenant, ses activités extrascolaire et ses pratiques langagières en tenant compte du facteur socio-éducatif et ses représentations langagières.

Ces fondements théoriques nous permettent d'aborder plus spécifiquement le phénomène clé de notre étude, à savoir l'apprentissage d'une langue étrangère et son appropriation par les médias sous l'angle psycholinguistique et linguistique, en centrant notre objectif sur l'observation et la réaction interactive ainsi que les reproductions orales qui en résultent.

Nous essayerons de mettre en relation les approches théoriques, et notamment psychologique mais surtout pédagogique, avec la pratique de l'enseignement/apprentissage des langues et la reproduction orale dans une situation donnée.

L'utilisation de l'ordinateur concerne les supports multimédia explicites des systèmes de signes implicites.

Puisque, comme l'explique patrice ROYER, du fait que :

« 11% des apprentissages se font par l'ouïe et 83% par la vue ; que nous retenons 20% de ce que nous entendons et 50% de ce que nous voyons et entendons »⁷¹.

Ce qui nous mène à mieux nous approfondir dans l'étude du rôle de l'image dans le développement de compétences d'acquisition langagières.

4.2. L'approche communicative et perspective d'apprentissage

Depuis les années 80 jusqu'à nos jours la plupart des manuels d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) existant sur le marché revendiquent leur inscription dans une méthodologie dite communicative pour la plus simple raison les méthodes communicatives se donnent donc pour objectif d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère.

⁷¹ ROYER P. *Une lecture de la télévision en classe* (www.crdp-reims.fr)

Or, le but de toute activité pédagogique est de procurer aux élèves des expériences langagières aussi riches et diversifiées que possible en usant des moyens techniques disponibles lors de telles activités, les élèves sont censés écouter, parler. Ainsi donc, ils sont amenés à travailler en étroite collaboration avec l'enseignant qui les soutient dans les efforts qu'ils fournissent pour communiquer ou aboutir à finaliser un projet pédagogique. Son rôle essentiel est de favoriser l'interaction et de faire de la classe un lieu d'échanges à caractère social. Tout en rappelant que dans la pédagogie moderne, l'erreur acquiert une valeur positive puisqu'elle sert à montrer à l'enseignant dans quelle étape de son apprentissage se trouve l'élève. Il se verra donc dans l'obligation de faire une sélection de support, s'il veut organiser un enseignement en fonction de la progression réelle d'apprentissage de ses élèves. Surtout s'habituer à l'évolution dans un perpétuel questionnement sur quels compléments pourrait-il apporter pour aider à l'apprentissage de la langue.

Tenant compte des capacités de ses apprenants, l'enseignant part de ce que les élèves sont capables de faire avec la langue et interagit avec eux de façon à les guider vers une plus grande maîtrise de ce qu'il veut leur enseigner au niveau de la langue (vocabulaire, structures, expressions, fonction langagières, etc.) tout en ayant en ligne de mire le support choisi pour la concrétisation d'une telle démarche pédagogique. L'enseignant devrait adopter une approche communicative caractérisée par ce que certains appellent le « langage intégré ». Basée sur les pré-requis déjà installés chez l'apprenant

La mise en œuvre de cette stratégie permet à l'enseignant de disposer du temps et des ressources pédagogiques nécessaires pour exploiter à fond la dimension langagière de l'activité proposée que ses élèves auront à réaliser. Elle lui permet également de leur proposer des activités d'apprentissage du français qui portent directement sur les thèmes à l'étude d'où l'importance extrême du support audiovisuel choisi. Ce qui, par des pratiques communicatives et/ou cognitives, peut aider les élèves à réfléchir sur les mécanismes linguistiques, et à conceptualiser des pratiques interactives. Tout en favorisant l'approche dite de conceptualisation qui vise à induire les règles par l'observation de formes préalablement repérées dans un support donné.

4.3. Les technologies éducatives une aide à l'apprentissage :

4.3.1 Approche stratégiques.

Tout apprentissage d'une langue est pour s'en servir quand la situation se présente (écouter, discuter avec un ou plusieurs personnes). Cette utilisation de la langue est destinée à la communication la plus large possible. Écouter et parler ne sont pas des activités fortuites.

Pour la majorité des enseignements et des élèves, l'enseignement du français ne peut être subordonné au seul usage d'un manuel. Le document audio-visuel authentique apparaît ces jours-ci comme un support indispensable qu'il convient d'utiliser aux mieux

Néanmoins, pour faciliter la tâche aux apprenants, le recours au support audiovisuel doit être précédé d'une préparation et d'une conceptualisation car :

« Ils sont dans leur grande majorité beaucoup trop complexes et entrent difficilement dans le cadre d'une progression compatible avec les besoins et la possibilité des apprenants »⁷².

D'où l'intérêt de tenir compte du projet en cours d'étude et des compétences que l'on veut installer. Par contre, exige un effort supplémentaire de la part de l'enseignant qui doit favoriser à tout moment l'interaction en classe pour que l'apprenant puisse prendre la parole et faire un travail de synthèse et surtout oral car le but en fin de compte et de faire parler l'élève, l'habituer à intervenir, à communiquer.

En effet, les images ont une fonction sémantique qui traduit pas à pas les différentes phases d'un acte de parole ou situation d'échange verbal (documentaires, séquence vidéo, reportages, etc...) la prise de parole en classe sera motivée par l'intérêt que le document suscite chez l'élève et jouera le rôle d'un stimulateur.

Or, les TICE incluent le travail de l'image et du son et l'enseignement des langues étrangères a beaucoup à gagner de leur utilisation maîtrisée. Aussi la formation et la réflexion sur la l'utilisation pédagogique du point de vue rentabilité de ces moyens figurent parmi leurs préoccupations premières. Depuis toujours les pédagogues se sont penchés sur l'introduction de nouveaux moyens pour ne pas dire les meilleurs qui puissent faciliter l'apprentissage.

Comment les insérer et leur donner toute la place dans la pédagogie du français ? Le document audiovisuel authentique peut être considéré comme l'un des meilleurs supports pour la construction de l'apprentissage.

Pour Capelle et Gidon, « la première règle est de partir du connu, du visuel, dans des situations de la vie quotidienne relativement faciles à décoder pour faciliter la tâche de l'apprenant et l'amener graduellement à ce qui est pour lui totalement inconnu au début »⁷³.

Ce travail montre l'utilisation de l'ordinateur peut faire l'objet d'un enseignement au même titre que le manuel scolaire. L'intégration des images dans les méthodes de FLE (quoi que complexe) est inéluctable malgré toutes les réticences enregistrées ça et là. Cette complexité

⁷² Capelle, G. et Gidon, N. (1999), Reflets, Méthode de français. Guide pédagogique, Paris, Hachette, SGEL-p.7

⁷³ CAPELLE G. et GIDON N. (1999), op. cit p.7

justifie justement la nécessité d'enseigner et d'apprendre à bien utiliser l'image exposée projetée dans les pratiques intra et extra-scolaire. Notre objectif est d'insister sur les compétences à faire acquérir aux apprenants à travers une utilisation optimale du document authentique programmé.

Le recours à la technologie permet de donner les clés à l'apprenant pour qu'il utilise avec efficacité les ressources disponibles dans le milieu scolaire mais surtout dans le milieu extrascolaire et la possibilité pour toute éventualité d'exploitation intra scolaire. Il s'agit donc et dans une perspective de pédagogie en contexte de tenir en compte du sujet lui-même, de ses tendances, de ses ancrages socio-cognitifs, affectifs, culturels. L'introduction et la diversification des supports doivent être efficaces et contextualisés. Chaque apprenant dispose de ses propres stratégies et de compétences particulières d'apprentissage. Il faut cependant lui proposer les moyens d'accès à la langue. Chose importante, il ne faut pas perdre de vue que l'accès au sens se fait grâce à des informations audio-visuelles immédiatement accessibles plutôt qu'à des connaissances linguistiques. L'apprenant commence par comprendre avant de s'intéresser à la langue.

4.4. Processus d'acquisition spécifique.

L'apprentissage par l'intermédiaire de l'ordinateur nous oblige à avoir une réflexion spécifique sur les processus d'acquisition développés par les formes d'apprentissage données à travers des actions pédagogiques qui favorisent plus les activités des apprenants que les interactions avec des intervenants de la langue cible ou d'autres apprenants. Parler de l'ordinateur ne signifie pas seulement l'établissement d'une relation apprenant machine mais aussi d'un support qui permet des relations passionnelles et socio-affectives avec tout ce peut être d'une relation quelconque avec la langue et la culture qu'elle véhicule. De ce fait, il peut être considéré comme un outil, un centre de ressources et un moyen de communication appréciable.

Pour Christine Develotte :

« l'apprentissage des langues n'est pas dissociable du support à partir duquel il s'exerce. En d'autres termes le passage d'un enseignement alimenté uniquement par des textes littéraires procure d'autres savoirs que celui qui intègre des discours sociaux (publicités, journaux...) tous écrits qualifiés d'« authentique »⁷⁴.

