Edited by Foxit PDF Editor
Copyright (c) by Foxit Corporation, 2003 - 2010
For Evaluation Only.

L'UTILISATION DE VIDÉO PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DU FLE ET SES EFFETS SUR LA COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ORALE DES FUTURS ENSEIGNANTS

Melek Gürcan

THÈSE DE MAÎTRISE
DÉPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

JUIN, 2013

Edited by Foxit PDF Editor
Copyright (c) by Foxit Corporation, 2003 - 2010
For Evaluation Only.

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: MELEK

Soyadı: GÜRCAN

Bölümü: FRANSIZ DILI EĞITIMI FRANSIZCA ÖĞRETMENLIĞI ANABILIM DALI

İmza: M. Gürcan.

TEZİN

Türkçe Adı: FRANSIZCA YABANCI DİL SINIFINDA EĞİTSEL VİDEO KULLANIMI VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİNLEME BECERİSİ EDİNİMİNE ETKİSİ

Fransızca Adı: UTILISATION DE VIDÉO PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DU FLE ET SES EFFETS SUR LA COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ORALE DES FUTURS ENSEIGNANTS

İngilizce Adı: EDUCATIONAL VIDEO USAGE AT THE FOREIGN LANGUAGE CLASSES OF FRENCH AND ITS EFFECTS ON TEACHER CANDIDATES' LISTENING SKILL ACQUISITION

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: MELEK GÜRCAN

İmza: M. Gürcan

Melek GÜRCAN'ın " l'Utilisation de Vidéo Pédagogique en Classe du FLE et Ses Effets Sur la Compétence de Compréhension Orale des Futurs Enseignants" başlıklı tezi ..... tarihinde jürimiz tarafından Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Başkan: Doç. Dr. Perihan Yalçın	
Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Nurten Özçelik	
Üye: Yrd. Doç. Dr. Leyla Ercan	

REMERCIEMENT

Je tiens, tout d'abord, à remercier ma chère Directrice de thèse, Madame Nurten Özçelik qui m'a soutenue avec une grande patience et bonne volonté pour son aide et ses conseils apportés pendant mes recherches, ainsi que pour ses suggestions et ses appuis.

J'exprime aussi mes remerciements à mes collègues Aliye Öcal Genç et Zeynep Tarım pour leurs précieux soutiens dans les cours de vidéo.

Je voudrais remercier aussi Elif Sezer pour sa contribution à la partie emprique de notre étude.

Je n'oublie pas mes étudiants qui m'ont aidée en partageant leurs opinions. Sans eux, ce travail n'aurait pas été complet. Je les remercie pour leur participation à l'enquête et à l'application de vidéo avec des tests de performance.

Dernièrement, je tiens à remercier de tout mon cœur ma famille qui m'a toujours encouragée durant toutes mes études.

Melek GÜRCAN

UTILISATION DE VIDÉO PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DU FLE ET SES EFFETS SUR LA COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ORALE DES FUTURS ENSEIGNANTS

THÈSE DE MAÎTRISE

Melek Gürcan

UNIVERSITÉ GAZİ

INSTITIUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

Juin, 2013

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'étudier les pensées des apprenants concernant leurs difficultés en acquisition de la compétence de compréhension orale en FLE et de montrer l'effet de l'utilisation de vidéo pédagogique sur cette compétence. Les données sont obtenues des pensées des apprenants qui étudient dans les classes préparatoires de l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'Université Gazi dans l'année scolaire 2012-2013. L'application de vidéo est limitée à 38 apprenants de français de deux classes regroupées comme groupe expérimental et témoin et à 55 apprenants de français de cinq classes pour l'enquête menée sur les causes des difficultés rencontrées en acquisition de la compétence de compréhension orale. Notre recherche contient les applications des activités avec la vidéo " Mina, Pierre et les Autres " et " Ça marche ! ". À la suite des analyses, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de différence significative entre les résultats des tests de performance des groupes témoin et expérimental. Mais il faudrait bien indiquer les effets positifs de la vidéo comme outil facilitateur, éducateur et motivant sur une bonne compréhension d'écoute. À partir des résultats de l'enquête, nous conseillons de penser sur les difficultés dérivées d'enseignants, d'étudiants, de langue, de matériel et de milieu pendant l'acquisition de cette compétence.

Code de science :

Mots-clés : enseignement/apprentissage du FLE, compréhension orale, technologie, vidéo.

Pages : 136

Maître de conférences adjointe : Nurten Özçelik

EDUCATIONAL VIDEO USAGE AT THE FOREIGN LANGUAGE CLASSES OF FRENCH AND ITS EFFECTS ON TEACHER CANDIDATES' LISTENING SKILL ACQUISITION

M.S. Thesis

Melek Gürcan

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2013

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the students' thought about difficulties encountered during listening skill acquisition at the foreign language classes and to find out the effects of educational video usage in the acquisition of this skill. The data has been acquired from the thoughts of the students at Gazi University School of Foreign Language Preparatory Class in the 2012-2013 Academic Year. Video practice is limited for 38 students including experimental and control group and the questionnaire for the reasons of difficulties encountered during listening skill acquisition is limited for 55 students from five classes. In the concept of the study, exercises of the videos called " Mina, Pierre et les Autres " and " Ça marche ! " , texts and the questionnaire including students' views about the reasons of listening difficulties. At the end of the analysis there were not any meaningful differences between performance test results of experimental and control group. However, it can be stated that the video has positive effects as a facilitating, educational and encouraging tool for a good listening acquisition. When we look at the questionnaire results, we advise being thought about problems stemming from teacher, student, language, material and environment.

Science code:

Key words: teaching/learning French as a foreign language, listening skill, technology, video.

Page number: 136

Supervisor: Nurten Özçelik

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENT ……...…i

RÉSUMÉ ……...……...ii

ABSTRACT ……..…….….iii

LISTE DES TABLEAUX ……...……ix

LISTE DES FIGURES …….x

PARTIE 1 …….1

1. INTRODUCTION ……1

1.1. Le Problème de Recherche ……..…….5

1.2. L'Objectif de la Recherche ……...5

1.3. L'Importance de la Recherche ……..5

1.4. Les Hypothèses ……..……...5

1.5. Les Limites …….……...6

1.6. Les Définitions ……..……6

PARTIE 2 ……...……..8

2. COMPRÉHENSION ORALE AVEC TOUS SES ASPECTS……...…….8

2.1. La Compréhension Orale ……...8

2.1.1. Apprendre à écouter ……..……..10

2.1.2. Les Types d'Écoute ……..…13

2.1.3. Les Objectifs de la Compréhension Orale ……..15

2.1.4. Les Types d'Exercices en Compréhension Orale……...16

2.1.5. Les Modèles de Compréhension Orale…….....17

2.1.5.1. Les Modèles en Langue Maternelle…….17

2.1.5.2. Les Modèles en Langue Étrangère…….....18

2.1.6. Les Stratégies d'Apprentissage et d'Écoute……..22

2.1.7. Les Caractéristiques des Interlocuteurs…….....25

2.1.8. Les Caractéristiques Textuelles……..31

2.1.9. La Sélection et l'Élaboration d'Activités d'Écoute en Langue Étrangère ……..……..……..…35

2.1.10. Les Difficultés de l'Écoute……...38

2.1.11. Les Étapes de la Compréhension Orale ……...39

2.1.11.1. La Pré-écoute…….....40

2.1.11.2. L'Écoute…….40

2.1.11.3. Après l'Écoute……...41

2.2. L'Enseignement de la Compréhension Orale d'Hier à Aujourd'hui ……..….41

2.3. Le CECRL et les Traits Communs des Utilisateurs de Langue (Échelle Globale)……44

2.3.1. Les Activités de Réception et Stratégies d'après le CECRL……..48

2.3.2. L'Évaluation de la Compréhension Orale……..52

2.4. Le Rôle de l'Intonation, l'Accent, le Rythme et la Vitesse …….55

PARTIE 3……57

3. VIDÉO EN CLASSE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ……...57

3.1. La Place du Support Visuel dans la Compréhension Orale……..57

3.2. La Vidéo et la Didactique…….59

3.3. Le Document Vidéo……..61

3.3.1. Le Choix du Document Vidéo…….....61

3.3.2. Les Fonctions du Document Vidéo…….....63

3.3.3. Le Document Vidéo comme Facilitateur d'Acquisition……..63

3.3.4. La Vidéo comme Technologie Éducatrice……...…65

3.4. Les Objectifs Généraux du Travail avec la Vidéo…….....67

3.5. Les Apports de la Vidéo à l'Enseignement/ Apprentissage de Langue Étrangère…….69

3.6. Quelques Activités Autour de la Vidéo……...71

PARTIE 4……...75

4. MÉTHODOLOGIE……...……75

4.1. Le Mode de la Recherche……...……..75

4.2. La Communauté Enquêtée et le Modèle de la Recherche ……..77

4.3. La Collecte des Données……..78

4.3.1. L'Élaboration des Tests de Performance de la Compréhension Orale……79

4.3.2. À Propos des Vidéos…….82

4.3.3. L'Élaboration de l'Enquête …….83

4.4. Les Observations dans les Classes du Groupe Expérimental et du Groupe Témoin……84

4.5. L'Analyse des Données……...84

PARTIE 5……...85

5. INTÉRPRÉTATION DES RÉSULTATS DES TESTS ET DE L'ENQUÊTE ……85

5.1. L'Interprétation des Résultats des Tests……..85

5.2. L'Interprétation des Résultats de l'Enquête……87

5.2.1. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés dues à l'Étudiant…….88

5.2.2. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés dues à l'Enseignant…….……91

5.2.3. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés dues au Matériel…….....92

5.2.4. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés dues au Milieu……..……94

5.2.5. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés dues à la Langue…….95

PARTIE 6……...98

6. CONCLUSION ET PROPOSITIONS…….....98

6.1. Les Conclusions……...98

6.2. Les Propositions……..100

BIBLIOGRAPHIE ……105

ANNEXES…….....110

ANNEXE 1. Questions pour les Activités d'Écoute de la Première Semaine…….....110

ANNEXE 2. Questions pour les Activités d'Écoute de la Deuxième Semaine……..….113

ANNEXE 3. Questions pour les Activités d'Écoute de la Troisième Semaine……..….116

ANNEXE 4. Questions pour les Activités d'Écoute de la Quatrième Semaine…..…….118

ANNEXE 5. Questions pour les Activités d'Écoute de la Cinquième Semaine……..….121

ANNEXE 6. Questions pour les Activités d'Écoute de la Sixième Semaine……...121

ANNEXE 7. Questions pour les Activités d'Écoute de la Septième Semaine…….....124

ANNEXE 8. Questions pour les Activités d'Écoute de la Huitième Semaine……..128

ANNEXE 9. Questions pour les Activités d'Écoute de la Neuvième Semaine…….....130

ANNEXE 10. Questions pour les Activités d'Écoute de la Dixième Semaine…….132

ANNEXE 11. La Forme de la Collection des Données sur la Compréhension Orale…..134

ANNEXE 12. Enquête sur les Causes des Difficultés Rencontrées par les Étudiants en Acquisition de la Compétence de Compréhension Orale……...135

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les Modèles de Compréhension Orale……...20

Tableau 2. Les Stratégies d'Apprentissage et d'Écoute……...24

Tableau 3. Les Caractéristiques des Interlocuteurs……..28

Tableau 4. Les Caractéristiques Textuelles……..33

Tableau 5. Les Grands Courants de l'Apprentissage de la Compréhension Orale……..44

Tableau 6. Les Niveaux Communs de Compétences – Échelle Globale…….47

Tableau 7. La Compréhension Générale de l'Oral……...50

Tableau 8. La Comparaison entre les Documents Pédagogiques et Authentiques……..62

Tableau 9. Le Plan de Recherche…….....77

Tableau 10. La Dispersion des Groupes Expérimental et Témoin selon Leurs Passés Académiques……78

Tableau 11. Le Contenu des Tests de Performance…….79

Tableau 12. Le Programme de l'Application des Vidéos……....81

Tableau 13. Les Dimensions de l'Enquête et les Numéros des Items de Dimension……..83

Tableau 14. L'Analyse Quantitative des Scores de Test du Groupe Expérimental et du Groupe Témoin…….86

Tableau 15. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues à l'Étudiant…89

Tableau 16. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues à l'Enseignant…….……..……..91

Tableau 17. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés dues au Matériel….93

Tableau 18. L’Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés dues au Milieu…....95

Tableau 19. L’Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés dues à la Langue….96

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Une Arborescence en 3 Niveaux Généraux d'Après le CECRL……..46

Figure 2. Une Activité de Prise de Conscience……..102

PARTIE 1

1. INTRODUCTION

La compréhension orale est l'un des maillons de l'apprentissage d'une langue. Elle constitue une étape au sein d'un ensemble d'activités d'écoute, de reproduction, d'entraînement et de production. La phase de compréhension orale se situe donc au début du processus d'apprentissage des nouveaux actes de langage. Cette démarche correspond à l'approche communicative qui a pour objectif d'apprendre aux élèves à communiquer. Le travail de compréhension orale se situe donc au cœur des activités de l'enseignement/ l'apprentissage de langue.