⁷⁴ DEVELLOTTE C. ENS Fontenay-Saint Cloud «Plurilinguisme et Apprentissages Études de linguistique Appliquée, » n° 112 (oct-déc. 1998) Numéro coordonné par Marie-José Barbot

La pédagogie contemporaine s'intéresse aux processus d'apprentissage et aux contenus des manuels permettant un apprentissage en douceur des langues. L'éducation est censée répondre aux besoins réels des apprenants. Il est certain que la démarche d'acquisition et d'appropriation propre à chacun s'appuie sur ses ressources cognitives tout en prenant en considération l'influence interactionnelle de son environnement immédiat : le social et le culturel. Théoriquement, ces démarches visent à faire de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa propre formation. C'est-à-dire qu'il ne suffit plus de dispenser un savoir mais d'aider l'apprenant à jouer un rôle dans la construction de son savoir. Il est temps donc de le sensibiliser du moment que, pour lui, l'école n'est plus la seule détentrice des connaissances. Ces démarches font appel aussi à des approches favorisant l'implication personnelle de l'apprenant et le développement de compétences ou savoir-faire qui permet la construction de ses apprentissages ultérieurs. Les attitudes comportementales adoptées, les stratégies mises en œuvre sont les ingrédients nécessaires à l'acquisition d'une certaine autonomie « *hors de toute situation institutionnellement guidée* »⁷⁵

Pour accomplir cette tâche nous comptons puiser dans les théories sociocognitives et constructives de l'apprentissage, dans les approches communicatives de l'enseignement et l'apprentissage linguistique ainsi que dans les théories de l'apprentissage dans des environnements médias.

4.5. L'aspect cognitif et l'acquisition du savoir

Pour les théories cognitives, la langue n'est pas un savoir inerte mais une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer en mobilisant toutes ses ressources. Et c'est là où interviennent les différentes formes de motivation : intrinsèque ou extrinsèque.

Kreshen, dans sa théorie du moniteur estime que :

*« L'efficacité des acquisitions est plutôt relative au degré d'implication de l'apprenant (...) dans une situation d'interaction réelle (...) en situation naturelle, et les processus d'acquisition développés dans une telle situation sont largement inconscients ou "subconscients" »*⁷⁶

Nous ferons appel à la psychologie de l'apprentissage, aux sciences cognitives pour nous forger des outils théoriques qui nous permettront de cerner le rôle des différentes approches, communicatives et audio-visuel notamment en tenant compte de l'implication comportementale de l'apprenant.

⁷⁵ CUQ J-P. et GRUCA I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires de Grenoble p.94

⁷⁶ BOYER H, BUTZBACH K, PENDANX M, Nouvelle introduction à la didactique du FLE, op. cit p.160

Comme tout pédagogue, le passage par la théorie behavioriste que nous préférons citer sans vouloir trop nous attarder sur ses implications bien qu'elle soit « à la source des méthodes de langues modernes » mais qu'on juge un peu anciennes et obsolètes vu l'évolution rapide des mentalités, les exigences imposées par le nouvel environnement et l'apparition de nouvelles pratiques et de nouveaux besoins.

Boyer H, Butzbach M. et Pendanx M. Signalent que :

« si cette théorie est encore abondamment citée dans la littérature didactique, c'est le plus souvent pour s'en démarquer, et pour justifier des pratiques pédagogiques d'apparition plus récente »⁷⁷.

Selon les mêmes auteurs :

« la psychologie behavioriste se caractérise par le fait de ne tenir compte que des comportements observables, et de considérer l'activité langagière comme un comportement, au même titre que d'autres »⁷⁸.

Et c'est parce qu'elle est basée sur la reproduction systématique qu'elle est critiquée dans le mesure où l'apprenant d'hier n'est pas celui d'aujourd'hui.

Notre regard, et dans la même perspective, porte sur les contributions récentes que peuvent apporter les travaux théoriques et empiriques concernant l'élève dans son apprentissage (stratégies d'apprentissage adoptées et représentations) tout en tenant compte de certaines réalités sociales, spécifiques et motivationnelles.

Quant aux apprentissages réalisés par l'apprenant grâce à l'ordinateur, nous rappelons qu'ils appartiennent, et pour la plupart des cas, au domaine des apprentissages implicites et des apprentissages informels, difficilement évaluables, étant accomplis dans le milieu familial avec ou sans surveillance parentale. Or ces apprentissages se font le plus souvent par «immersion involontaire», de manière imprévisible, sans renforcement ni contrôle délibéré de la part des parents ni du côté de l'institution qui n'est aucunement responsable des activités familiales de l'apprenant.

Pour le didacticien, la réussite ou l'échec dans une discipline donnée s'expliquent particulièrement par l'analyse de la méthode didactique du professeur et sa façon de s'y prendre en classe ou par l'action mise en œuvre par l'élève pour la résolution d'un problème entrant dans la consolidation d'un apprentissage.

⁷⁷ BOYER H, BUTZBACH K, PENDANX M, Nouvelle introduction à la didactique du FLE, op. cit p.160

⁷⁸ op. cit. p.156

D'un point de vue psychologique et selon J.Berbaum, :

« Apprendre c'est établir une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que, lorsque ce stimulus se présente à nouveau le sujet fournisse à nouveau la même réponse. La mémoire y joue un rôle important »⁷⁹.

une définition qui n'est pas loin de la vision des behavioristes fondée sur " une trilogie bien connue : stimulus- réponse- renforcement." Telle est la première définition que Cécile POUSSARD cite dans sa thèse pour définir la notion d'« apprendre » et d'ajouter en citant cette fois-ci Springer pour qui :

« L'apprentissage n'est pas la simple mémorisation/accumulation de connaissances et de procédures ou l'imitation de modèles, mais un processus de transformation complexe qui permet de fabriquer et d'engendrer des connaissances nouvelles à partir de connaissance anciennes »⁸⁰.

J. F. HALTÉ préfère citer lui A-N. Perret-Clermont qui affirme que « [...] l'apprentissage n'est pas uniquement, contrairement à ce que certaines approches pourraient laisser croire, le fruit d'un « développement spontané »... il est le résultat de la confrontation de l'enfant l'élève avec une série de processus sociocognitifs qui relèvent de l'instruction, de l'éducation, de la culture héritée ainsi des interactions sociales quotidiennes. »⁸¹. Alors que pour FRANCISCO J. GARCES T. « l'apprentissage est un phénomène qui se produit par l'interaction intime entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage »⁸²

Certains évoquent même l'introduction de la notion d'innovation dans l'apprentissage selon M. Boiron « innover n'est pas forcément inventer »⁸³. Pour nous, innover et réussir en reprenant ou en adaptant des méthodes et des stratégies qui ont réussi ailleurs et qu'il faut adapter en fonction des données locales. Le passé n'est en aucun cas exclu, l'expérience non plus. Il y a cependant une volonté affichées chez certains, un effort continu pour apporter des réponses contemporaines adaptées à l'évolution en cours. Innover, c'est analyser l'ensemble des paramètres de l'enseignement et de l'apprentissage dans une situation et un lieu donné, les remettre en question, identifier les problèmes éventuels et chercher des solutions concrètes qui permettent une meilleure efficacité. Et/ ou une meilleure qualité de l'activité pour la

⁷⁹ BERBAUM J. cité par POUSSARD C, la compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives le 27/11/2000 Thèse de doctorat

⁸⁰ Springer, (1996, p. 397). Op. cit

⁸¹ J. F. HALTÉ, La didactique du français, 2^{ème} édition corrigée, que sais-je, novembre 1993

⁸² FRANCISCO J GARCES T. Sous-directeur académique TELEDUC, Télévision éducative et éducation à distance. Polarité ou Alliance

⁸³ BOIRON M. L'innovation en question(s), le français dans le monde, Janvier-Février 2005- N°337

satisfaction et/ ou le bien-être de l'ensemble des individus. Innover, c'est sur l'avenir. C'est être convaincu qu'il est toujours possible d'améliorer les conditions d'exercice d'une activité

4.6. Description d'une expérience : l'usage de l'ordinateur en classes de

Langues :

Nous venons d'évoquer l'aspect théorique relatif à l'enseignement/apprentissage des langues et les méthodes qui peuvent s'avérer appropriées à ce mécanisme. Nous préférons cependant tenter l'expérience d'une projection via l'ordinateur en classe et mesurer son impact. Certes, notre modeste expérience est très influencée par les travaux effectués précédemment par les maîtres en la matière : François Mangenot et ses analyses à propos de la place et l'intégration du multimédia dans le système scolaire, Thierry Lancier qui a beaucoup travaillé sur les médias et les multimédias dans l'apprentissage des langues étrangères, cependant, nous ne disposons pas des mêmes possibilités matérielles et du temps nécessaire pour aller au bout de notre tâche.

Les problèmes que nous avons rencontrés au départ de notre petite entreprise sont presque identiques à ceux évoqués par M. Chailley dont nous évoquerons l'expérience un peu plus bas. Nos élèves ne savent pas encore se servir de l'outil informatique pour regarder un film, écouter de la musique, ou mieux encore jouer ou naviguer sur le net chat.

Nous ne disons pas que tous nos apprenants sont dans le même cas de figure mais aussi paradoxal que cela puisse paraître, nous sommes devant une situation intrigante :

- ❖ La majorité des élèves ont recours à l'ordinateur ou au web. Le temps qui lui est alloué varie d'un élève à un autre suivant ses intérêts.
- ❖ l'ordinateur est perçu avant tout comme moyen de communication et ses moyens de documentation, mais qui peut se faire sérieux si on lui accorde un peu plus d'attention. Ainsi, et en accoutumant les élèves à faire de cette expérience du multimédia un objet d'échange langagier, nous les introduisons dans la sphère de la communication et de la réflexion.
- ❖ Pour ce qui est des convergences intéressantes : les jeunes considèrent assez largement le l'outil informatique comme un loisir, même s'ils disent l'utiliser parfois pour s'en inspirer pour leurs travaux scolaires. Cette enquête confirme donc un fait important que l'ordinateur est un loisir avant d'être un outil de connaissances. On avait pensé que la dimension découverte serait un facteur important, il n'en rien par rapport à la fonction loisir

- ❖ A travers ces quelques éléments que nous avons relevés nous confirmons la thèse de la banalisation de l'ordinateur. Tout se passe comme s'il était devenu juste un moyen de distraction par excellence mais occasionnellement éducatif. Or, du côté des apprentissages, il est clair que tout savoir transmis à l'école est confronté à des représentations préalables des élèves sur ce sujet. Or, l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qu'il lui est accessible à travers le document authentique en collaboration avec le maître et sous sa direction
- ❖ On note aussi une différence concernant l'appréciation de l'importance de la langue française : elle n'est pas considérée comme dominante puisqu'elle est enseignée au même titre que les autres langues. En même temps nous assistons à un changement dans le comportement de nos apprenants vis-à-vis de la langue française quoi que dans la plupart des cas elle leur paraît difficile d'accès pas rapport à l'anglais
- ❖ L'usage du français hors du cadre scolaire est très limité. L'élève algérien ne bénéficie d'aucune occasion mis à part la classe d'exercer la langue comme moyen de communication et d'interaction. Les élèves se contentent de l'écrit. Les jours d'examen, ils se contentent d'apprendre certaines tournures grammaticales qu'ils invertiront pour l'occasion mais qu'ils oublieront le lendemain faute de continuité.

Les enseignants sont priés de prendre explicitement en considération les pratiques de d'internautes des fans de P.C pour en faire un matériau de travail à l'école même si le besoin d'une formation à la maîtrise de l'image chez ces derniers se fait fortement sentir. L'utilisation de matériaux authentique audiovisuels pose d'évidents problèmes méthodologiques. Sans la didactique nécessaire prenant en charge l'éducation aux médias, l'apprenant ne saurait développer les stratégies nécessaires à la compréhension du document audiovisuel dans une situation d'apprentissage sachant pertinemment que le verbal pose beaucoup plus de problème de langue que le visuel. Or, la spécificité du document programmé est de traiter l'information en image et en son et c'est cette bi-canalité de la communication qui complique en fin de compte cet emploi.

L'expérience que nous allons tenter avec les élèves est basée sur l'emploi d'un support audiovisuel en classe et son apport en matière d'enrichissement lexical et comportemental. Pour cela, nous avons choisi un documentaire qui figure sur encarta junior. ED. 2006.

Quels sont donc les objectifs de l'étude document audiovisuel via l'ordinateur ?

- Apprendre à mieux utiliser le contexte immédiat de l'élèves pour qu'il s'imprègne des autres cultures et qu'ils soit le plus près possible des langues en le familiarisant avec les

outils d'apprentissage d'une langue dont il dispose à la maison en lui ouvrant les perspectives de l'enseignement d'une langue aux dimensions interculturelles

- Faire découvrir aux apprenants qu'il est possible d'apprendre la langue tout en étant dans une situation d'apprentissage passive -en s'informant- dans un cadre extra scolaire tout en favorisant implicitement l'acquisition d'une méthode d'analyse de document authentique programmés ou diffuser sur le net.
- Développer des compétences d'apprentissage sans avoir à apporter un regard critique sur l'information elle-même partant du principe que les démarches visant à l'élève la capacité d'apprendre dans ce cas un grand intérêt tant pour l'apprenant lui-même que pour l'institution
- Avantager le travail sur des documents audiovisuel authentiques, qui contribue à l'apprentissage de l'autonomie à travers une approche communicative permettant l'interaction car nécessitant la compréhension et les différentes capacités d'interprétation. Et quoi que l'approche communicative accorde une place de choix au document authentique (audiovisuel surtout), la présence de ce dernier en classe de langue est plutôt insignifiante pour diverses raisons ; soit par sa rareté d'où la difficulté à trouver le bon document ou pour la non maîtrise de la manipulation du document par certains enseignants
- Stimuler les opérations cognitives qui permettent de traiter et de transformer les données en connaissances. On parle ici de stratégies d'apprentissage pour les langues et de transfert des apprentissages qui concerne en premier lieu les stratégies mis en œuvre par les apprenants pour s'approprier de nouvelles connaissances et procédures. Ces stratégies sont dépendantes des activités communicatives ou d'apprentissage exploitées par l'apprenant en situation d'autonomie à un moment précis.

Mais, il y a des risques.

Le dispositif que nous allons décrire devrait prévenir certains risques, issus des facteurs techniques et humains, susceptibles de jouer contre l'efficacité de l'utilisation du document audio-visuel :

1. le désarroi possible de certains élèves face à cette nouvelle procédure d'apprentissage.
2. l'habitude de l'utilisation de l'ordinateur comme moyen de distraction et de divertissement avant toute autre chose.
3. l'habitude de guidage dans le travail et de manque d'autonomie chez nos élèves dans l'apprentissage.

4. la difficulté, même pour les bons élèves, de procéder à une approche globale du document (car ils sont entraînés à vouloir tout comprendre dans un document)
5. la faiblesse en vocabulaire (bagage linguistique limité) qui paralyse toute compréhension et un décodage fructueux.
6. la difficulté à prendre des notes pour retenir l'essentiel des informations fournies.
7. le manque de " professionnalisme" de certains qui se contentent de recopier ce que font et disent les autres.

4.6.1. Enjeux, méthodes et procédures d'analyse

Notre petite expérience nous a montré que l'intérêt de lier l'éducation aux médias, dans le processus d'apprentissage des langues étrangères est flagrant parce qu'il croise au moins quatre enjeux fondamentaux que nous jugeons d'égale importance.

Pour cet apprentissage par le biais des documents audio-programmé, nous préconisons des approches communicatives en favorisant les méthodes qui font le plus appel à l'implication active de l'apprenant pour l'acquisition de la langue et l'emploi de supports (icône et son).

- ❖ Méthode active comme étant toute méthode pédagogique faisant participer l'élève activement à l'élaboration de ses connaissances
- ❖ Méthode directe dont le principe fondamental est de plonger l'élève dans un bain de langue et évite de faire appel à la traduction en présentant la langue étrangère à l'aide d'objets réels et figurés.
- ❖ Méthodes audio-visuel comme méthode utilisant l'image comme point de départ de la compréhension, et le son comme modèle sonore et qui simule un acte de communication dans une certaine réalité culturelle. Dans cette méthode, appelée aussi méthode S.G.A.V⁸⁴. faisant références à la théorie verbotonale de Petar Gubrina⁸⁵ pour qui « *le S.G.A.V. est fondé sur une linguistique de la parole* »⁸⁶ est il s'agit de présenter la parole étrangère en situation d'apprentissage d'où le recours aux

⁸⁴ La méthode S.G.A.V. où il s'agit de présenter la parole étrangère en situation, d'où le recours aux documents authentique télévisuels ou aux images qui peuvent servir à restituer une partie des circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactives) dans lesquelles elles peuvent être échangées et où l'accès au sens de la parole en se fait pas par traduction du maître, mais dans la plupart des cas à partir de la situation visualisée, en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur les éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange

⁸⁵ la théorie verbotonale conçoit le langage comme une structure qui s'élabore, se définit constamment par contact entre l'individu et la société, comme une structure globale puisqu'elle met en jeu la linguistique et le paralinguistique, le langage, le corps et la situation. Comme théorie d'apprentissage du langage, elle met l'accent sur le fonctionnement global du cerveau, sur la mobilisation de tous les sens, et particulièrement de la vue et de l'ouïe.

⁸⁶ Petar Gubrina, cité par J.J RICHER- didactique du FLE- conférence ayant pour thème :
La méthodologie structuro-Globale Audio-visuel

documents authentiques. La différence avec la méthode directe est qu'au lieu de s'inscrire dans l'environnement immédiat de la classe, l'activité préconisée s'inscrit dans l'environnement fictif, stimulé audio visuellement.

- ❖ Méthode structuro-globale dont l'avantage est de plonger l'élève dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audio-visuelle.

Nous avons à travailler sur deux types d'analyse :

- la première d'ordre statistique
- la deuxième d'ordre pratique (pédagogique, social, culturel...)

Ce travail a donc comme objectif la vérification des pratiques courantes et quotidiennes des apprenants ainsi que le rôle du paramètre social dans l'acquisition du vocabulaire et le développement des compétences interactives à travers des combinatoires et des stratégies propre à chaque apprenant.

L'expérience proprement dite s'est déroulée en deux phases et chaque phase a été scindée en deux parties :

La première partie comportait deux moments :

1. le premier moment que nous avons nommé moment d'imprégnation et de conceptualisation consistait en la préparation des élèves par des explications pour éviter tout mouvement de panique chez certains.
- 2- Le deuxième moment consistait en la remise d'un questionnaire aux élèves concernés par notre travail. Des réponses au questionnement des élèves, éclaircissement et apport de quelques explications nécessaires au remplissage du questionnaire.