En effet, la compréhension orale précède l'expression orale. Cela correspond à l'ordre dans lequel les enfants acquièrent leur langue maternelle. Quelques méthodes s'appuient sur ce principe pour préconiser le silence de la part des apprenants lors des premiers temps de l'apprentissage. La compréhension orale n'est pas une faculté mais une véritable compétence, à laquelle l'élève doit se former. Il lui faut d'une part s'entraîner à entendre et notamment à s'habituer à la diversité des voix, des accents, des débits, des tons ou encore des niveaux d'élocution. D'autre part, l'apprenant doit apprendre à écouter, à diriger son oreille et sa perception, à développer des stratégies d'écoute : repérer, sélectionner, organiser, connecter les indices livrés par le discours.

De nos jours, on attache trop de l'importance à l'enseignement de la langue étrangère. Des gens étant de différente religion, de différent pays, différente langue, et de différent origine se trouvent dans une interaction sans frontière dans cet âge de communication. À ce propos, on ne nie jamais et sans doute l'importance de l'enseignement et l'acquisition de(s) langue(s) étrangère(s) pour atteindre aux différentes cultures et communautés.

Le changement des perspectives et des critères en didactique/didactologie des langues étrangères, et le renouvellement des méthodes de français ont donné lieu, par ailleurs, à une nouvelle considération sur les quatre compétences (skills) fondamentales - «écouter», «lire», «parler» et «écrire» dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les deux premiers «savoir-faire», (écouter, lire) assurent la compréhension, orale et écrite, les deux derniers (parler, écrire), l'expression orale et écrite (Özçelik, 2006 : 1). L'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère se base sur l'acquisition de ces quatre compétences essentielles. Dans le CECR, pour les langues la compétence de l'expression orale se divise en deux : s'exprimer oralement en continu et prendre part à une conversation. Parmi ces compétences de base la compréhension orale occupe une place à part. Puisqu'on communique et interagit en langue étrangère, on doit l'écouter et la comprendre, ce qui n'est pas toujours le cas.

En tenant compte des besoins réels et des difficultés principales de la compréhension de nos apprenants dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons jugé urgent et nécessaire de nous pencher sur la problématique de la compréhension orale et nous nous sommes proposée de réaliser une telle étude qui aurait pour but d'analyser les difficultés de la compréhension orale de nos apprenants universitaires et d'en mettre au jour les causes éventuelles.

Notre recherche se compose de six chapitres : dans le premier chapitre, consacré à l'introduction, nous allons expliquer l'objectif et l'importance de cette recherche, les hypothèses, les limites et quelques définitions importantes relatives à l'acquisition de la compétence de l'oral en FLE.

Dans le deuxième chapitre, un parcours sera effectué avec des aspects multiples de la compréhension orale, ce qui nous permettra d'étudier cette compétence dans toutes ses dimensions et avec toutes ses caractéristiques. Notre propos sera de démontrer sur les plans historiques et actuels, la part accordée à la compréhension orale par les méthodes et les approches d'enseignement du FLE.

Dans le troisième chapitre de la recherche, nous aurons pour but de mettre au jour la place du support visuel dans la compréhension orale ainsi que de trouver des réponses satisfaisantes aux questions telles que : quels sont les objectifs de la vidéo en classe de langue ? Quels sont les apports de l'utilisation de la vidéo à l'enseignement /apprentissage du FLE ? Feront partie de ce chapitre la vidéo et la didactique ainsi que le document vidéo

comme facilitateur d'acquisition et comme technologie éducatrice et enfin le choix du document vidéo.

Nous supposons que les difficultés de l'oral de nos apprenants proviendraient, des problèmes liés aux différentes causes dues à des éléments variés dans le processus d'écoute. C'est la raison pour laquelle, dans le quatrième chapitre de notre recherche, consacré à la méthodologie, nous visons à rechercher les difficultés de nos apprenants universitaires dans la compréhension orale. L'élaboration des tests de performance et de l'enquête sur les causes des difficultés dans le processus d'acquisition de la compréhension orale et les observations dans les classes du groupe expérimental et du groupe témoin constitueront les trois sous-chapitres essentiels de cette partie de la recherche.

Le quatrième chapitre de notre recherche sera aussi consacré aux renseignements concernant la présentation du mode de la recherche, des caractéristiques de la communauté enquêtée, des contenus des enquêtes menées auprès des étudiants, de l'élaboration des tests et de l'enquête, de l'analyse des données et dernièrement des techniques statistiques utilisées lors de l'évaluation des résultats y seront abordés d'une manière détaillée.

Nos observations nous permettent de supposer que, la plus grande partie des difficultés de la compréhension orale de nos apprenants, proviennent des causes liées aux étudiants, aux enseignants, au matériel, au milieu et à la langue. Ce faisant, nous serons en mesure de mieux situer les problèmes et les difficultés d'acquisition de la compréhension de l'oral des apprenants universitaires en classe de FLE.

Dans le cinquième chapitre, à l'aide des résultats obtenus des enquêtes, effectuées auprès des étudiants et des enseignants des classes préparatoires de l'Université Gazi, nous nous proposerons d'abord, de relever et d'analyser, d'une manière approfondie, les problèmes et les difficultés réelles de l'oral soulevés par les étudiants. Nous chercherons, pour terminer, à trouver des solutions aux difficultés relevées afin d'aider aussi bien les étudiants que les enseignants à faciliter l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale en FLE.

Notre recherche sera basée sur des recherches théoriques ainsi que sur l'analyse des données empiriques. Pour la partie théorique de notre thèse incluant les deux premiers chapitres, nous nous servirons d'une recherche documentaire afin de montrer l'importance et la place de la compréhension orale, les caractéristiques de la compréhension orale et la vidéo en classe du FLE.

Quant à la partie empirique de notre recherche, à l'aide de l'enquête effectuée auprès des étudiants, nous tenterons de relever les difficultés principales et les causes possibles de ces difficultés, soulevées par les étudiants. Nous effectuerons les calculs et les tableaux au moyen de programmes statistiques *SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Excel*. En outre, nous nous servirons de l'analyse de contenu pour la quête et les regroupements des causes ainsi que leur évaluation. Les cours de vidéo et les tests de performance nous ont fourni le matériel nécessaire pour rechercher l'effet de la vidéo pédagogique en acquisition de la compréhension de l'oral en FLE.

Dans le sixième chapitre, nous essayerons de terminer notre étude en mettant l'accent sur les résultats et les propositions pédagogiques. Comme on le sait, avec le temps, dans le domaine de l'enseignement de langue étrangère on s'est servi de plusieurs méthodes, de techniques et d'approches. Les éducateurs cherchent en continu les nouveautés pour que les apprenants se servent davantage de l'apprentissage.

La définition de l'apprentissage de Pendanx devient notre parole débutante, celle-ci explique en détail les dimensions de ce processus :

> L'apprentissage d'une langue étrangère relève de trois dimensions : d'une part, le cadre culturel, cognitif et affectif dans lequel l'apprenant déploie son activité, et qui détermine ses représentations de la langue étrangère et de l'apprentissage ; d'autre par la situation institutionnelle où se réalise l'enseignement et notamment ses implications sur le statut de la communication en classe ; finalement les activités de classe elles-mêmes qui définissent l'activité de l'apprenant et orientent le sens de son apprentissage (1998 :9).

De nos jours, on considère comme principe l'utilisation de technologie qui continue sans cesse à avancer plus dans tous les domaines. On se dirige vers le soutien des outils visuels et audio. D'après Demirel (2007), pour pouvoir rappeler les connaissances de l'apprentissage et être plus efficace dans l'apprentissage, les apprenants doivent faire rencontrer le cadre de multimédia dans la classe. L'utilisation de la technologie assure aussi la motivation de l'apprenant pour apprendre.

Aujourd'hui la vidéo s'adressant aux yeux et en même temps aux oreilles garde son existence dans tous les domaines surtout dans l'éducation grâce à ses apports. Elle attire l'attention des apprenants, les motive à apprendre, contribue à l'efficacité et à la permanence de l'apprentissage, soutient la pensée créative en développant la capacité de déduction ou de commentaire à propos de tous ce qu'on regarde. Les vidéos reflètent le réel et le concrétisent. Les vidéos pédagogiques pour l'apprentissage langagier reflètent la

vie, les relations, l'histoire des gens qui parlent la langue étrangère. D'après Compte (1993), le contenu idéal, convenable et développable de l'enseignement appartient à la vie imaginaire. Seulement la vidéo donne cette possibilité. L'utilisation de vidéo contribue à l'acquisition de la compréhension et de l'expression orales. Le visuel avec l'audio a l'effet motivant et facilitant sur la compréhension.

1.1. Le Problème de Recherche

" Est-ce que l'utilisation de vidéo pédagogique a un effet sur le développement de la compétence de compréhension orale des futurs enseignants? " constitue la phrase problèmatique de notre recherche.

1.2. L'Objectif de la Recherche

L'objectif de cette recherche est d'étudier les pensées des apprenants concernant leurs difficultés en acquisition de la compétence de compréhension orale en FLE et de démontrer l'effet de l'utilisation de vidéo pédagogique sur l'acquisition de cette compétence.

1.3. L'Importance de la Recherche

Nous espérons que cette recherche va contribuer à l'acquisition de la compréhension orale en FLE. Elle serait un guide pour les apprenants et les enseignants dans le processus de l'apprentissage. Ce serait aussi un moyen pour attirer les attentions sur les raisons des obstacles en compréhension orale et pour montrer l'effet de la technologie et des vidéos sur la compréhension orale.

1.4. Les Hypothèses

Hypothèse 0 : " La compréhension orale avec la vidéo va être acquise plus effectivement que celle qui se fait sans vidéo (avec l'audio)."

Hypothèse 1 : " Le groupe expérimental qui travaille avec vidéo va améliorer sa compréhension orale plus que le groupe témoin".

Hypothèse 2 : “ Il y aura une différence significative entre les applications hebdomadaires de deux groupes ”.

Hypothèse 3 : “ Concernant l’évaluation des tests de performance avec vidéo et sans vidéo, le succès des apprenants va changer selon les types d’exercice”.

1.5. Les Limites

Les données obtenues mettent au jour les pensées des apprenants qui étudient à l’École Supérieure des Langues Étrangères de l’Université Gazi, l’année scolaire 2012-2013 et l’application de vidéo est limitée à 38 apprenants de français de deux classes regroupées comme groupes expérimental et témoin et à 55 apprenants de français de cinq classes pour l’enquête menée sur les causes des difficultés rencontrées en acquisition de la compétence de compréhension orale. Notre recherche comprend les applications des activités avec vidéo “ Mina, Pierre et les Autres “ et “ Ça marche ! ”et les écrits des apprenants sur les raisons des difficultés qu’ils rencontrent lors de l’acquisition de la compétence de compréhension orale dans la classe de français langue étrangère ainsi que l’enquête menée à la fin de l’application. La durée de l’application est limitée à 10 semaines. La méthode de la recherche est à la fois théorique et expérimentale.

1.6. Les Définitions

Acquisition : D’après la définition de Cadre Européen Commun de Référence pour les langues :

> « **Acquisition** » peut ainsi être utilisé au sens général ou se réduire :
>
> **a.** aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. Ce travail est presque toujours une branche de la psycholinguistique théorique et n’a guère ou pas d’intérêt pour les praticiens. Notamment puisqu’on y considère que la grammaire reste inconsciente.
>
> **b**. à la connaissance d’une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu’à la capacité spontanée à l’utiliser qui résultent d’une exposition directe au texte ou d’une participation à des actes de communication (2000:108).

Apprentissage : D’après la définition du dictionnaire de français, Larousse: “Ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou

modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience ” (http://www.larousse.fr/dictionnaires, consulté le 23 mars 2013).

La compréhension orale : “La compréhension orale est l’activité dans laquelle on est capable de comprendre bien les messages oraux quand on parle” (Özbay, 2005 : 11) (traduit par nous).

La vidéo : “Qui concerne l'enregistrement des images et des sons et leur retransmission sur un écran de visualisation ” (Robert, 2009 : 2708).