4.6.2. Déroulement de la séance :

4.6.2.1. Les Etapes d'une séance de compréhension orale

4.6.2.1.1. La pré-écoute

C'est le premier pas vers la compréhension du message.

- Avant d'introduire le document sonore, on peut travailler soigneusement la présentation d'une situation (le contexte) qui correspond à une mise en condition psychique de l'apprenant.
- Ici, on voit le rôle des connaissances linguistiques dans l'attente perceptive.
- Cette phase préparatoire permet d'introduire le vocabulaire nouveau, un outil indispensable à la compréhension. On peut aussi attirer l'attention des apprenants sur

des formes linguistiques ou des indices acoustiques clés, pour anticiper la compréhension.

L'apprenant peut ainsi construire progressivement le réseau du sens.

4.6.2.1.2. L'écoute :

La 1ère écoute qui peut être concentrée sur la compréhension de la situation pour faire saisir à l'apprenant le cadre du texte.

- Qui sont les personnages ?
- Où se déroule la scène ?
- Quand ça se passe ?
- D'où provient le document sonore ?
- A qui s'adresse-t-il ?
- Quel est son but ?
- De quoi ça parle ?

4.6.2.1.3. La 2ème écoute

Pour rassurer les apprenants de niveaux faux –débutants et intermédiaires, leur permettre de vérifier les données relevées et pouvoir ainsi compléter les réponses.

Pour les apprenants de niveau avancé, elle peut les aider à réaliser des activités plus complexes, par exemple : faire une synthèse de différentes idées.

Une écoute active est une écoute consciente, effectuée dans la vigilance, et qui met en jeu le double fonctionnement de la perception et de parole, c'est-à-dire un traitement selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique.

4.6.2.1.4. Après l'écoute :

Les apprenants doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute, c'est-à-dire quelles tâches ils seront amenés à accomplir.

On insiste beaucoup sur le réinvestissement de l'acquis dans une tâche réelle signifiante. Il s'agit de faire le point sur les apprentissages en mettant à contribution les compétences acquises.

4.6.3. Perspectives

L'ordinateur est aujourd'hui entré dans les classes, mais il convient de s'interroger sur ses différents usages. Comme tout outil, il a ses spécificités, ses avantages et ses inconvénients.. A nos yeux, il est nécessaire de le rendre de plus en plus intégré aux différentes activités des élèves afin que son utilisation ne relève pas de la « gadgétisation » pédagogique ou de la récompense après une tâche difficile. Mettre en évidence ce qu'il apporte de plus qu'une simple machine à écrire ou ce à quoi il permet d'accéder nous semble actuellement prioritaire. Les enseignants comprendront dès lors tous les avantages de pouvoir accéder au fonctionnement même des élèves ou de pouvoir repérer efficacement tel type d'erreurs fréquentes (à l'écrit). Dans une logique de différenciation, il ne peut que s'avérer être un auxiliaire indispensable. En ce sens, et selon les termes de TARDIF (1998), son intégration dans les classes doit permettre de passer du " paradigme d'enseignement" vers celui "d'apprentissage". C'est pour cette raison que les enseignants sont bien aux premières loges puisqu'ils doivent eux-mêmes avoir compris les enjeux d'une intégration des TIC dans leur enseignement.

Des collaborations plus étroites doivent s'instaurer entre didacticiens du français et spécialistes des TIC car la juxtaposition des disciplines n'a pas de sens ici. L'ordinateur doit être au service des apprentissages de la langue, mais il ne doit pas être là à tout prix. Il devrait s'imposer dans des situations particulières comme un moyen privilégié pour apporter un éclairage nouveau et original sur l'apprentissage. Pour que cela puisse se faire, il faut créer un véritable partenariat entre informaticiens et pédagogues. C'est à ce prix que le développement et la diffusion d'outils de plus en plus performants et adaptés auront lieu.

Nous préférons noter que ce qui est déterminant dans une situation d'apprentissage, ce sont, et aussi curieusement que cela puisse paraître, les pré-requis, les points d'appui auxquels viennent s'articuler des savoirs et des savoir-faire nouveaux de l'apprenant.

Ce que nous avons pu savoir c'est que l'élément retenu ou ce qui nous est proposé d'acquérir se constitue de deux types d'acquis préalables :

- Les savoirs, connaissances et représentations
- Les savoir-faire (ou capacités à communiquer).

Nous pouvons dire qu'il y a situation d'apprentissage quand un sujet mobilise une ou des capacités qu'il fait entrer en interaction avec ses compétences pour pouvoir s'approprier un savoir donné.

L'effort ainsi fourni peut être considéré comme une stratégie pour aboutir à la pratique langagière, donc à l'acte de communication qui est l'objectif principal de l'apprentissage dans ce cas-là.

L'étude en classe du document audiovisuel authentique programmé ou pré-enregistré dans notre cas, implique fortement le recours à des pratiques langagières que les élèves dans leur totalité ne maîtrisent pas et qu'il faut installer par l'imprégnation et la multiplication des tâches relatives à l'activité elle-même. D'où la nécessité d'œuvrer pour une bonne préparation à l'usage de ce document pour pouvoir développer la compréhension lors du visionnage et l'écoute et aussi accéder à la «*Synthétisation*» de l'information nouvellement apprise. Or, l'audiovisuel, support pluri-codique est souvent utilisé par les praticiens comme auxiliaire pédagogique, ce qui n'est malheureusement pas le cas chez nous.

La grille que nous avons présentée aux élèves est tirée en grande partie des travaux, des orientations et expériences de François Mangenot et Thierry Lancien qui ont des publications dans ce sens surtout dans le domaine des usages du multimédia avec quelques modifications ainsi que notre apport personnel pour les besoins de notre recherche et enfin des travaux de C. de Margerie, L. Porcher, à l'usage des multimédias en classe de langue et l'analyse du questionnaire.

Les procédures que nous avons testées se déroulent en deux étapes :

1- Une préparation matérielle :

- Acquisition du matériel nécessaire à projection
- démarches administratives pour l'autorisation pour l'accès au CEM et d'assister aux cours.

2- Choix et justification des choix

Le choix du document audio-visuel authentique en fonction de son (ses) contenu (s). Choix très facile avec la disponibilité de la Toile, des CD-ROM, et de la variété des documents présents.

Ce choix est justifié par l'impact et l'ampleur des problèmes liés à l'environnement. Thèmes qui intéressent énormément les apprenants avec lesquels va se dérouler notre expérience.

Le choix du public-échantillon Nous avons opté pour une classe de 4^oA.M

- a)- Leur nombre réduit (ne dépassant pas les 32 élèves) donc facilement maîtrisables.
- b)- Appartenant à des classes d'examen, ils sont plus motivés et montrent une certaine disponibilité à jouer le jeu et tenter l'expérience qu'ils considèrent comme une activité annexe entrant dans le cadre de leur formation.
- c)- Leur maîtrise de la langue étant eux-mêmes curieuse de tester leur capacité de compréhension.
- d)- Leur sérieux dans l'exécution des tâches qui leur sont assignées en classe.

3- le visionnage :

- Préparation de la salle
- Installation du matériel (ordinateur, Data- Show et raccordement)
- Introduction des élèves dans la salle
- Brève explication de notre part sans consignes sauf de se mettre à l'aise et de suivre la projection
- Le visionnage proprement dit : 10 minutes environ.

Stupéfaction puis éclat de rire dès le début de la projection. Ils ne s'attendaient pas à ce genre d'activité.

Les images les attirent, les accroches même. Ils finissent par se calmer. Ils regardent et écoutent attentivement. Le professeur leur demande de lire le questionnaire et d'essayer de répondre aux questions au fur et à mesure.

Le choix de travailler sur ce documentaire (la déforestation) avait pour objectifs :

- Le premier est de pouvoir tester les capacités de compréhension des élèves. Le son et les images ont une part dominante dans la construction du sens ce qui rend le document plus accessible à différents niveaux (décodage).
- Le second est de pouvoir tester les capacités des apprenants à formuler des hypothèses de sens.
- Le troisième est de voir les réactions des élèves face à cette nouvelle démarche ou l'élève est livré à lui-même (autonome) face à une nouvelle expérience.

En situation de classe le document audio-visuel stimule l'expression orale des élèves, en comparant les interprétations et les hypothèses de sens de chacun car il est souvent particulièrement riche en implicite. A la maison un spot publicitaire, une image étant souvent

accompagné d'un message écrit il peut donner lieu à une réflexion interprétative des objectifs de la projection

Aucun apprentissage efficace ne peut se faire sans contextualisation cognitive et métacognitive. Pour faciliter ce processus, les indices contenus dans le document lui-même sont d'une importance capitale. Les élèves sont parvenus sans la moindre gêne à situer le document.(qui parle ? a qui ? de quoi ? pourquoi ?etc.

CONCLUSION GENERALE :

Le développement des nouvelles technologies a entraîné des changements de taille dans l'enseignement des langues étrangères, dans les techniques d'enseignement et les méthodes utilisées. L'expérience a montré qu'avec de l'imagination et de la créativité, il est possible de réaliser beaucoup de choses.

L'outil informatique, cette machine révolutionnaire, qui a marqué notre société, ne cesse de gagner du terrain, sa présence est nettement remarquable surtout dans le milieu scolaire où il contribue énormément à faciliter les tâches administratives, et quelques fois un support multimédia irremplaçable.

Il ne doit en aucun cas être considéré comme un ennemi de l'école ou de l'enseignant, au contraire, il peut même devenir un allié sûr de l'enseignement. Considéré par certains comme source d'information particulièrement utile à une pédagogie active de la classe. Il peut contribuer à ouvrir des fenêtres sur le monde et sur les autres cultures et à enrichir les connaissances.

De nombreux enseignants, l'ont compris et s'en servent déjà pour préparer leurs cours de compréhension orale. Mais cela ne suffit pas. Il faut maintenant apprendre à décoder et à comprendre le langage des médias.

Si nous voulons améliorer l'utilisation des multimédias, notamment l'ordinateur, à des fins éducatives, nous devons, de façon permanente, réfléchir sur la participation active des apprenants dans le processus d'apprentissage par ce moyen et la façon d'organiser l'usage.

Même si les instructions officielles, pour ne pas créer de clivage et pour éviter toute forme de écart entre les élèves, recommandent de ne pas dissocier l'apprentissage linguistique du contexte culturel dans lequel baigne l'apprenant il faut signaler que le dit contexte culturel évolue au gré des technologies nouvelles. Le rôle de l'enseignant serait d'exploiter ce contexte pour mettre l'apprenant dans des situations réelles face à la langue cible.

Cette opération ne peut être d'une quelconque rentabilité sans l'éventuel engagement personnel des élève qui est impératif dans ce cas précisément ; engagement qui dépend le plus souvent des différentes motivations auxquelles nous avons fait allusion ultérieurement. L'enseignant quant à lui, il ne peut plus faire semblant d'ignorer les raisons qui lui imposent le travail à partir du document authentique en classe de langue.

Nous considérons que plus que jamais ce genre de pratique s'inscrit dans une perspective communicative et finit par déboucher sur des situations réelles d'utilisation.

Nous pouvons dire que c'est une autre façon de voir les choses sous un autre angle sans aller jusqu'à bouleverser les démarches habituelles centrées, elles, sur l'apprenant et les multiples processus d'apprentissage. C'est une nouvelle approche de formation des apprenants pour qu'ils apprennent à apprendre de façon autonome, c'est-à-dire apprendre à apprendre sans ce faire enseigner et en utilisant les ressources dont ils disposent.

L'enseignant, dans une situation pareille, ne peut que se féliciter de cette forme d'investissement (productif) supplémentaire et se rappeler que les acquis en langues étrangères dans un milieu arabophone comme l'est notre cas, dépendent d'une multitude de facteurs qui s'imbriquent pour créer une atmosphère favorisant l'acquisition de la langue cible.

Quelques questions ouvertes:

- L'ordinateur est entré dans les classes, mais cette réparation n'est pas équitable. Des différences existent entre les écoles mais également entre les élèves provenant de milieux socioéconomiques et socioculturels très différents.
- Comment l'école peut-elle prévenir ces inégalités ou compenser les manques de certains enfants ?
- L'utilisation de l'ordinateur peut poser des problèmes car il ouvre à la lecture et à l'écriture. Comment les élèves en difficulté parviennent-ils à gérer ces deux aspects ? Quels dispositifs pédagogiques faut-il mettre en place pour leur permettre néanmoins de profiter au mieux de cet outil ?
- Le travail sur l'ordinateur est souvent perçu (et utilisé) comme une récompense et, dans ce sens, profite davantage aux élèves avancés qui ont terminé leurs tâches avant les autres. Même s'il est de plus en plus intégré à des formes de travail différencié (en ateliers par exemple) comment éviter qu'il prenne ce rôle et devienne un outil supplémentaire de discrimination ?
- Les recherches dans le domaine des TIC sont très nombreuses et donnent des résultats intéressants mettant en évidence le rôle important que l'ordinateur peut prendre dans la gestion, la compréhension ou la maîtrise des apprentissages. Comment intéresser les acteurs scolaires (enseignements, directeurs, autorités) aux conclusions des scientifiques et les impliquer dans leur mise en œuvre pratiquée ou leur diffusion à plus grande échelle ?
- La plupart des logiciels sont des environnements fermés qui ne permettent que très peu d'ouverture. Comment impliquer les principaux utilisateurs (enseignants et élèves) dans le développement d'outils adaptés à leurs besoins ?

- Les enfants d'aujourd'hui sont nés avec les ordinateurs et cet outil fait partie de leur quotidien. Leurs habiletés sont souvent plus grandes que celles des enseignants qui, faute de temps, peinent à se mettre à la page. Comment faire en sorte que les enseignants acceptent ce décalage et réduisent leur peur tout en prenant conscience de la nécessité de se former ?
- la sophistication des logiciels et l'accès à l'Internet peut entraîner un sentiment d'inutilité chez les enseignants craignant que l'ordinateur vienne à les remplacer puisque les enfants peuvent apprendre tout seul. Comment faire prendre conscience aux enseignants qu'une modification de leur rôle (ou de leurs actes) due à la présence de l'ordinateur est réelle mais qu'une complémentarité nécessaire est indispensable à trouver ?
- L'introduction de l'ordinateur dans les classes peut engendrer des perturbations notamment dans l'organisation des formes de travail et des apprentissages. Comment intégrer au mieux cet outil pour en faire un instrument au service de l'innovation et de la transformation des pratiques par une remise en question du paradigme "d'enseignement" au profit du paradigme "d'apprentissage" (Tardif, 1998) ?

Annexes

Annexe 1

Le présent questionnaire entre dans le cadre de la préparation d'un travail de recherche ayant pour thème :

L'apport des multimédias dans l'enseignement de la compréhension orale.

Cette enquête est anonyme et ne vous engage à rien, toutes les réponses même insignifiantes nous sont d'une grande utilité.

Questionnaire

Etablissement

L'élève : fille garçon âge.....

Classe :

Nombre de frères : Nombre de sœurs :

Fonction du père : Fonction de la mère :

Niveau scolaire du père : Niveau scolaire de la mère :

Résidence :

01- Quelles est la langue étrangère que tu préfères ?

Français. Anglais.

02- Si on vous donne le choix, quelle langue étrangère aimeriez-vous apprendre en premier lieu ?

03- A la maison, quelle (s) langue (s) parlez-vous ?

Arabe. Français. Tamazight. Arabe/français Français/tamazight
arabe/tamazight. (autre).....

04- avec vos ami(e)s, laquelle de ces langues utilisez-vous le plus souvent dans vos conversations à part l'arabe ou le tamazight ?

05- votre niveau en langue française, vous le jugez :

Très bon. Bon. Moyenne. suffisant. Insuffisant.

06- l'apprentissage du français vous est il difficile ?

Oui. Un peu. non.

07- si « oui » pourquoi ?

Je suis trop faible, le cours de français m'est une corvée.

Je n'ai pas donné une grande importance au français quand j'étais au primaire puis au moyen (pas de base).

Je n'ai jamais pensé qu'il me serait utile plus tard.

08- pour apprendre le français,

Vous vous satisfaites des livres scolaires.

Vous essayez de trouver d'autres situations de contact avec la langue.

La (les) quelle (s)

09- comment voyez-vous la langue française ?

Une langue à étudier à cause du bac et rien de plus.

La langue des autres et que l'école vous oblige à étudier.

La langue de communication et symbole d'une civilisation.

(autre).....

10- vous, personnellement, vous apprenez le français parce que :

C'est une obligation que l'école vous l'impose.

Vous aimez la langue.

Vous êtes jaloux (se) quand vous voyez les autres discuter en français.

C'est une nécessité et vos ambitions futures en dépendent.

(autre).....

11- vos devoirs à la maison, vous les faites seul (e) ?

Oui. Non.

12- qui vous aide à la compréhension et à faire vos activités de français quand vous avez des difficultés ?

Père Mère. Frère (e)/sœur (s) personne autre)

13- face une personne qui parle bien la langue française,

Vous vous dites que c'est une occasion pour mesurer vos connaissances en langue française.

C'est une encouragement pour vous à mieux apprendre.

Vous pensez que cette personne éprouve des difficultés à vous comprendre et vous vous sentez gêné (e).

Vous regrettez de ne pas mieux parler la langue française.

Annexe 2

Le présent questionnaire entre dans le cadre de la préparation d'un travail de recherche ayant pour thème :

L'ordinateur et son apport à l'enseignement/apprentissage en classe . (notamment en compréhension orale).

Comme vous l'avez remarqué, cette enquête est anonyme et ne vous engage à rien.

Merci d'y répondre alors tout en ayant à l'esprit que toutes vos réponses, même celles qui vous paraissent anodines, nous sont d'une extrême importance et d'une utilité majeure.

N.B : A certaines questions , vous pouvez cocher plusieurs réponses a la fois.

Questionnaire

Etablissement : Commune : Wilaya

Votre âge (facultatif) : Ans

Nombre d'années dans l'enseignement moyen/fondamental

Questions / Réponses

01) Si on vous demande d'évaluer le niveau de vos élèves en classe Fle, le jugez-vous :

Très bon Bon Moyen Insuffisant

Faible

02) Avez-vous l'impression que pour comprendre ou parler, vos élèves ont tendance à passer par l'arabe ?