La pédagogie : “La pédagogie désigne l'art d'éduquer. Le terme rassemble les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmettre une connaissance, un savoir ou un savoir-faire” (http://fr.wikipedia.org. consulté le 4 Mars 2013).

PARTIE 2

2. COMPRÉHENSION ORALE AVEC TOUS SES ASPECTS

Dans le deuxième chapitre de la recherche, nous allons donc effectuer un parcours avec des aspects multiples de la compréhension orale, ce qui nous permettra d'étudier cette compétence dans toutes ses dimensions et avec toutes ses caractéristiques dans le domaine de l'apprentissage/enseignement du FLE. Notre propos sera de démontrer, la part accordée à la compréhension orale par les méthodes et les approches du FLE.

2.1. La Compréhension Orale

En psychologie, la compréhension consiste à intégrer une connaissance nouvelle aux connaissances existantes en s'appuyant sur les paroles ou le texte, ce qu'on appelle aussi entrée ou stimulus.

Cornaire fait la définition de la compréhension de l'oral ainsi : "Il est évident que la compréhension orale est une habileté complexe qui s'apparente à une tâche de résolution de problèmes durant laquelle les compétences sollicitées vont de la perception des sons, à travers un stimulus oral, jusqu'à leur représentation mentale dans un processus de reconversion en unité de sens " (1998 :195-196).

Si on indique les termes de compréhension orale ; ce sont d'abord entendre ; percevoir les signes vocaux ou les sons, ensuite écouter ; identifier ces signes et ces sons et enfin comprendre ; donner du sens à ce que l'on entend et écoute ; arriver à une bonne signification dans la situation de communication.

Entendre (Percevoir) ⟶ Écouter ⟶ Comprendre

“L’écoute est une activité volontaire, une activité mentale tandis que nous entendons malgré nous tout ce qui nous entoure, même là où on ne prête pas l’oreille. Autrement dit, la perception auditive ne signifie pas forcement l’écoute ” (Korkut, 2004 : 56).

Dans la vie quotidienne, nous avons des raisons pour écouter quelque chose ou quelqu’un. Avant tout, nous écoutons pour comprendre. Nous pouvons écouter pour apprendre quelque chose de nouveau, pour assurer une bonne communication, pour réagir, pour réussir dans un examen ou dans la vie.

On écoute beaucoup de choses dans la vie ordinaire mais pas avec la même attention. On choisit un type d’écoute global ou sélectif selon le cas. Nous écoutons attentivement ce qui nous plaît, ce qui nous intéresse ou ce qui est important. Comme individu, on écoute les autorités, les parents, les amis, les enseignants, les gens aimés, les beaux parleurs.

Il y a des facteurs qui empêchent la bonne compréhension orale. “ Dans le cas d’une langue étrangère, le succès dans la compréhension orale dépend d’une part du niveau de langue de l’auditeur, de l’autre des particularités du parler du locuteur sans oublier tout ce qui concerne le contenu de la parole (Korkut, 2004 : 57). Comme facteurs physiques, un malaise auditif ou une atmosphère bruyante empêchent la bonne audition. Être distrait, inattentif, malade, fatigué, excité, avoir sommeil, soif, faim, etc.. lors de l’écoute sont les facteurs liés à l’auditeur (au récepteur, à l’allocutaire).

Les traits linguistiques du locuteur effectuent aussi la bonne compréhension. “ Toutes sortes différences qui se présentent dans le parler des locuteurs risquent par moment d’empêcher de faire passer le contenu comme il faut. Une personne qui a une mauvaise diction, qui parle avec un accent fort, ou qui parle un dialecte, ou encore quelqu’un qui parle d’un rythme accéléré risquent de faire échouer la bonne compréhension de l’auditeur (Korkut, 2004 : 58).

Un autre élément qui a des effets sur la compréhension des messages, c’est la mémoire. Les gestes et les mimiques (le non-verbal) peuvent faciliter la compréhension. Mais quand le texte ou l’échange verbal est long, le travail de mémoire devient plus difficile. Comme le souligne Weinrich (1995) : “Dans l’apprentissage des langues et de la compréhension

orale, la réussite dépend en grande partie de la mémoire, car c'est elle qui « arrête les comptes »" (Cornaire, 1998 :196).

L'intonation révèle le sens général de l'énoncé et guide l'auditeur vers la compréhension et l'interprétation. Il est fondamental dans le processus de compréhension.

Dans le numéro spécial de "Le français dans le monde" ; « Nouvelles technologies et apprentissage des langues », coordonné par Mylène Garrigues, on parle de l'activité de la compréhension orale chez l'apprenant ainsi :

> L'entraînement à la compréhension auditive dans l'apprentissage des langues étrangères au collège et au lycée, se fait surtout lors de la présentation initiale sonore du document de base d'une unité pédagogique. L'élève doit alors faire un effort conscient pour percevoir le sens des énoncés entendus et se livrer mentalement à un véritable travail d'organisation de ce qu'il a perçu. Il s'agit pour lui « de repérer l'oreille et sans se laisser arrêter par des zones d'ombre provisoires, d'identifier et de mettre en relation des informations concrètes importantes et éventuellement de formuler une première hypothèse sur le sens global du document entendu » (Brodin et Goullier, 1988 :145).

2.1.1. Apprendre à Écouter

Les didacticiens pensent que l'écoute est une attitude à favoriser et qu'on peut éduquer l'audition avec les moyens différents. Quelques facteurs soutiennent ou bloquent la progression dans l'éducation de ce terme " L'écoute, à la différence de la perception auditive, est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus. L'athmosphère, la motivation, le type de document choisi, sa longueur, la voix enregistrée attirent ou bloquent celui qui l'écoute, soutiennent l'intérêt ou au contraire font décrocher l'attention " (Boyer, Butzbach et Pendanx, 1990 :98).

L'accès au sens en langue étrangère qu'il s'effectue à partir de l'oral ou à partir de l'écrit nécessite de mieux entourer la réalité des phénomènes de perception et de réception de la langue. La réception englobe la perception qui est valable pour l'oral et l'écrit et qui a des conséquences riches pour la didactique de la langue étrangère. L'accès au sens comporte plusieurs étapes comme favoriser une attitude réceptive à la langue et développer les aptitudes perceptives. C'est un bref résumé de l'acquisition de la compréhension de l'oral.

Comme l'indique Lhote, "Apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre à parler dans une langue différente de la sienne mais c'est également apprendre à écouter et à comprendre dans cette nouvelle langue" (1995 : 26).

Pendanx exprime le terme de la compréhension comme suit : “À ce terme, qui englobe les processus perceptifs et cognitifs nous associons la compréhension que l’on peut prendre dans ses deux acceptations reconnues en psycholinguistique : acte de compréhension et résultat de cet acte car si l’on cherche à déclencher chez l’apprenant une opération de perception. C’est en vue d’une visée finale qui est la saisie du contenu du message” (1998 :80).

Chaque langue a un système accentuel, intonatif et rythmique spécifique à elle. Le rythme et l’intonation ont des rôles dans l’écoute d’une langue étrangère parce que l’écoute existe entre des difficultés à communiquer en langue étrangère et la difficulté d’apprentissage du rythme dans cette langue. “ Qu’est-ce que le rythme dans la parole ? C’est le fruit d’un regroupement de formes sonores auxquelles on donne à la fois une unité et un relief…Quant à l’intonation, elle varie avec la syntaxe, avec l’attitude du locuteur par rapport à ce qu’il énonce, avec la situation de communication” (Lhote, 1995 : 45).

On met l’accent sur les pratiques ou les soutiens pédagogiques dans l’acquisition de la compréhension orale : “L’entraînement à la compréhension auditive s’effectue en général, à la fois dans les conditions d’une écoute collective et sur la base d’un travail essentiellement individuel bien difficile à guider par l’enseignant. Toutefois la progression individuelle dans le domaine de la compréhension auditive passe nécessairement, comme pour d’autres compétences par une aide méthodologique” (Brodin et Goullier, 1988 :145).

Chaque auditeur acquiert un comportement d’écoute qui donne la priorité au rythme. Le rythme de la langue maternelle conditionne le comportement d’écoute et de compréhension d’une autre langue. Comme le souligne Lhote “On peut faire l’hypothèse qu’une grande partie des difficultés de compréhension dans une langue étrangère proviennent de la difficulté à changer d’écoute rythmique. Écouter dans une langue, c’est écouter selon un certain rythme ” (1995 : 46).

Pour désigner les activités qui permettent à l’apprenant de parvenir à la compréhension des textes et des documents, Garabédian (1981) parle de « réception ». « Terme qui est plus large que “perception” et qui suppose que tous les systèmes réceptifs sont mis en jeu dans l’apprentissage d’une langue » (cité par Pendanx, 1998 :80).

Dans le processus de la réception, on est prêt avant d’écouter. Lhote indique que, “ Dans le cas de l’apprenant, tous les acquis antérieurs comme son expérience de vie, son expérience de la communication parlée dans sa première langue, sa connaissance antérieure des

personnes et de la situation vont constituer des éléments importants de la réception ” (1995 : 48).

Dans le CECRL, le processus de réception s’organise en quatre étapes qui tout en se déroulant de bas en haut dans un processus interactif inconscient. Ces quatre étapes de perception de la parole et de l’écriture et les capacités dans ce processus sont indiquées ainsi :

– la reconnaissance des sons, des graphismes et des mots (manuscrits et imprimés),

– la reconnaissance de la pertinence du texte complet,

– la compréhension du texte comme une entité linguistique,

– l’interprétation du message dans le contexte.

Les aptitudes mises en œuvre lors de ce processus de réception incluent

– des aptitudes perceptives,

– la mémoire,

– des aptitudes au décodage,

– la déduction,

– l’anticipation,

– l’imagination,

– le balayage rapide (ou lecture en diagonale)

– les références croisées (2001 :74).

Les éléments de la situation de communication jouent un rôle important sur la compréhension de l’auditeur dans la situation de communication. Le fait de connaître la personne qui parle ou le groupe autour duquel se déroule l’échange verbal. Le sujet parlé, le lieu et les circonstances de l’expression préparent l’auditeur à comprendre.

L’écoute est un processus volontaire au cours duquel l’auditeur mobilise sa capacité d’attention réactive toutes ses connaissances et sollicite toutes ses compétences.

On se sert de la musique dans l’enseignement des langues étrangères. La musique du langage est constituée des éléments qui participent à la parole comme rythme, intonation, registres vocaux, silences…Ça montre l’importance du rythme et de l’intonation pour l’acquisition de la compréhension de l’oral.

Renard (1971) indique que la perception de la parole en langue étrangère nécessite de distinguer des sons étrangers, de reconnaître leurs fonctions dans le langage. Il faut considérer la combinaison de facteurs multiples captés globalement dans ce processus comme la hauteur, l'intensité, la durée, l'intonation, le rythme, le geste, la mimique, le contexte, l'attente, la culture, l'acceptabilité, etc. Pour augmenter les potentialités perceptives, il faut savoir que cet apprentissage demande du temps, consiste en éveil de la conscience perceptive (cité dans Boyer, Butzbach et Pendanx, 1990 : 96, 97).

2.1.2. Les Types d'Écoute

L'écoute est considérée comme la réception des connaissances que le maître délivre dans la pédagogie traditionnelle. Mais dans l'approche communicative, l'écoute est considérée implicitement un processus d'échange oral.

Pour une bonne compréhension de l'oral, il est nécessaire d'apprendre à diversifier son écoute. Par exemple ; on doit posséder une acquisition qui permet de passer d'une écoute rapide et globale à une écoute attentive et détaillée, parce que chaque situation de communication demande d'adapter son écoute.

Les formes d'écoute se différencient selon les objectifs, selon les types de discours ou selon les types de communication. 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. Différents types d'écoute sont mis en œuvre en fonction de l'objectif de compréhension :

- écoute sélective : apprendre à n'écouter que le passage qui est nécessaire à la réalisation d'une tâche. Apprendre à "ne pas entendre'' le reste.

- écoute détaillée : apprendre à prendre connaissance de tout ce qu'on veut écouter (dans un passage particulier, dans une catégorie d'informations, dans un discours oral). C'est une écoute exhaustive de durée variable.

- écoute globale : apprendre à découvrir suffisamment d'éléments du discours pour en comprendre la signification générale.

- écoute réactive : apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose (prendre des notes, réaliser un gâteau, faire fonctionner un appareil, etc.). Ce type d'écoute nécessite de savoir mener deux opérations en même temps : il faut par exemple décider

quelles informations sont importantes, décider si l'auditeur doit intervenir sur le discours du locuteur (si l'interaction est possible) etc. tout en continuant à écouter.

- écoute de veille : écoute automatique, sans réelle compréhension, mais qui fait place à une autre écoute dès qu'un mot ou groupe de mots déclenche un intérêt pour le discours.

Pendant l'écoute si on perd le fil, on risque de ne rien comprendre ou de mal comprendre. "Pour ne pas perdre le fil, il faudrait se concentrer, être volontaire, concerné, motivé, capable de bien suivre le discours, être courant du contenu et être capable d'interpréter le langage du corps" (Korkut, 2004 :55).

En classe de langue, la compréhension orale s'avère un effort permanent et compliqué et une tâche fatigante. Quand on écoute une cassette audio, selon les consignes de l'enseignant, comme tâche l'apprenant peut mémoriser une séquence ou il peut reproduire le sens avec ses propres énoncés après avoir compris le message. Pour le premier exercice qui est un exercice passif, on peut donner la consigne « comprendre globalement ». Le deuxième exercice est un exercice créatif qui vise à reformuler. On passe les details pour comprendre seulement les actants de la situation de communication et le sujet de communication dans l'écoute en entier. Après on écoute séquence par séquence, l'apprenant peut prendre des notes et il peut répéter et imiter en même temps. C'est ce qu'on appelle une écoute active, on peut écouter aussi sélectivement pour faire attention à un élément voulu dans l'activité d'écoute.

Il faut choisir les meilleurs types d'écoute qu'on peut faire en milieu de la classe de langue. Il est important de choisir les matériaux convenant selon les besoins d'apprentissage puisque le succès dépend du matériel choisi. " L'enseignant doit donc assurer une écoute active en classe, organisée sous forme d'écoute globale, séquentielle et sélective. Cependant le succès dans la compréhension orale dépend d'abord du matériel choisi " (Korkut, 2004 : 62).

On préfère l'écoute active dans le processus de la communication orale. Comme on écoute consciemment et attentivement, on comprend de la façon analytique. Comme Lhote en parle " Une écoute active est une écoute consciente, effectuée dans la vigilance et qui met en jeu le double fonctionnement de la perception de parole. C'est-à-dire un traitement en parallèle selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique" (1995 : 51).

Pendanx propose une typologie de compréhension élaborée en collaboration avec Miserachs :

> **Compréhension globale :** il s'agit de se faire une idée très générale du texte dans son ensemble ; les éléments saisis peuvent être, selon le texte : le cadre situationnel, la fonction communicative, le sujet abordé, l'intention de communication, l'information ou l'idée principale.
>
> **Compréhension essentielle :** l'auditeur ou le lecteur ont saisi l'ensemble des éléments cités ci-dessus, sauf les éléments de détail ou les éléments secondaires.
>
> **Compréhension ponctuelle :** on entend par là le résultat du repérage d'un nombre restreint d'informations dans un ensemble plus vaste.
>
> **Compréhension interprétative :** ce type de compréhension, qui consiste à élaborer des hypothèses sur le sens, est particulièrement pertinent pour un étudiant étranger.
> **Compréhension exhaustive :** saisie de tous les éléments qui font le sens (1988 : 96-97).

2.1.3. Les Objectifs de la Compréhension Orale

L'entraînement à ces différents types d'écoute doit correspondre aux objectifs d'écoute que Carette regroupe en quatre grands types :

- Écouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc.),

- Écouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc.),

- Écouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.),

- Écouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner, utiliser un appareil, etc.).

Selon le regroupement de Lhote, il existe d'autres objectifs de l'écoute :

> - Écouter pour entendre,
>
> - Écouter pour détecter (pour rechercher dans un environnement sonore si un élément n'appartient pas à ce qu'on vient d'entendre),
>
> - Écouter pour sélectionner (pour rechercher par exemple, des indices qui caractérisent quelqu'un qui a peur, qui est fatigué, déprimé, etc.),
>
> - Écouter pour identifier (pour rechercher par exemple, le nom de celui qui parle, sa profession, son âge, son statut social),
>
> - Écouter pour reconnaître (pour essayer de reconnaître quelqu'un à sa voix, à sa façon de parler, au contenu),

- Écouter pour reformuler (pour composer par exemple, un résumé ou un exercice de discours rapporté),

- Écouter pour synthétiser (pour faire une analyse globale),

- Écouter pour faire (pour accomplir une tâche d'écoute et pour évaluer la capacité d'écoute),

- Écouter pour juger (pour émettre un avis sur quelqu'un, sur un discours, etc.),

- Écouter pour déduire,

- Écouter pour classer (1995 :70-71-72).

Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques. En effet, les activités de compréhension orale les aideront à :

- découvrir du lexique en situation
- découvrir de différents registres de langue en situation
- découvrir des faits de civilisation
- découvrir des accents différents
- reconnaître des sons
- repérer des mots-clés
- comprendre globalement
- comprendre en détails
- reconnaître des structures grammaticales en contexte
- prendre des notes…

2.1.4. Les Types d'Exercices en Compréhension Orale

On propose de différentes activités de compréhension et des exercices variés :

- des questionnaires à choix multiples (QCM)
- des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas
- des tableaux à compléter
- des exercices de classement
- des exercices d'appariement
- des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC)
- des questionnaires ouverts.

2.1.5. Les Modèles de Compréhension Orale

Il existe des modèles de compréhension orale en langues maternelle et étrangère. Comme le souligne Witkin (1990) “Les nombreux modèles de compréhension orale élaborés depuis une quarantaine d’années sont redevables aux travaux menés par les cognitivistes et autres chercheurs qui se sont penchés sur le phénomène de l’attention et du décodage auditif, le mode d’organisation de la mémoire, les qualités de l’auditeur, le rôle joué par les connaissances antérieures” (cité dans Cornaire, 1998 :33).

Pendanx, professeur de français dans l’enseignement secondaire en Espagne exprime un modèle de l’accès au sens dans son ouvrage intitulé « Les activités d’apprentissage en classe de langue ». Voici l’explication de ce modèle :

> On peut considérer que, pour comprendre, on part des unités de signification et qu’on parvient peu à peu à une saisie de la globalité. On passe successivement par des mots différents : décodage des unités minimales grâce au découpage de la chaîne sonore à l’oral (on repère les différents mots et éléments de signification) et au regroupement des unités en blocs syntaxiques à l’écrit (on constitue les groupes de sens), identification d’aires sémantiques et textuelles (on identifie les différents moments ou parties). Saisie de la totalité (on comprend l’ensemble) ce modèle appelé de bas en haut présuppose que le sens est dans le texte (Pendanx, 1998 :86-87).

Un autre modèle, appelé “de haut en bas”, qui fait appel à des procédures analytiques est expliqué par Pendanx ainsi : “Ce modèle qui met au premier plan l’activité de l’auditeur ou du lecteur se fonde sur les connaissances préalables du sujet et connaissances de l’organisation générale des différents types de texte. Il permet de donner une place aux éléments paralinguistiques qui contribuent à l’accès au sens : les intonations et l’expressivité prosodique et gestuelle à l’oral, l’organisation iconique et graphique à l’écrit” (1998 :87-88).

2.1.5.1. Les Modèles en Langue Maternelle

On remarque deux classifications des modèles proposés par Wolvin et Rost. Wolvin (1986) regroupe douze modèles du processus de compréhension orale selon leur niveau de complexité. Ces modèles vont du simple diagramme où on mélange quelques variables à des constructions assez complexes. Selon l’indication de Wolvin ce modèle un peu trop simple ne favorise pas la saisie de cette compétence complexe. Dans ce modèle,

premièrement le sujet prend la décision de se concentrer sur le message et de réagir à l'information avec attention. Puisqu'il atteint son but, il faut éliminer les obstacles. Il s'agit d'un sujet qui est engagé pour saisir l'information transmise par le message.

Lundsteen exprime ses idées sur le modèle de compréhension orale comme suit :

> La compréhension est un processus au cours duquel la parole devient signification ; pour atteindre son but l'auditeur doit reconnaître les sons, les regrouper en délimitant des unités qu'il va conserver en mémoire sous forme d'images qui seront examinées, comparées et testées par rapport aux expériences passées. Durant cette étape, l'auditeur recode le message pour analyser les unités auxquelles il va attribuer un sens. Au cours de la dernière étape, l'auditeur interprète, en quelque sorte, le sens du message et procède à l'inférence (Cornaire, 1998 :36-37).

Rost (1990) regroupe les modèles en deux grands types : "Les modèles descriptifs, où l'accent est mis sur les compétences linguistiques nécessaires au traitement de l'information et les modèles séquentiels, plus limités, qui proposent des étapes très marquées de la prise d'information par le sujet" (ibid, 1998 :37).

Le modèle de Clark et Clark qui présente clairement les opérations réalisées lors d'une tâche de compréhension explique le traitement de l'information selon les étapes suivantes :

1. La mémoire à court terme capte l'information sous forme de représentation phonologique ;
2. Les éléments phonologiques sont immédiatement fragmentés et constituants possédant un contenu et une fonction ;
3. Les constituants serviront ultérieurement à construire une liste ordonnée de propositions représentant le texte ;
4. Les propositions viendront remplacer dans la mémoire à court terme, les représentations phonologiques qui seront alors éliminées au fur et à mesure et l'auditeur ne retiendra finalement que le sens global de chacune des propositions (Cornaire, 1998 :38).

2.1.5.2. Les Modèles en Langue Étrangère

Il existe deux modèles, le modèle de Nagle et Sanders, le plus connu et le modèle de Lhote, le modèle récent de la réception de l'oral. Nagle et Sanders proposent un modèle séquentiel avec des retours en arrière effectués lors de diverses activités cognitives d'une situation d'écoute. Des mots, des énoncés sont extraits à différentes reprises du corpus oral et transitent à travers la réserve sensorielle et la mémoire à court terme qui en restituent

une synthèse. La compréhension est donc le résultat d'un ensemble de synthèses réussies, c'est-à-dire acceptées par le centre de commande.

Quant à Lhote, phonéticienne de formation, elle a élaboré un modèle paysagiste de réception de l'oral applicable à la situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Selon ce modèle, chaque langue a ses propres paysages sonores (sons, rythme, intonation) et l'auditeur les reconstruit à partir d'un ensemble de ses connaissances générales et particulières.

Pendanx parle du modèle le plus accepté dans une perspective cognitive ainsi : "…le lecteur ou l'auditeur construit le sens par interaction entre ses connaissances antérieures et les éléments qui lui sont apportés par le texte et entre les différents niveaux du texte. Chaque niveau de lecture ou d'écoute lui permet de créer des hypothèses de sens, et le met dans une situation d'attente perceptive. On peut dire que c'est ainsi que se crée le sens, dans une lecture ou une écoute actives" (1998 :88).

Dans le Tableau 1, Cornaire classifie les modèles de compréhension orale et donne des résultats obtenus par O'Malley et al. et Bacon des études faites en langue étrangère :

Tableau 1. Les Modèles de Compréhension Orale

Les modèles de compréhension orale

Classification	**Exemples et/ou caractéristiques**	
Les modèles en langue maternelle Classification de Wolvin (1986) (regroupement en fonction du niveau de complexité)	**Simple** • Mills (1974) Master -6 variables -séquentiel	**Complexe** • Lundsteen (1979) -tentative de description du fonctionnement de la mémoire -séquentiel **Séquentiel**
Classification de Rost (1990) (regroupement selon deux grands types: descriptif et séquentiel)	**Descriptif** • Demyankov (1983) -construction et vérification d'hypothèses	• Clark et Clark (1977) -tentative de description du fonctionnement de la mémoire • Goss (1982) -étapes très marquées mais possibilité de Récursivité
Les modèles en langue étrangère Modèle de Nagle et Sanders (1986) (synthèse de recherches marquantes) Modèle de Lhote (1995)	-séquentiel, non linéaire -mise en œuvre de processus automatisés et contrôlés -description du fonctionnement de la mémoire -modèle simple -traitement simultané d'éléments (sons, rythme, intonation, etc.)	

(Cornaire, 1998 :50)

Tableau 1 (suite).

Les tentatives de validation des modèles			
Wolff (1987)	Anglais	Adolescents et adultes débutants et intermédiaires	• Texte facile : démarche ascendante et descendante • Texte difficile : démarche descendante
Van Patten (1989)	Espagnol	Étudiants adultes différents niveaux	• Texte facile : démarche ascendante et descendante pour niveau avancé • Texte difficile : démarche descendante pour niveau débutant
Lund (1991)	Allemand	Auditeurs et lecteurs différents niveaux	• Texte difficile : démarche descendante
Conrad (1985)	Anglais	Adultes	• Texte difficile : démarche ascendante lorsque la compétence diminue*

*Résultats semblables obtenus par O'Malley et al. (1989) et Bacon (1992) (Cornaire, 1998 :51)

2.1.6. Les Stratégies d'Apprentissage et d'Écoute

On utilise diverses étiquettes pour définir la stratégie d'apprentissage. "La stratégie;

c'est une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème" (Hosenfeld. 1981 ; O'Malley et al.. 1985 ; Cyr, 1996; Cornaire, 1998 :54). Les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, la récupération et la reconstruction de l'information.