Oui non le plus souvent aucune

idée

03) Si « oui » comment ?

Parviennent difficilement à tenir un discours cohérent en français.

Hésitation dans les réponses.

Usage du code switching (alternance codique).

Ne prennent la parole que si vous les interrogez même s'ils ont la (les) bonnes (s)

réponses.

(Autre).....

04) Pendant le cours, vos élèves vous les trouvent ?

Très motivés et attentifs motivés démotivés intéressés

désintéressés

05) Quelle image vos élèves se font-ils de la langue française ?

Une langue difficile à étudier

Une langue qui ouvre la porte du savoir

Une langue véhiculant toute une civilisation

Une langue ayant un rapport avec notre histoire, donc à étudier

Une langue ayant un rapport avec notre histoire, donc à ne pas étudier

(Autres).....

6) Vous est-il arrivé dans votre carrière professionnelle qu'un (ou plusieurs) de vos élèves refuse (ent) de suivre le cours de français ?

Oui rarement jamais

7) Si « oui » quel(s) était (ent) son (ses) argument (s) ?

.....

8) Les élèves qui ne maîtrisent pas la langue française, comment trouvent-ils vos cours ?

- Lassants et rébarbatifs
- Difficiles mais intéressants (juste pour vous faire plaisir)
- D'aucune importance et ils s'ennuient
- (Autre).....

9) Vos élèves ont –ils recours à l'outil informatique ?

- Oui non aucune idée

10) Si « oui » quand ?

.....

11) Quelle (s) programme (s) évoquent-ils ?

.....

12) Les encouragez-vous à le faire ?

- Oui non ce n'est pas mon
affaire

13) Vous arrive-t-il de les orienter vers des programme précis que vous jugez d'un apport savant et / ou lexical ?

- souvent parfois rarement jamais

14) Vous est-il arrive d'utilise l'outil informatique comme moyen pédagogique ?

- Oui rarement jamais

15) Si « oui », combien de fois durent toute une année scolaire en moyenne

Fois

16) Eprouvez-vous des difficultés à l'intégration des documents authentiques dans le cours Fle ?

- Oui non

17) si « oui », pourquoi ?

- Parce que vous ne savez pas du tout comment faire
- Les directives ne le préconisent pas
- Votre formation dans ce domaine est minime
- Cet usage exige de compétences particulières que vous ne possédez pas
- Autre

18) pensez-vous que l'ordinateur peut être d'un quelconque apport à l'apprentissage des langues ?

- Oui non

19) Pensez –vous qu'une formation à l'usage de l'ordinateur comme support multimédia en classe de langue peut être rentable ?

- Oui non

20) Si « non » pourquoi ?

.....

21) Aimerez-vous avoir une formation dans ce sens ?

- Oui non

22) si « non » pourquoi ?

- Vous n'aimez pas changer de méthode (s) de travail
- Vous ne pensez pas qu'elle soit utile à vos élèves
- C'est une perte de temps

(Autre).....

23) Pensez –vous que les programmes (CD ROM, INTERNET,) peuvent vous aider à mener à bien votre cours de français ?

Oui

non

aucun idée

24) Comment la considérez-vous ?

Une alliée (incontournable)

Une rivale ou ennemi

Un plus pas obligatoirement nécessaire

Autre

25) Quelle serait la réaction de vos élèves si vous leur proposiez une activité pédagogique extrascolaire ?

C'est une bonne idée

C'est une mauvaise idée et vous n'osez pas vous aventurer

Aucune idée

Autre

Annexe 3

Le présent questionnaire entre dans le cadre de la préparation d'un travail de recherche ayant pour thème :

l'ordinateur et son apport à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Comme vous l'avez remarqué, cette enquête est anonyme et ne vous engage à rien.

Merci d'y répondre alors tout en ayant à l'esprit que toutes vos réponses, même celles qui vous paraissent anodines, nous sont d'une extrême importance et d'une utilité majeure.

N.B : A certaines questions, vous pouvez cocher plusieurs réponses a la fois.

Questionnaire

Etablissement : Daïra : Wilaya

Votre âge (facultatif) : Ans

Nombre d'années dans l'enseignement moyen

Questions / Réponses

01) Si on vous demande d'évaluer le niveau de vos élèves en classe Fle, le jugez-vous :

Très bon Bon Moyen Insuffisant Faible

02) Avez-vous l'impression que pour comprendre ou parler, vos élèves ont tendance à passer par l'arabe ?

Oui non le plus souvent aucune idée

03) si « oui » comment ?

Parviennent difficilement à tenir un discours cohérent en français.

Hésitation dans les réponses.

Usage du code switching (alternance codique).

Ne prennent la parole que si vous les interrogez même s'ils ont la (les) bonnes (s)

réponses.

(Autre).....

04) Pendant le cours, vos élèves vous les trouvent

Très motivés et attentifs motivés démotivés intéressés

désintéressés

05) Quelle image vos élèves se font-ils de la langue française ?

Une langue difficile à étudier

Une langue qui ouvre la porte du savoir

Une langue véhiculant toute une civilisation

Une langue ayant un rapport avec notre histoire, donc à étudier

Une langue ayant un rapport avec notre histoire, donc à ne pas étudier

(Autre).....

6) vous est-il arrivé dans votre carrière professionnelle qu'un (ou plusieurs) de vos élèves refuse (ent) de suivre le cours de français ,

Oui rarement jamais

7) si « oui » quel(s) était (ent) son (ses) argument (s) ?

.....

8) les élèves qui ne maîtrisent pas la langue française, comment trouvent-ils vos cours ?

- Lassants et rébarbatifs
- Difficiles mais intéressants (juste pour vous faire plaisir)
- D'aucune importance et ils s'ennuient
- (Autre).....

9) vous arrive-t-il de les orienter vers des programmes particuliers pour qu'ils complètent /développent des connaissances langagières ?

- souvent parfois rarement jamais

10) vous –même , vous arrive-t-il de citer des émissions particuliers pour mieux expliquer certains situations ?

- souvent parfois rarement jamais

11) vous est-il arrive d'utilise l'ordinateur comme moyen pédagogique ?

- Oui rarement jamais

12) si « oui » , combien de fois durent toute une année scolaire en moyenne Fois

13) éprouvez-vous des difficultés à l'intégration des documents authentiques dans le cours Fle ?

- Oui non

14) si « oui » , pourquoi ?

- Parce que vous ne savez pas du tout comment faire
- Les directives ne le préconisent pas
- Votre formation dans ce domaine est minime
- Cet usage exige des compétences particuliers que vous ne possédez pas
- Autre

15) pensez-vous que l'ordinateur peut être d'un quelconque apport à l'apprentissage des langues ?

- Oui non

16) pensez –vous qu'un formation à l'usage de l'outil informatique en classe de langue peut être rentable ?

- Oui non

17) si « non » pourquoi ?

.....

18) aimeriez-vous avoir une formation dans ce sens ?

- Oui non

19) si « non » pourquoi ?

- Vous n'aimez pas changer de méthode (s) de travail
- Vous ne pensez pas qu'elle soit utile à vos élèves
- C'est une perte de temps
- (Autre).....

20) pensez –vous que l'ordinateur peut vous aider à mener à bien votre cours de français ?

- Oui non aucun idée

21) comment la considérez-vous ?

- Une alliée (incontournable)
- Une rivale ou ennemi
- Un plus pas obligatoirement nécessaire

Annexe 4

Le présent document est destiné aux parents d'élèves scolarisés au lycée. Il entre dans le cadre de la préparation d'un travail de recherche ayant pour thème :

L'ordinateur et son rapport à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères .

Comme vous l'avez remarqué, cette enquête est anonyme et ne vous engage à rien. Merci d'y répondre alors tout en ayant à l'esprit que toutes vos réponses, même celles qui vous paraissent anodines, nous sont d'une extrême importance et d'une utilité majeure.

N.B : A certaines questions , vous pouvez cocher plusieurs réponses a la fois.

Toute remarque de votre part est une information supplémentaire. Il ne faut pas hésiter. Merci !

Questionnaire

Je suis le père

la mère

Profession :

Niveau scolaire (facultatif) :

J'ai : mon fils au lycée

ma fille au lycée

(autres)

.....

Questions / Réponses

1) Comment estimez-vous le niveau de votre enfant lycéen en langue française ?

Bon

Moyen

Insuffisant

Très insuffisant

(Autre)

2) De nos jours, à l'ère de l'informatique et de la numérisation, et par rapport aux années 70/80, le niveau de nos élèves généralement a-t-il

Evolué ?

Régresse (recule)

Stagne (n'a pas bougé) ?

(Autre)

3) à quoi cela est-il dû ?

Génération nouvelle → mentalité nouvelle

L'école à charge et ne véhicule plus les mêmes valeurs.

Manque de sensibilisation

Pour nos enfants, le besoin communicationnel avec autrui (l'étranger) n'est plus une priorité.

Autre

4) si l'on vous donne le choix, quelle langue étrangère aimeriez-vous que votre enfant apprenne en premier lieu ?

Allemand

Français

Anglais

5) arrive-t-il que votre enfant vous parle en français ?

Oui, souvent

parfois

non,

jamais

6) essaye-t-il que votre enfant vous parle en français ?

Transcription du premier documentaire : « la déforestation »

Les forêts de la planète sont entrain de disparaître, car leur exploitation est très importante. Les forêts sont vitales pour des millions d'espèces végétales et animales, y compris pour l'homme. Elles fournissent du bois, de la nourriture, des substances médicinales et des combustibles (1). Elles retiennent les sols et influent sur le climat.

Qu'il s'agisse de forêts pluviales ou sèches, d'arbres de haute futaie (2) ou de maquis, que leurs feuillages soient persistants ou caduc (3), elles font partie de notre patrimoine.

Mots difficiles.

1-qui a la propriété de brûler ou de se consumer.

2- partie de la forêt constituée par les grands arbres

3- qui tombent après avoir rempli un cycle de vie

Transcription du deuxième documentaire. « L'environnement menacé »

Emission et retombée radioactives, des usines nucléaires, pollutions industrielles, émission de gaz carbonique par les automobiles ou utilisation de bombes aérosols, contribuent à la dégradation de l'environnement

La destruction massive des forêts ; notamment en Amazonie et en Asie du sud – est, entraîne quand a elle un déséquilibre significatif des écosystèmes. La pollution marine provoquée par le naufrage de pétroliers complète ce panorama. Trou dans la couche d'ozone ; à l'origine de changements climatiques plus acides, qui dégradent les forêts ; notamment en Europe centrale.

Marais noirs, dont les espèces animales évoluent en milieu marin sont les premières victimes, ou êtres humains atteints de maladies graves, sont les conséquences préoccupantes de ces pollutions.

Afin de lutter contre ces menaces, et de sensibiliser l'opinion, les organisations écologiques telles que « w w f » ou « Green Pease » se mobilisent .les scientifiques tentent pour leur part de mesurer précisément leurs effets sur l'environnement, et des solutions concrètes voient le jour à l'instar du traitement des déchets nucléaires qui n'est toute fois pas sans risques.

1^{er} Documentaire

1^{ere} ECOUTE

1^{ere} SERIE DE QUESTIONS :

-Choisis la bonne réponse :

- 1- Qui parle ?
- un personnage
 - un narrateur
 - un journaliste
- 2- A qui parle-t-il ?
- aux lecteurs
 - aux auditeurs
- 3- De quoi s'agit-il ?
- la description des arbres
 - l'importance des forêts
 - les espèces animales
- 4- pourquoi ce documentaire est- il présenté ?
- pour inciter à la découverte
 - Pour inciter à la consommation.
 - Pour informer et sensibiliser.
- 5- que fait le documentariste ?
- argumente en racontant
 - argumente en décrivant
 - argumente en expliquant

2^{EME} ECOUTE

2^{EME} SERIE DE QUESTIONS:

Choisis la bonne réponse :

- a)-La déforestation ; cela signifie :
- la protection des forêts
 - le reboisement (planter les arbres)
 - la destruction des forêts
- b)-les forêts disparaissent car :
- elles ne sont pas utilisées
 - elles sont très utilisées
 - elles sont peu utilisées
- c)-les forêts sont vitales pour :
- les êtres humains
 - les espèces animales
 - les espèces végétales
 - tout les êtres vivants

2-Mets une croix dans la colonne qui convient :

a)

phrases	vrai	faux
-les forets de la planète sont entrain de disparaître -elles ne sont pas vitales -elles fournissent du bois		

b)

arguments	avantages	inconvénient
-l'exploitation des forets -les forets fournissent du bois -elles retiennent le sol -elles font parti de notre patrimoine		

2^{eme} Documentaire**1^{ere} ECOUTE****1^{ere} SERIE DE QUESTIONS :**

1)- Complète par la réponse qui convient :

- Qui parle ?
- A qui s'adresse-t- il ?.....

2)-Choisis la bonne réponse :

a)-Quelle est la problématique posée ?

- Le tabagisme et ses méfaits
- Les conséquences des drogues
- La destruction des marais

b)-Pour quel objectif ce document est- il présenté ?

- Pour parler des droits et des devoirs
- Pour inciter à découvrir un lieu
- Pour informer et sensibiliser

c)-Que fait le documentariste ?

- Argumente en racontant
- Argumente en décrivant
- Argumente en expliquant

d)-Quel titre proposes- tu à ce documentaire ?

- Le cycle de l'eau
- les marais menacés
- Le rôle des forêts

2^{eme} ECOUTE**2^{eme} SERIE DE QUESTIONS :**

1)-Choisis deux bonnes réponses :

L'environnement est menacé à cause:

- De la sécheresse des pays
- De la pollution marine et atmosphérique
- Du tremblement de terre
- De la destruction des forêts

2)- Choisis une bonne réponse :

a)- le trou d'Ozone est à l'origine (cause) :

- Des problèmes démographiques
- De la pollution de l'eau
- Des changements climatiques

b)- les premières victimes sont :

- Les êtres humains
- Les espèces animales
- Les êtres humains et les espèces animales

3)- Mets une croix dans la colonne qui convient.

a)-

Phrases	vrai	faux
<ul style="list-style-type: none">• Les pétroliers polluent les mers• Les espèces animales ne sont pas menacées.• Les êtres humains sont atteints de maladies graves.• Le trou d'Ozone n'est pas la conséquence des pollutions		

b)-

Arguments	Bienfaits	Méfaits
<ul style="list-style-type: none">• La destruction des forêts• La pollution marine• Des organisations luttent contre ces menaces• Des scientifiques étudient les effets nocifs sur l'environnement		

BIBLIOGRAPHIE

- ARABCA DELRIO B, (1986) , Psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groupes scolaires , OPU, Alger
- BERDAD E.,(1991), L'approche communicative. Théorie et pratiques, techniques de classe, Paris, Clé International.
- BOYER H., BUTZBACH M.,PENDANX M.,(1990) Nouvelle introduction à la didactique de FLE, Paris, Clé International.
- CADET C., CHARLES R., GALUS J.-L., (1990), La communication par l'image
NATHAN Paris
- CUQ J.-P. (dir) (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris , CLE International.
- CUQ J.-P & GRUCA I. (2002) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble , Presses Universitaires de Grenoble.
- COSTE e.a, (1994) Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988), Paris,Didier-Hatier,coll.LAL.
- DABENE L.(1994), Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette
- FENOUILLET F.(2003) Motivation, mémoire et pédagogie, Paris, L'Harmattan.
- FEVE G.(1985) Le français scolaire en Algérie. Pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissages. 1725, Alger, O.P.U.
- GALISSON R. & COSTE D. (1976) Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette.
- GAONAC'H D., (1987) Théorie d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère, Paris, DIDIER- Hatier, coll.LAL
- GONNET J. , (1997), Education et médias, collection. Que sais-je ?P.U.F.
- HALTE J.-F (1992) La didactique du français, Que sais-je ?, 2656,Paris, P.U.F.
- LINARD M.(1996) Des machines et hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies, Paris, L'Harmattan
- LOTROICQ A.,(1990) Guide de l'école, Editions du Rocher, Monaco
- MANGENOT ,F (2001). « L' apprentissages des langues » In Psychologie des apprentissages et multimédia, LEGROS D.& CRINON J.(éd.). Paris : Armand Colin. MERIEU Ph. (2004) L'école mode d'emploi. Issy- les- moulineaux, esf- éditeur
- MIALABRAT G.& VIAL J. (1981) Histoire de l'éducation de 1945 à nos jours, Paris, P.U.F
- Ministère de l'éducation national,(2005). Programme 1ère année secondaire. O.N.P.S
- PERRIAULT J. (1996) La communication du savoir à distance, Paris, L'harmattan

PERRIAULT J. (2002) Education et nouvelles technologies. Théorie et pratiques, Paris, Nathan.

PORCHER L. , (2004) , L'enseignement des langues étrangères, Hachette, Paris.

République Algérienne Démocratique et Populaire (1976),Charte national, Alger

ROSIER J.-M (2002), Didactique du français, Que sais-je ? imprimerie des presses universitaires de France, Paris P.U.F.

VAN DER MAREN J .-M. (1999) La recherche appliquée en pédagogie, Paris- Bruxelles, De Boeck et Larcier S.A.