A partir des années soixante, différentes expériences ont été menées afin de savoir s'il est possible d'enseigner la compréhension orale. Comme le dit Cornaire, "Les expériences ont porté le décodage auditif, l'attention, la mémoire, l'évaluation de la compréhension au moyen de différentes techniques. Ces études ont permis de recueillir des données sur les stratégies cognitives en compréhension orale et écrite, le développement des schèmes du récit et l'imagerie mentale chez l'enfant" (1998 :57).

L'évolution des concepts de réception et perception des messages oraux dans l'apprentissage et l'évolution des matériaux pour la classe multiplient actuellement les stratégies d'accès au sens de l'oral et offrent à l'enseignant de multiples ressources. Boyer, Butzbach et Pendanx parlent de trois types de stratégies pour l'acte de compréhension orale. L'accès au sens par les situations en images ; l'image ou la séquence d'images permet d'évoquer dans son déroulement une situation de communication orale de type conversation, de mettre en scène des personnages crédibles et de servir de point d'appui pour l'accès à la compréhension du message global. À l'aide des images stuationnelles comme gestes, mimiques, attitudes, rapports affectifs, etc, on essaie de visualiser de manière compréhensible le contenu sémantique des messages (1990 : 106,107). L'accès au sens de l'oral par l'oral consistent des techniques de repérages variées qui portent sur la situation de réception, d'énonciation et sur les traits de l'oralité de la langue. On recherche des indices situationnels sonores avec établissement d'hypothèses de sens et leur vérification de manière exhaustive pour la destructuration des messages oraux (1990 :108). Les nouvelles technologies proposent l'accès au sens de l'oral par l'image mobile (vidéo). On peut varier les stratégies d'accès au sens, en coupant le son ou l'image, en joignant des fiches de repérage et en se fixant des objectifs divers de compréhension selons les documents existants (1990 : 116).

Selon Goss (1982) qui a travaillé avec des adultes, la stratégie la plus efficace permet à l'auditeur de mieux comprendre le sens global du texte : " La stratégie la plus efficace consiste à fixer son attention sur un aspect particulier du message. Par exemple, essayer de discerner, dans le cas d'un échange langagier, si le locuteur vous manifeste quelque intérêt ou non" (cité dans Cornaire, 1998 :58).

Murphy a analysé les stratégies d'écoute en langue étrangère et il a déterminé les stratégies fréquemment utilisées par les auditeurs compétents : le rappel, la spéculation (faire jouer l'imagination, l'expérience, les connaissances antérieures), l'analyse et l'introspection (faire le point sur l'expérience d'écoute) (cité dans Cornaire, 1998 :60).

Chamot (1988) a utilisé la technique de la réflexion à haute voix pour examiner les stratégies de compréhension de bons auditeurs et des auditeurs malhabiles. "Les résultats montrent que les bons récepteurs utilisent davantage certaines stratégies comme l'évaluation de leur performance, la prise des notes et l'attention sélective" (Cornaire, 1998 :61).

Les chercheurs comme O'Malley, Chamot et Küpper (1989) qui ont étudié la langue étrangère, ont constaté trois stratégies : la gestion de l'activité, l'utilisation des connaissances antérieures et l'inférence (déduction). Selon les résultats de l'étude, les bons auditeurs sont capables de maintenir leur attention et de la réorienter en cas de problème mais les auditeurs maladroits ont tendance à traiter l'information mot par mot (cité dans Cornaire, 1998 :62).

Cornaire parle des caractéristiques du bon auditeur et de certaines stratégies "Le bon auditeur est celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies. Selon les résultats des recherches, on peut préciser un certain nombre de stratégies comme suit:

1. L'utilisation des connaissances antérieures ;
2. L'utilisation de l'inférence ;
3. L'utilisation du contexte ;
4. L'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation ;
5. L'utilisation de l'analyse et du jugement critique ;

6. Le contrôle de l'activité par le sujet" (1998 :65)

L'objectif de toutes ces études est d'aider les apprenants à connaître et à utiliser les stratégies qui sont les plus utiles pour augmenter leur performance au cours d'une tâche de compréhension. Renard, dans son ouvrage intitulé " Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique" parle de quelques systèmes pour améliorer l'audition : " Le système verbo-tonal est d'éduquer l'oreille à partir de la faute et de fonder le conditionnement du processus audio-phonatoire l'ensemble perçu (Boyer, Butzbach et Pendanx, 1990 :100). Dans le tableau 2, Cornaire présente brièvement les études faites en différentes langues et leurs résultats concernant les stratégies d'apprentissage et d'écoute.

Tableau 2. Les Stratégies d'Apprentissage et d'Écoute

Les stratégies d'apprentissage et d'écoute					
	Études	**Langues**	**Sujets**	**Méthodes**	**Résultats (stratégies reconnues ou utilisés)**
Les stratégies d'apprentissage en langue étrangère	O'Malley et al. (1985)	Anglais L2	adolescents	interview	• 26 stratégies • 3 catégories (métacognitive, cognitive, socio-affective)
	Oxford et Crookall (1989)	Anglais L2	adolescents	interview	• 3 nouvelles catégories : Mnémonique, compensatoire et affective
	Wong-Fillmore (1975,1979)	Anglais L2	enfants		• Cognitives et socio-affectives
Les stratégies d'écoute en langue maternelle	Pearson et Fielding (1982)	Anglais L1	enfants		• Schèmes du récit • Imagerie mentale
	Goss (1982)	Anglais L1			• Anticipation • Écoute sélective.

	Études	Langues	Sujets	Méthodes	Résultats (stratégies reconnues ou utilisées)
Les stratégies d'écoute en langue maternelle	Brown et Yule (1983)	Anglais L1			• Connaissances antérieures • Contexte situationnel • Demande de clarification • Éveil aux idées des autres • Gestion de l'activité • Structuration de l'apport langagier
Les stratégies d'écoute en langue étrangère	Murphy (1987)	Anglais L2	Collégial Auditeurs compétents	Réflexion à haute voix	• Rappel • Spéculation • Analyse • introspection
	Chamot et al. (1988)	Anglais L 2	Secondaire Auditeurs compétents	Réflexion à haute voix	• attention sélective • prise de notes • gestion de l'activité
	O'Malley, Chamot et Küpper (1989)	Anglais L2	Secondaire intermédiaires	Réflexion à haute voix	• gestion de l'activité • connaissances antérieures • inférence • maintien de l'attention

(Cornaire, 1998 :69,70).

2.1.7. Les Caractéristiques des Interlocuteurs

L'interlocuteur parle ou écoute dans le processus de l'échange verbal. Ses caractéristiques influencent le déroulement de la compréhension. On a fait des recherches en langue maternelle et en langue étrangère concernant ce sujet. Selon l'étude de Boyle (1984), l'habileté langagière, la personnalité et le sexe ont un rôle déterminant dans l'activité de compréhension du locuteur. Brown et Bakhtar (1983) soulignent que les styles des locuteurs (enseignants) comme visuel, exemplatif, éclectique et orienté vers l'oral affectent la compréhension. Les traits linguistiques du locuteur comme la prononciation, l'accent, le débit, le prestige et la personnalité jouent un rôle dans la réception du message.

Les connaissances antérieures qui peuvent être regroupées sous le nom de « schèma » (Rumelhart, 1977) sont de trois types : déclaratives, pragmatiques et procédurales. Elles sont importantes puisque "comprendre c'est mettre en relation des connaissances spécifiques et des informations externes qui conduisent à la reconstruction du sens" (Cornaire, 1998 :75).

Selon les recherches importantes, le manque d'intérêt pour un sujet, la réaction négative ou positive au style d'un locuteur (Watson et Smeltzer, 1984), l'intelligence (Samuels, 1984), le degré de motivation (Carroll, 1977) et la culture (Wolvin et Coakley, 1985) sont des éléments non négligeables au niveau de la réception du message (Cornaire, 1998: 77-78).

Pour l'auditeur, les connaissances antérieures, (Anderson, 1977), la motivation (Carroll, 1977), le niveau de compétence langagière (Feyten, 1991 et Schmidt- Rinehart, 1994) ont un rôle important. Selon Call (1985) la capacité de la mémoire à court terme plus limitée en L2 a des effets négatifs sur la compréhension. Le degré d'attention, l'âge et l'appréhension affectent la compréhension selon quelques autres études.

Pour répondre à la question sur la relation entre le sexe et l'attention d'écoute, Markham (1988) a étudié en milieu universitaire. À la suite de l'étude, les apprenants qui ont écouté un locuteur de sexe masculin se sont rappelés davantage d'informations. Grâce aux expériences menées, on a pu constater une relation entre l'écoute laborieuse et le niveau de compétence langagière limité (Faerch et Kasper, 1986 ; Hammadou. 1990 ; Rader, 1990 ; Feyten, 1991 ; Schmidt-Rinehart, 1994). Selon Cornaire, les apprenants au niveau débutant distinguent mal les sons différents et similaires. À mesure que la compétence langagière s'améliore, l'habileté de compréhension s'augmente (1998 :79).

Le manque d'attention cause des problèmes en compréhension de l'oral. Selon l'étude d'O'Malley (1989), les bons apprenants sont conscients de leurs distractions et ils réorientent tout de suite leur attention sur la tâche à accomplir. Pour Cohen (1990) quand les apprenants ont l'intention d'écouter, leur degré d'attention augmente et ils sont motivés à atteindre leur but (ibid, 1998 :83-84).

Dans une expérience menée par Call (1985), l'importance de la mémoire à court terme s'exprime ainsi : "La mémoire à court terme est une composante importante pour l'intrant sensoriel qui est acheminé vers elle durant l'activité de compréhension et le rappel de mémoire de phrases est le meilleur indicateur de la compétence en compréhension orale (Cornaire, 1998 :82).

Krashen et Bacon (1982, 1989) soulignent que l'affectivité qui renvoie aux attitudes, aux croyances, aux émotions, à la confiance en soi, constitue une facteur importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants deviennent plus inquiets et nerveux lors du contact du texte étranger (Oxford et Lavine 1991, Cornaire, 1998 :84).

On sait bien que l'âge a des effets sur la capacité d'apprendre d'une langue. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère donne de meilleurs résultats au sujet de compétence langagière. Les études (d'Anglejan, 1981 ; Brown, 1983) où on compare les performances langagières d'adultes d'âges différents ont souligné que l'âge est un facteur important. Les individus moins âgés atteignent un meilleur niveau en compréhension orale (Cornaire, 1998 :87).

Cornaire présente dans le Tableau 3 les études en langue maternelle et étrangère et leurs résultats sur les caractéristiques des interlocuteurs.

Tableau 3. Les Caractéristiques des Interlocuteurs

Les caractéristiques des interlocuteurs		
	Études	**Résultats (variables étudiées en interaction avec la compréhension)**
La recherche en langue maternelle	Boyle (1984)	• Habileté langagière • Prestige • Personnalité Rôle déterminant dans l'activité de compréhension
Les caractéristiques du locuteur	Leech (1983)	• connaissance des règles socioculturelles : effets positifs sur la compréhension
	Brown et Bakhtar (1983)	• style des locuteurs (enseignants) ; classification en 5 catégories : -visuel -exemplatif -amorphe -éclectique -orienté vers l'oral variables susceptibles d'affecter la compréhension
Les caractéristiques de l'auditeur	Anderson (1977), Stein (1986)	• connaissances antérieures : rôle important dans l'activité de compréhension

(Cornaire, 1998 :96)

	Études	Résultats (variables étudiées en interaction avec la compréhension)
	Heyman (1986)	• compétence linguistique : rôle important dans l'activité de compréhension
	Watson et Smeltzer (1984)	• condition physique • intérêt pour un sujet
	Samuels (1984)	• niveau d'instruction • intelligence
	Caroll (1977)	• motivation
	Wolvin et Coakley (1985)	• culture
La recherche en langue étrangère	Beebe (1985)	• personnalité : affecte la compréhension du message
Les caractéristiques du locuteur	Markham (1988)	• sexe : affecte la compréhension du message résultats à interpréter avec prudence
Les caractéristiques de l'auditeur	Faerch et Kasper (1986) ; Hammadou (1990) ; Rader (1990) ; Feyten (1991) ; Schmidt-Rinehart (1994) ;	• niveau de compétence langagière : rôle important dans l'activité de l'auditeur de compréhension
	Call (1985)	• capacité de la mémoire à court terme plus limitée en L2 : effets négatifs sur la compréhension résultat controversé par plusieurs chercheurs

(Cornaire,1998: 97)

2.1.8. Les Caractéristiques Textuelles

Les variables textuelles jouent un rôle important en compréhension de l'oral. Il existe beaucoup d'études portant sur le débit, les pauses, les hésitations, le décodage auditif, l'apport de la perception de l'accent, les modifications morphologiques et syntaxiques, les types de textes, accompagnés ou non support visuel, les tâches etc…

Selon les études précisées dans le tableau 4 pendant les années 1900, l'accélération du débit diminue la compréhension du message et le débit lent, les mots fréquents et familiers, la reconnaissance de mots, le texte intéressant, le support visuel, les documents authentiques, la vidéo la favorisent. Les liaisons, les élisions et la perception de l'accent sont les éléments difficiles en langue étrangère.

Özçelik (2008) parle de l'effet de la vitesse sur la compréhension en l'acquisition des compétences linguistiques ainsi : "Le traitement très lent de l'information par la mémoire à court terme provenant du manque des compétences linguistiques (problèmes de décodage), des barrières affectives et le niveau du texte etc. peuvent influencer la vitesse de la lecture. La lenteur du déchiffrage gêne la compréhension et empêche d'établir une communication avec l'auditoire" (34 : 212).

Dans des recherches empiriques, Rossiter (1974) et Hatch soulignent que la compréhension diminue lorsqu'on augmente le débit et un débit lent favorise la compréhension chez l'apprenant. Griffits (1991) exprime que ces tentatives n'apportent pas de réponse satisfaisante sur le sujet du débit dans la pédagogie de la compréhension. Blau (1990) n'a pas constaté de différence significative dans son étude de la compréhension de 18 textes enregistrés à vitesse variable (Cornaire, 1995 :100-104-105).

Dans son étude intitulée "Problèmes de prononciation des étudiants turcs en français", Özçelik (2008) indique que l'étude des problèmes provenant de l'établissement des liens entre les formes de l'échange et un certain nombre de traits prosodiques (l'utilisation incorrecte des courbes intonatives, la mauvaise accentuation, les règles de l'enchaînement et de la liaison) révèle que chaque langue possède une intonation, un accent et un rythme qui lui sont propres et que la méconnaissance de ces traits prosodiques entraîne des problèmes dans la compréhension des messages (34 : 213).

Sur les effets des pauses et des hésitations, Cornaire indique que les pauses faciliteraient la compréhension de deux façons : en ménageant du temps pour le traitement de l'information et également, en permettant de regrouper les unités en constituants. Les

expériences menées par Aaronson (1967), Graham (1974) et Chodorow (1979) montrent que des pauses plus longues ont un effet positif sur la compréhension (Cornaire, 1995 :102-103).

Avant qu'on jette un coup d'œil sur les travaux du décodage auditif dans l'oral, il est nécessaire de parler des « faits segmentaux », c'est-à-dire, les voyelles et les consonnes et « faits suprasegmentaux » c'est-à-dire, l'intonation, l'accent et le rythme. Ces éléments ont un rôle à jouer dans le décodage auditif, dans la traduction ou la transcription relative à l'oreille. Mais d'abord comment se fait-il le décodage auditif ou le traitement de l'information ? Lhote (1995) raconte ce processus dans son livre intitulé « Enseigner l'oral en interaction » :

> …la réception de la parole se fait en une série d'étapes où l'on passe d'un niveau sensoriel à un niveau cognitif ainsi. L'oreille capte le flux sonore et en extrait des indices acoustiques pertinents transmis à leur tour à la mémoire qui continue le traitement de l'information. La transformation des sons s'appuie sur la différenciation hémisphérique du cerveau. En effet, l'hémisphère droit est plus spécialisé dans le traitement de la musique, de l'intonation, des émotions alors que le gauche traite surtout les éléments linguistiques, phonétiques et cognitifs du langage. (1995 :109).

Selon Grosjean (1983), Berkovits (1984) et Kreiman (1982), les suprasegmentaux sont de bons indicateurs de frontières phrastiques et textuelles entre les paragraphes. Glanzer (1976) et Cutler (1986) indiquent que les suprasegmentaux facilitent le traitement de l'information sur le regroupement des éléments dans la mémoire à court terme. Grâce aux certaines études, on a remarqué les autres fonctions des suprasegmentaux comme leur guide dans la reconnaissance des voix, la détermination de la modalité des énoncés, des indications sur les sentiments ressentis par le locuteur, l'âge ou l'appartenance à une classe etc. (Cornaire, 1995 :111).

On peut déduire de toutes ces paroles que la compréhension orale peut s'améliorer à l'aide d'une pratique phonétique en favorisant l'habileté du découpage. En analysant les études réalisées récemment on peut croire les phénomènes phonétiques contribuent à la compréhension.

On a fait aussi des recherches à propos des difficultés relevant des caractéristiques textuelles pour contribuer à faciliter la compréhension des textes. Avec les mots fréquents, familiers, l'auditeur parvient à isoler des éléments lexicaux malgré les structures difficiles à connaître et il peut bien reconstruire le sens d'un énoncé. Marslen-Wilson et Tyler (1980)

expliquent leurs idées sur l'effet d'une syntaxe complexe : "Une syntaxe complexe utilisant des enchâssements et de nombreux articulateurs logiques, plus caractéristique de la langue écrite peut limiter grandement la capacité de comprendre un texte". Selon les expériences de Beaugarnde (1980) et de Brown et Yule (1983) un texte vivant, intéressant est plus facile à comprendre (Cornaire, 1995 :114-115).

Lorsqu'on parle des caractéristiques textuelles, on remarque l'abondance des recherches au niveau des typologies et des classifications de textes. Les types de textes aussi ont des effets sur la compréhension. On distingue quatre types de typologies : les typologies fonctionnelles, énonciatives, cognitives et situationnelles. Dans la première typologie on trouve cinq types de textes : informatif (reportages, articles de revues), incitatif (annonces, discours politiques), expressif (correspondance, récits d'événements), poétique (contes, bandes dessinées) et ludique (charades, textes humoristiques). Les typologies cognitives ont cinq structures séquentielles : le type narratif (faits divers, fables), le type descriptif (conversations quotidiennes, annonces publicitaires), le type argumentatif (discours politiques), le type explicatif (travaux de recherche) et le type conversationnel-dialogal (débats, interviews).

Selon les résultats des études, les textes avec support visuel faciliteraient la compréhension. L'étude d'Arnold et Brooks (1976) a montré que des élèves anglophones avaient trouvé plus facile de comprendre un texte narratif qui s'accompagnait d'une vidéo (Philips, 1991). Les chercheurs indiquent que le support visuel est un facilitateur lorsque l'apprenant a obtenu un certain développement cognitif (Cornaire, 1995 :125). Cornaire présente un reflet des recherches textuelles menées sur le débit et les types de textes et leurs résultats dans le Tableau 4.

Tableau 4. Les Caractéristiques Textuelles

Les caractéristiques textuelles			
Le débit, les pauses et les hésitations			
	Études	**Résultats (facteurs qui influent sur la compréhension)**	
La recherche en langue maternelle	Foulke et Sticht (1969) ; Wolvin et Coakley (1985)	• accélération du débit (250 à 275 mots par minute) : peu d'effet sur la compréhension du message résultats contestés (King et Behnke 1989)	Expérience sur trois types de tâches : - compréhension du message -rétention d'éléments -interprétation du message
Le débit	Rossiter (1974) ; Behnke et Bealty (1977)	• accélération du débit : la compréhension du message diminue	
	Murdock (1962) ; Waugh (1970)	• accélération du débit : peu d'effet sur la rétention d'éléments d'information	
	Wheeless(1971) ; Schinger et al. (1983)	• accélération du débit : peu d'effet sur l'interprétation du message	
	King et Behnke (1989)	• accélération du débit : la compréhension du message diminue	

(Cornaire, 1998 :141)

Tableau 4 (suite)

Les caractéristiques textuelles

Les types de textes (avec ou sans support visuel)

	Études	**Résultats (typologies, types de textes, niveau de difficulté, variables contextuelles et support visuel)**
La recherche en langue maternelle	En s'inspirant de Jakobson (1963)	• typologies fonctionnelles
Les typologies de typologies	Conceptualisation par Bronckart et al. (1985)	• typologies énonciatives
	Conceptualisation par Adam (1987,1991)	• typologies cognitives
	Conceptualisation par Bouchard (1991) en s'inspirant de Halliday (1978)	• typologies situationnelles
Les études textuelles	Bartlett (1981) ; Espéret (1991)	• texte narratif : plus accessible aux enfants
	Rentel et King 1983	• texte narratif : base cognitive fondamentale pour les enfants
	Horowitz (1990) ; Brown et al. (1985)	• texte informatif : difficulté de compréhension pour les enfants et les adolescents

(Cornaire, 1998 :148)

Tableau 4 (suite)

	Études	Résultats (typologies, types de textes, niveau de difficulté, variables contextuelles et support visuel)
	Wolvin et Coakley (1992)	• Analyse de textes expressif, incitatif, argumentatif
Les textes avec support visuel	Arnold et Brooks (1976)	• Support visuel : facilitateur à un certain stade cognitif
La recherche en langue étrangère Les niveaux de difficulté des textes	James (1986)	• Longueur du texte (+ de 3 minutes) : source de difficultés
	Shohamy et Inbar (1991)	• Texte similaire à langue parlée : facilite l'écoute
Les variables contextuelles	Mueller (1980)	• Structurants (illustrations avant l'écoute) : facilitateurs pour la compréhension
	Eykyn (1992)	• Structurants (choix multiples) : facilitateurs pour la compréhension
Les documents authentiques	Herron et Seay (1991) ; Long (1991) ; Bacon (1992)	• Documents authentiques : effets positives pour la compréhension
Les textes avec support visuel	Herron et Hanley (1992)	• Indices visuels : facilitateurs pour l'appropriation de la culture et pour la compréhension
	Baltova (1994) ; Herron et al .(1995)	• Indices visuels : facilitateurs pour la compréhension
	Herron (1994)	• Vidéo et structurants simples : facilitateurs pour la compréhension

(Cornaire, 1998 :149)

2.1.9. La Sélection et l'Élaboration d'Activités d'Écoute en Langue Étrangère

D'après les didacticiens, la compréhension n'a pas attiré beaucoup d'attention bien qu'elle occupe une place primordiale dans l'apprentissage des langues étrangères. Comme le souligne Oxford (1993) "la compréhension, la plus fondamentale des habiletés, peut- être et devrait être enseignée". Cornaire exprime ses idées sur le choix du matériel d'écoute ainsi : "Il est souvent préférable de sélectionner des documents qui vont les faire réagir,

plutôt que de se contenter de les faire répondre à quelques questions de compréhension de type classique. Mais pour ce faire, il n'est pas suffisant de retenir des textes en fonction de sujets susceptibles d'intéresser les étudiants. Il faut également songer aux objectifs pour lesquels les documents ont été conçus" (1998 :154-155).

Oxford (1993) a mis au point un guide sur la sélection d'activités d'écoute en langue étrangère :

1. L'activité doit avoir un objectif communicatif.
2. La langue utilisée dans l'activité doit être authentique.
3. La pré-écoute est une étape indispensable pour aider les apprenants à trouver l'objectif du texte qu'ils se préparent à entendre.
4. Le contenu du texte doit être intéressant et motivant.
5. Lorsqu'on utilise des documents visuels, les locuteurs doivent être visibles pour permettre aux apprenants d'inférer la signification du texte à partir de la kinésique (Cornaire, 1998 :158).

Les chercheurs soutiennent l'apprentissage avec les éléments visuels qui donnent un nouvel aspect dynamique et significatif au sens. Surtout les gestes et les mimiques des intervenants qui invitent l'auditeur à comprendre sont facilitateurs et motivants en créant un climat agréable dans la classe.

Morley (1992) présente des suggestions à propos d'activités et de matériel de compréhension orale. Sa démarche se repose sur trois principes : la pertinence, la transférabilité et l'orientation vers la tâche. La pertinence ; c'est-à-dire, le contenu de l'apprentissage et les objectifs de l'apprentissage doivent être convenable pour l'apprenant. Avec un tel programme qui possède ces principes, on éveille le goût d'écouter, de connaître et d'effectuer une tâche. Les critères les plus importants dans un choix du matériel de compréhension de l'oral, sont un sujet familier et l'intérêt qu'il va naître dans le processus pédagogique (Cornaire, 1998:157).