SITOGRAFIE

AIMARD V. Apprentissages d'une langue au sein d'un en langue au sein d'un environnement virtuel : quelle réalité ? (www.alsic.u-strasbg.fr)

BLOUIN ,Maurice ,BERGERON, Caroline et all. Dictionnaire de la réadaptation, tome 1, termes techniques d'évaluation .Québec Les Publications du Québec, 1995,
www.med.univrennes.fr/iidris

Carrier J.-P et Gautelier c.(2000), “ le petit écran des enfants ” (Actes sud) Le café Pédagogique-Expresso (www.cafepedagogique.net)

FARACO M. “ Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2”
AILE n° 16-2002 (www.aile.revues.org)

KRAINZ C. , “ A quoi sert la pédagogie différence ?”, publié le 04/10/1999
(www.ceo.fipf.org)

MANGENOT F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance, vol.6 numéro 1,pp 109-125, recherche, université de Franche-Comté, France (www.alsic.u-strasbg.fr)

MANGENOT,F.(1996). L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique ?,in actes du congrès “linguaggi delle formazione : l'informatica”,organisé par L4IRSAE (institut régional de recherche, d'expérimentation et de formation continue) du Val d'Aoste(saint-Vincent,5-6 sept 1996.(www.users.imagnet.fr/mangenot/aoste.doc)

PEKAREK DOEHLER S. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères :concepts, recherches, perspectives »AILE n°12-2000 ([http :aile.revues.org](http://aile.revues.org))

RICHER ,J.J Notes de cours, introduction à l'enseignement/apprentissages du file
(<http://rad2000.free.fr/glosnrcci.htm>)

REVUES

Beacco ,J.C. Civilisation et discours sociaux en classe de langue, le français dans le monde, N°257,Mai/Juin 1993

Boiron M.L'innovation en question (s), Le français dans le monde, Janvier-Février 2005- N°337

Meriem STAMBOULI, apprentissage précoce des langues :le cas de l'Algérie, une démarche vers le bilinguisme, in CAHIERS DE LANGUE ET DE LITTERATURE ,numéro2,juin 2002 université de Mostaganem

LES CACHIERS DE BEAUMONT , vidéo et A.I.S. : Pratiques et réflexions (2° partie),n°60,mars 1993 P.D/11

G.JACQUINOT , la télévision :terminal cognitif, réseaux n°74 CENT -1995 Thierry Lancien ,la question des usages des NTIC , plurilinguisme et apprentissage , Etudes de linguistiques appliquée, N°112(oct.,-déc. 1998) numéro coordonné par Marie-José barbot.

Table des matières

1. Introduction générale.....	1
2. Objectifs de la recherche et problématique.....	3
3. Méthodologie de recherche.....	4
4. Les hypothèses.....	4
CADRE THEORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : L'ECOLE ALGERIENNE, CONTRAINTE, DEFIS ET PERSPECTIVES.....	6
1. L'école algérienne et le modernisme :	7
2. statut la langue français en Algérie :	7
3. le système éducatif algérien et la langue française	10
4. Poids du passé et déception de la langue française :	13
CHAPITRE 2 :QUEL(S) ROLE(S) POUR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES NOTAMMENT, L'OUTIL INFORMATIQUE DANS UNE SITUATION PEDAGOGIQUE.....	14
1 . Le système éducatif algérien et les N.T.I.C.E.....	15
2. Concepts et définitions :	17
2.1. Définition de l'oral.....	17
2.2. La compréhension orale :	19
2.3. La compréhension orale : un processus et un comportement.....	20
2.3. 1.Qu'est-ce que comprendre ?	21
2.3. 1.1. Aspects psycholinguistiques.....	21
2.3.1.2 .Aspects pragmatique	25
2.4. Un cas particulier : le non-natif.....	27
2.5. Enseigner/apprendre à comprendre.....	28
2.6. Conséquences méthodologiques.....	30
2.6.1.Approche cognitive.....	30
2.6.2. Spécialisation des activités.....	31
2.7. Documents authentiques :	31
2.7.1. Du simple au complexe :	32

<u>3. Autonomie d'apprentissage :</u>	33
<u>4. L'éducation aux médias :</u>	34
<u>5. Comment enseigner la compréhension orale :</u>	35
<u>5.1. Les Caractéristiques de l'apprenant :</u>	35
<u>5.1.1. Les Connaissances antérieures</u>	35
<u>5.2. Les Caractéristiques du document sonore</u>	35
<u>5.2.1. Le Débit</u>	35
<u>5.3. Les Etapes de la compréhension orale</u>	36
<u>5.3.1. La pré-écoute</u>	36
<u>5.3.2. L'écoute :</u>	36
<u>5.3.3. Après l'écoute :</u>	37
<u>5.4. Les Stratégies d'écoute</u>	37
<u>5.4.1. Développer une écoute analytique</u>	37
<u>5.4.2. Développer une écoute synthétique (globale)</u>	38
<u>5.4.3. Développer une écoute critique</u>	38
<u>6. Définition de la tâche :</u>	39
<u>7. L'apport de l'ordinateur en séance de compréhension oral :</u>	41
<u>8. Les jeunes algériens et l'ordinateur :</u>	44
<u>8.1. Pratique de la classe et exploitation de l'extrascolaire</u>	44
<u>8.2. Place et rôle de l'apprenant</u>	46
<u>8.3. Représentations et stéréotypes</u>	47
<u>9. L'impact des nouvelles technologies</u>	48
<u>9.1. Influence de l'outil informatique sur l'apprentissage lexical</u>	49
<u>CHAPITRE 3 : LES ENVIRONNEMENTS PEDAGOGIQUES</u>	51
<u>1. Les environnements pédagogiques :</u>	52
<u>1.1. Définition :</u>	52
<u>1.2. Les contraintes pédagogiques</u>	52

<u>1.3. La responsabilité de l'enseignant :</u>	53
<u>2. Information et formation : état des lieux et perspectives :</u>	55
<u>2.1. Formation de l'enseignant à l'emploi du document authentique :</u>	57
<u>2.2. L'outil informatique au service de l'apprentissage : complément ou concurrent ?</u>	60
<u>2.3. Les médias peuvent-ils contribuer à un quelconque apport ?</u>	61
<u>2.4 .Rôle de l'environnement culturel, social et géographique</u>	63
<u>3. L'usage de l'outil informatique dans le milieu familial</u>	64
<u>Cadre pratique</u>	66
<u>CHAPITRE 4 : PEUT-ON SE SERVIR DE L'OUTIL INFORMATIQUE POUR DEVELOPPER DES COMPETENCES EN LANGUES ETRANGERES NOTAMMENT EN COMPREHENSION ORALE ?</u>	67
<u>indications Sur :La Ville de Jdiouia, Le CEM et l'échantillonnage.</u>	68
<u>Situation géographique</u>	69
<u>L'échantillonnage</u>	69
<u>renseignement personnels sur les élèves de la classe</u>	70
<u>SYNTHESE :</u>	71
<u>statistiques et commentaires :</u>	72
<u>4.1. L'aspect théorique de l'enseignement/apprentissage du FLE.</u>	81
<u>4.2. L'approche communicative et perspective d'apprentissage</u>	81
<u>4.3. Les technologies éducatives une aide à l'apprentissage :</u>	82
<u>4.3.1 Approche stratégique</u>	82
<u>4.4. Processus d'acquisition spécifique.</u>	84
<u>4.5. L'aspect cognitif et l'acquisition du savoir</u>	85
<u>4.6. Description d'une expérience : l'usage de l'ordinateur en classe</u>	88
<u>4.6.1. Enjeux, méthodes et procédures d'analyse</u>	91
<u>4.6.2. Déroulement de la séance :</u>	92
<u>4.6.2.1. Les Etapes d'une séance de compréhension orale</u>	92
<u>4.6.2.1.1.La pré-écoute</u>	92
<u>4.6.2.1.2. L'écoute :</u>	93

<u>4.6.2.1.3. La 2^{ème} écoute</u>	93
<u>4.6.2.1.4. Après l'écoute :</u>	93
<u>4.6.3. Perspectives</u>	94
<u>Conclusion générale</u>	98
<u>Bibliographie</u>	
<u>Annexes</u>	

L'enseignement du français langue étrangère en Algérie vise a priori de doter l'apprenant de capacités langagières à même lui permettre de communiquer des informations ou d'en recevoir, c'est également un moyen d'ouverture sur le monde, les sciences et sur les nouvelles technologies.

L'apprenant doit être en harmonie avec les multiples progrès qui l'entoure au point qu'il puisse s'intégrer et de devenir un acteur performant et influant.

Son autre but aussi, encore plus important que jamais, est d'accéder à la documentation.

La solution multimédia pourrait être une courroie de transmission incitative, un moyen stimulant et fort motivant et éventuellement pourrait aider l'apprenant à l'auto-apprentissage et l'acquisition d'aptitudes et compétences langagières conséquentes

The teaching of French language in Algeria is above all to provide the learner with the same language skills enable them to impart information to receive it is also a way of opening to the world, science and new techniques.

The learner must be in harmony with the many advances that surrounds point or it can integrate and become a successful player and influential

His other goal too even more important than ever is to access the documentation the multimedia solution could be a transmission belt incentive a strong motivating and exciting way and possibly could help the advocates of self-learning and acquisition of skills and language skills consistent.

يهدف تدريس اللغات الأجنبية عامة و اللغة الفرنسية على وجه الخصوص في الجزائر الى تمكين المتعلم من اكتساب قدرات و كفاءات لغوية تسمح له بالتواصل و تبادل المعلومات و هو أيضا وسيلة ناجعة للانفتاح على العالم و العلوم كذا التكنولوجيا و المتجددة .

يجب على المتعلم أن يكون في تناسق و انسجام مع التطورات الحاصلة حوله كي يصبح عنصرا فعالا و مؤثرا و متأثرا .

في نفس الصدد يسمح تعلم اللغات الاجنبية لفي عملية البحث و الاطلاع على مختلف الكتب و المستندات من أجل إثراء رصيده المعرفي و اللغوي .

استعمال التقنيات الحديثة في التعليم و خاصة في اللغات يمثل حلقة وصل و أداة فعالة تمكنه من تحقيق تعليمه الذاتي و اكتساب مهارات و قدرات لغوية .