Des situations communicatives qu'on écoute ou visionne comme activités scolaires doivent être utilisées dans d'autres domaines de l'apprentissage de langue. Par exemple, le sujet d'écoute peut être discuté entre les apprenants comme activité de communication (Cornaire, 1998 :157).

Lorsque l'enseignant sélectionne les tâches d'écoute, il doit tenir compte des buts d'apprentissage qui amènent à agir les apprenants. Comme le dit Cornaire :

> Prendre des messages, des notes, rédiger des résumés, négocier le sens par l'intermédiaire d'un jeu de questions et de réponses sont des exemples de tâches qui permettent à l'apprenant d'élargir progressivement ses connaissances langagières… (1998 :158).

Robert, Rosen et Reinnhart, dans leur ouvrage intitulé « Faire classe en FLE » indiquent comment les élèves peuvent recueillir des informations sur le texte qu'ils entendent ou lisent à propos de la gestion des activités de réception (écouter/lire) :

Pour apprendre aux élèves à maîtriser les activités de réception, l'enseignant doit habituer les élèves à recueillir des informations sur le texte sonore/écrit à partir de balayages portant sur :

1. Le titre et le contenu correspondant ;
2. Les composantes de la situation de la communication (le lieu, la date, les acteurs, le canal, le message et son contenu)
3. Les types de séquences du texte (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, dialogue) (2011 :149).

Le rôle de l'enseignant est très essentiel dans l'élaboration des activités de la compréhension orale. L'enseignant fait des hypothèses, recherche des indices, évalue et remédie si nécessaire. Les affaires que l'enseignant va réaliser dépendent du projet d'écoute (global, partiel, détaillé). Il a une idée générale du texte, de son contenu, de sa fonction et recherche une composante de la situation de communication (Robert, Rosen et Reinnhart, 2011 :149).

D'après la classification de Boyer, Butzbach et Pendanx, la progression d'activités possibles de la réception à la compréhension de l'oral peut être proposé ainsi : les activités exposées à la langue orale sous toutes formes avec les documents authentiques, filtrés, fabriqués, bruités, brouillés, accents étrangers, documents courts puis longs, avec image, sans image ; les activités visant à la concentration auditive et du plaisir d'entendre et d'écouter; les activités d'audition et de perception à partir du corps (saisie en particulier des rythmes, des accents et des intonations) ; les activités visant à apprendre à écouter, regarder, repérer, comparer, classer ; repérages divers d'éléments situationnels, linguistiques et extralinguistiques significatifs pour faire des hypothèses de sens silences ;

les recheches d'informations globales, essentielles ou ponctuelles dans des documents choisis. (1990 :119,120).

2.1.10. Les Difficultés de l'Écoute

Le jeune enfant communique en langue maternelle en la découvrant de façon naturelle et en se trouvant dans l'environnement social et familial de sa langue. Mais quand on apprend à communiquer en langue étrangère, on est conscient de ne pas aisément transposer ses habitudes communicatives antérieures.

Comme les définit Lhote, "Les difficultés d'écoute en situation en dehors de langue viennent du changement de paysage sonore, de la méconnaissance des habitudes communicatives du groupe où on trouve sa place, de l'incapacité à utiliser en même temps les diverses formes d'écoute et de la nécessité de comprendre rapidement pour survivre" (1995 :74).

Les obstacles auxquels doit faire face l'apprenant sont nombreux et renvoient à quelques notions évoquées : la surdité phonologique, tout d'abord, qui dans les débuts de l'apprentissage est le premier écueil pour l'apprenant. Celui-ci doit modifier l'ensemble de son comportement auditif, de manière différente selon la langue étrangère abordée et la langue maternelle qui conditionne sa perception (Pendanx, 1998 :89).

Quand on apprend le français dans son pays d'origine, il n'a pas forcément à s'exprimer immédiatement en français. Mais en France, c'est le contraire. On doit apprendre à trouver de nouvelles marques sonores pour organiser sa compréhension.

Les habitudes communicatives du groupe se diversifient. Chaque groupe se présente, s'excuse, s'informe ou discute sur un sujet de façon différente. Cette différence symbolise peut-être une difficulté. Mais l'apprentissage de ces différentes formes de l'échange verbal s'apprend avec le temps en situation.

Pendanx parle d'autres obstacles comme les aspects culturels des textes et le traitement simultané des différents niveaux du texte : " …les contenus particuliers à la culture étrangère, tenant à des valeurs différentes, et qui le plus souvent font un obstacle à l'accès à la culture autre" et " À l'oral, la chaîne parlée se présente comme une globalité dans laquelle on doit découper des unités de sens" (1998 :90).

Cornaire indique les moteurs de difficulté en compréhension orale ainsi : " Chaque langue possède un accent, une intonation et un rythme qui lui sont propres, et la méconnaissance

de ces traits prosodiques entraîne des difficultés dans la compréhension des messages" (1998 :196).

Dans une situation de communication, on peut utiliser toutes les différentes formes d'écoute. On doit écouter pour détecter, pour sélectionner ou pour agir dans un temps très limité. Cette situation est un peu difficile puisqu'on ne sait pas encore s'exprimer sous des formes variées.

Une capacité d'écoute peut être développée en prenant soin d'isoler et différencier les objectifs d'écoute. On préfère une écoute interactive qui met en relation plusieurs activités et plusieurs formes d'écoute. Afin d'améliorer l'écoute en langue étrangère, on peut utiliser en manière avantageuse l'environnement, en divisant les tâches d'écoute et en pratiquant des tâches de plus en plus complexes.

Nos étudiants se reprochent que les personnes parlent très vite dans les dialogues d'écoute. Ils pensent que les enseignants parlent lentement, ils ne parlent pas comme des gens des dialogues d'écoute, c'est-à-dire à la vitesse normale de communication. Ils s'habituent à la vitesse lente et ils comprennent ainsi ceux qu'on dit. C'est pourquoi ils ont du mal à comprendre quand ils écoutent sur les cds ou la vidéo ou les français. Une autre difficulté pour les étudiants, c'est l'accent incompréhensible (selon eux) des étrangers d'origine différente. Ils disent toujours "nous vous (les turcs qui parlent français) comprenons plus facilement que les étrangers". Selon les étudiants, du temps consacré à la compréhension orale dans le programme de cours n'est pas suffisant pour acquérir une bonne compréhension d'écoute. Ils veulent accomplir plus d'activités de compréhension orale. Du temps et les exercices d'écoute ne leur suffisent pas. Ils avouent aussi qu'ils n'écoutent pas en français et ne regardent pas les émissions françaises en dehors de l'université pour améliorer leur niveau de français ou se débrouiller de leurs difficultés. Les mots inconnus passant dans les dialogues sont un facteur qui empêche leur compréhension. Ne pas comprendre la consigne de l'activité d'écoute pendant les examens, ne pas se concentrer sur la compréhension du dialogue à cause des questions d'activité, ce sont les autres causes de l'échec en cette compétence.

2.1.11. Les Étapes de la Compréhension Orale

Rost (1990) qui s'inspire des recherches menées par Findahl et Hoijer (1982), définit quatre étapes dans la réalisation d'une activité de compréhension d'un bulletin de

nouvelles télévisées : l'interprétation de l'intrant sonore, la comprehension des consignes, la sélection de l'information utile et le fait de répondre (Cornaire, 1995 :135).

Avant de passer aux activités de compréhension, on doit faire attention à la conception de sujets de compréhension orale collective. Comme le soulignent Veltcheff et Hilton " …il faut s'assurer de la durée du document oral d'appui (de 1 à 3 minutes maximum), de son audibilité (il faut toujours tester la qualité des enregistrements), de la clarté des consignes (Le nombre d'écoutes du document est-il indiqué avant l'épreuve ? Les candidats auront-ils ou non du temps pour lire les questions avant de passer à l'écoute ?). Pour faciliter l'apprentissage et l'élaboration des activités de compréhension orale, Rost (1990) et Mendelsohn (1994) proposent une élaboration en trois étapes :

2.1.11.1. La Pré-écoute

C'est le premier pas vers la compréhension du message. D'après Cornaire "La pré-écoute est le premier pas vers la compréhension du message et pour l'apprenant. Il est particulièrement utile de mettre en œuvre les connaissances qu'il possède dans un domaine particulier en somme de sélectionner certains schèmes pour formuler les hypothèses sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter" (1998 :159).

Les travaux de Corbeil et Thérien (1992), de Courchêne (1992) et de Duquette (1993) proposent des suggestions méthodologiques pour cette phase. Cette étape préparatoire est une occasion pour introduire le vocabulaire nouveau qui est un outil indispensable à la compréhension. On peut aussi attirer l'attention des apprenants sur des formes linguistiques ou des indices acoustiques clés pour aider l'apprenant à atteindre le but d'activité de la compréhension (Cornaire, 1998 :160). Taylor (1985) vise à présenter aux apprenants la réalité socioculturelle du texte en proposant une activité de pré-écoute, un visionnement sans son de vidéos (Cornaire, 1998 :160). Au cours de cette phase, à l'aide de la présentation de mots clés, les apprenants ont la possibilité de prévoir le sens du texte. L'apprenant commence à construire progressivement le réseau du sens.

2.1.11.2. L'écoute

On peut faire deux écoutes dans des activités de la compréhension orale. La première écoute se centralise sur la compréhension de la situation pour faire saisir à l'apprenant le cadre du texte. L'enseignant peut guider les apprenants pour les préparer à distinguer le

cadre situationnel des événements en posant les questions comme « Où se passe la scène ? Qui sont les intervenants ? À qui s'adresse ce texte ? Quel est son but ? etc. ».

Le but de la deuxième écoute est de donner aux apprenants l'occasion de vérifier les informations reconstruites et de compléter leurs réponses. Les enseignants peuvent s'adresser à une grande variété d'exercices pour évaluer la compréhension de leurs apprenants. Lors de l'écoute, l'auditeur traite de l'information en différentes formes selon les objectifs d'écoute. Lhote propose un bon répertoire de formes d'écoute : écouter pour entendre, détecter, sélectionner, identifier, reformuler, agir, juger, etc. (1995 :70-71). On préfère une écoute active qui est une écoute consciente, effectuée avec l'attention et qui met en jeu le double fonctionnement de la perception et de parole ; un traitement selon deux modes ; l'un de type global, l'autre de type analytique.

2.1.11.3. 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 (Cornaire, 1998 :164).

2.2. L'Enseignement/Apprentissage de la Compréhension Orale d'Hier à Aujourd'hui

La compréhension orale n'a pas toujours occupé le devant de la scène comme on peut le constater à travers l'histoire de l'enseignement des langues, depuis une vingtaine d'années. Pourtant, on commence à lui accorder une certaine importance. Certains didacticiens pensent que la compréhension orale est un aspect négligé dans l'enseignement de langue étrangère. Mendelsohn (1994) utilise le qualificatif « Cendrillon » pour montrer cette négligence. Quant aux causes de cette négligence ; premièrement, les apprenants doivent écouter l'enseignant pendant longtemps pour améliorer leur compréhension. Ils ne peuvent pas faire autrement. Ensuite, les enseignants ne savent pas bien comment enseigner cette habileté. Finalement, les tâches de compréhension orale manquent de réalisme (Cornaire, 1998 :199).

Cornaire dans son ouvrage intitulé « La compréhension orale », étudie l'enseignement de la compréhension de l'oral selon les méthodes d'apprentissage de langue.

Dans la méthode audio orale, l'apprentissage d'une langue devient un processus mécanique. L'apprenant acquiert un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices qui favorisent la création d'habitudes ou d'automatismes. La priorité est accordée à l'oral, il s'agit d'imiter, de manipuler des modèles non situationnels fournis par l'enseignant ou enregistrés sur bande magnétique. On évite autant que possible l'erreur de prononciation ou l'erreur grammaticale. Les exercices de conversation suivent les exercices structuraux. Ils ont pour but la réutilisation des structures apprises. Il en ressort que ces manipulations de formes, conformément à des consignes grammaticales strictes à un vocabulaire plutôt limité, ne sont pas des conditions propices à un véritable apprentissage de la compréhension orale (Cornaire, 1998 : 16).

Dans la méthode grammaire-traduction, comme la littérature occupe la première place, la composante sonore de L2 est vue comme peu importante. Il n'y a à peu près rien sur la prononciation de L2. Elle est appropriée où la lecture et la compréhension de textes littéraires sont le premier but, et où peu de connaissances de la langue orale est nécessaire. Les apprenants doivent comprendre les directives ou les explications utilisées en classe comme la langue de la communication orale (Germain, 1993 :104-106).

Dans la méthode directe, on donne la priorité à l'oral, bien que les quatre habiletés soient développées. Aux débuts du cours de L2 une attention est accordée à la prononciation. Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté de parler. L'apprenant doit penser directement dans L2, répondre aux questions de l'enseignant et poser des questions.

Le but général est de communiquer en L2 dans la méthode audio-orale. C'est pourquoi les quatre habiletés (compréhension orale et écrite, et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication dans la vie de tous les jours. Toutefois la priorité est accordée à l'oral. La production suit la compréhension tant orale qu'écrite. L'ordre de présentation des quatre savoirs est : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite. La compréhension des enregistrements occupe une place importante au laboratoire de langue. Des exercices systématiques de prononciation et de compréhension auditive sont proposés pour chaque leçon.

Dans la méthode SGAV, Guberina (1965) présente la langue comme un instrument de communication dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage (cité par Cornaire,

1998 :18). L'objectif visé est l'aprentissage à la communication. Pour arriver à cette maîtrise de L2, l'accent est mis sur la compréhension des éléments acoustiques du langage qui mène à la production. L'apprenant actif doit écouter, répéter, comprendre et parler librement lors de l'écoute active faite avec la présentation du dialogue enregistré au magnétophone et accompagné des films fixes.

Germain parle de l'importance qu'on donne aux quatre habiletés et aux besoins langagiers des apprenants: " Dans certains ensembles pédagogiques communicatifs, il arrive que l'écoute soit privilégiée, alors que dans d'autres ouvrages didactiques, c'est l'expression orale, la compréhension ou bien l'expression écrite, tout dépendants des intérêts, des désirs et des besoins des apprenants "(1993 :202).

Cornaire exprime ses pensées concernant la compréhension dans l'approche communicative comme suit :

> Dans l'approche communicative savoir communiquer signifierait préparer l'apprenant aux échanges avec des locuteurs natifs. Il ne suffit plus de connaître les aspects spécifiquement linguistiques d'une langue étrangère pour communiquer efficacement. Il faut en connaître les règles d'emploi comme le rôle actif de l'apprenant dans sa quête de communication réelle, la langue vue comme un instrument d'interaction sociale etc. (1998 :20-21).

Selon LeBlanc et al. (1998), l'arrivée en force de la psychologie cognitive, à la fin des années soixante-dix et dans les années quatre-vingt qui définit la compréhension comme la première étape de l'apprentissage a contribué à donner à cette étape son statut de préoccupation première dans le domaine des langues étrangères (cité dans Cornaire, 1998 :24).

Cornaire présente quelques grandes approches ou méthodes qui s'insèrent dans trois grands courants : les courants intégré, linguistique et psychologique et les liens entre ces approches et l'habileté de compréhension orale se trouvent dans le Tableau 5.

Tableau 5. Les Grands Courants de l'Apprentissage de la Compréhension Orale

Les grands courants de l'apprentissage de la compréhension orale		
Courants	**Méthodes**	**Relations avec l'apprentissage de la compréhension orale**
Courants intégrés	Méthode audio-orale Méthode SGAV	• Priorité accordée à l'oral mais pratiques orientées vers la structure, l'automatisme, l'imitation.
Courants linguistiques	Méthode situationnelle	• Priorité accordée à l'oral mais pratiques orientées vers la structure, l'automatisme, l'imitation.
	Approche communicative	• Langue : instrument d'interaction sociale ; pratiques orientées vers les échanges réels et la négociation du sens. La compréhension devient importante.
Courants psychologiques	Approche naturelle	• Habiletés réceptives préalables à la production ; pratiques orientées vers la compréhension.
	Approches axées sur la compréhension	• Compréhension : première étape de l'apprentissage ; accent mis sur l'apprenant et le processus d'apprentissage.

(Cornaire, 1998 :29)

2.3. Le CECRL et les Traits Communs des Utilisateurs de Langue (Échelle Globale)

De nos jours, les didacticiens attachent une grande importance aux principes d'un cadre qui a la parole dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

Le Cadre Européen Commun de Référence propose une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels etc. en Europe. Il décrit ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il énumère les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir. Il englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. En même temps le Cadre de Référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage.

L'importance de cette référence est liée en effet à son usage comme guide essentiel par les systèmes éducatifs et professionnels :

> Le *Cadre européen commun de référence* est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Le *Cadre* donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc.. Pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge (CECRL, 2001 :9).

Les objectifs et les utilisations pour le cadre de référence sont indiqués ainsi dans son contexte :

> Le *Cadre européen commun de référence* servirait notamment à
>
> _ élaborer des programmes d'apprentissage des langues prenant en compte
>
> – les savoirs antérieurs supposés acquis et l'articulation de ces programmes avec les apprentissages précédents. Notamment aux interfaces entre le primaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'enseignement supérieur et l'enseignement continu
>
> – les objectifs
>
> – les contenus
>
> _ organiser une certification en langues à partir
>
> – d'examens définis en termes de contenu
>
> – de critères d'appréciation formulés en termes de résultats positifs. Plutôt qu'en soulignant les insuffisances
>
> _ mettre en place un apprentissage auto-dirigé qui consiste à
>
> – développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire
>
> – l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes
>
> – lui apprendre à choisir du matériel
>
> – l'entraîner à l'auto-évaluation (CECRL, 2001: 12).

Le cadre de référence se situe par rapport à une représentation de l'usage et de l'apprentissage des langues. Le cadre indique les caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue avec certaines notions d'importance précieuse :

> L'usage d'une langue, comprend les actions accomplies par des gens qui comme individus et comme acteurs sociaux développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers (CECRL, 2001 :15).

Le CECRL décrit les compétences en langues étrangères à six niveaux : A1 et A2, B1 et B2, C1 et C2. Il définit également trois niveaux intermédiaires (A2+, B1+, B2+). Cette échelle basée sur une recherche empirique et une large consultation permet de comparer des tests et des examens en différentes langues. Il fournit aussi une base pour la reconnaissance mutuelle de certifications en langues favorisant ainsi la mobilité éducative et professionnelle.

Chaque compétence est détaillée avec soin dans toutes les possibilités d'utilisation de la langue, utilisation familiale, quotidienne ou professionnelle. Plusieurs échelles sont décrites en fonction des compétences. Le Cadre est un outil complet et exploitable pour l'enseignement, l'élaboration de progression, d'outil et en même temps pour l'évaluation, la mise en place de tests et de certifications. L'enquête générale de référence, dont la réalisation se fonde sur différentes échelles existantes (ALTE, Eurocentres, IELTS.) distingue 3 niveaux :

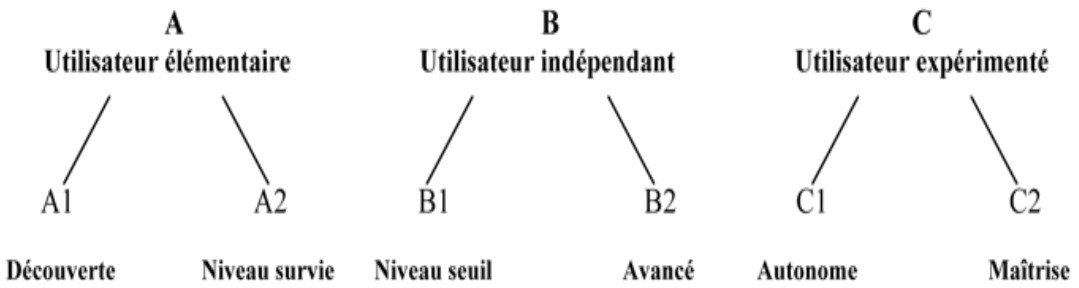

Figure 1 : Une arborescence en trois niveaux généraux d'après CECRL

(CERCL, 2001 : 25)

Les compétences linguistiques d'un apprenant se décomposent en quatre groupes principaux ; production écrite, lecture (compréhension de l'écrit), expression orale, compréhension de l'écoute.

CECRL indique les traits des utilisateurs de langue en les séparant selon les niveaux sur le tableau 6 :

Tableau 6. Les Niveaux Communs de Compétences – Échelle Globale

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	**C2**	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend, peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente, peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	**B2**	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	**A2**	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et

	habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

(CECRL, 2001 : 25)

Pendanx explique quatre compétences langagières dans la méthodologie des langues étrangères ainsi : "Les principaux axes méthodologiques sur lesquels on peut construire une pédagogie de l'enseignement/ apprentissage touchent quatre domaines : l'accès au sens dans ses dimensions perceptive et cognitive, la production/ expression et ses contraintes en situation institutionnelle, les activités de pratique et de réflexion grammaticale, et enfin les activités de prise de conscience du langage et de l'apprentissage" (1998 :79).

2.3.1. Les Activités de Réception et de Stratégies d'Après le CECRL

Les usagers de la langue agissent dans des activités langagières communicatives comme événements communicatifs. Les événements communicatifs peuvent être considérés comme parler, écouter, écrire ou comprendre un texte ; ce sont les compétences langagières aussi. On peut parler de l'importance des activités de ces compétences et des tactiques ou des stratégies qui ont un rôle essentiel dans le processus de l'acquisition d'une langue étrangère. Ici, nous pouvons parler des activités de réception et stratégies d'après le CECRL. Elles incluent les activités d'écoute et de lecture.

Dans les activités de réception orale (écoute ou compréhension de l'oral) l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s). Parmi les activités d'écoute ou compréhension de l'oral on trouve par exemple :

– écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)

– fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)

– être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)

– surprendre une conversation, etc.

Dans chacun de ces cas l'utilisateur peut écouter afin de comprendre

– l'information globale

– une information particulière

– l'information détaillée

– l'implicite du discours, etc.

Une échelle est proposée pour illustrer la compréhension générale de l'oral et des sous-échelles pour illustrer

– comprendre une interaction entre locuteurs natifs

– comprendre en tant qu'auditeur

– comprendre des annonces et instructions orales

– comprendre des émissions de radio et des enregistrements (2001 :54).

Le Tableau 7 représente les capacités de l'utilisateur de langue en compréhension orale selon différents niveaux indiqués dans le CECRL :

Tableau 7. L'Échelle de la Compréhension Générale de l'Oral

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	
C2	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
C1	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
B2	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

(CECRL, 2001 : 55)

Le Cadre explique les stratégies qui prennent part dans la réception comme suit :

> Les stratégies de réception recouvrent l'identification du contexte et de la connaissance du monde et la mise en œuvre du processus de ce que l'on considère être le schéma approprié. Ces deux actions, à leur tour, déclenchent des attentes quant à l'organisation et au contenu de ce qui va venir. Pendant les opérations d'activité réceptive, des indices dans le contexte et les attentes sont utilisés pour construire une hypothèse sur l'intention communicative. On parvient ainsi à la signification du message. (Déduction) La viabilité du modèle courant obtenu par cette procédure est vérifiée par la confrontation avec les indices co-textuels et contextuels relevés pour voir s'ils « vont avec » le schéma mis en œuvre – la façon d'interpréter la situation (Vérification d'hypothèses) (CECRL, 2000 : 59-60).

Les étapes des stratégies qu'on utilise pendant les opérations réceptives peuvent être identifiées comme planification, exécution, évaluation et remédiation. On chosit un cadre cognitif, met en œuvre un schéma, crée des attentes, identifie des indices et en tire une déduction, apparie les indices et le schéma.

Quelques stratégies possibles qu'on utilise en écoutant la langue étrangêre, sont les suivantes:

- repérer les sons, distinguer des mots,

- d'abord écouter de manière globale pour savoir ce dont il est question, puis faire des hypothèses sur ce qui n'a pas été compris,

- prendre appui sur le contexte visuel (illustration) pour anticiper sur le contenu d'une conversation,

- faire attention au fond sonore ou aux bruits pour situer la scène,

- identifier le type de document sonore (conversation, reportage, bulletin météo, informations, extrait de film, chanson),

- écouter attentivement les noms propres, les voix pour identifier les personnages (nombre,âge, sexe), leur ton (colère, surprise),

- repérer les lieux, les dates, les heures, les chiffres,

- essayer de déterminer qui dit quoi,

- anticiper une réponse en repérant une question,

- repérer si un énoncé est affirmatif ou négatif,

- repérer les mots-clés : ils sont souvent répétés plusieurs fois et accentués parce qu'ils sont importants,
- essayer de comprendre des mots inconnus en s'aidant de leur ressemblance avec le français ou l'anglais.

2.3.2. L'Évaluation de la Compréhension Orale

À propos de l'évaluation, on peut faire des définitions diverses. Selon Cuq, "L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ" (cité dans Robert, Rosen et Reinhardt, 2011 :158). Robert, Rosen et Reinhardt indiquent les quatre moments de l'évaluation comme l'intention ou la préparation, la mesure, le jugement ou l'évaluation et la décision ou la réflexion.

Endrizzi et Rey soulignent que le traitement des connaissances et le contrôle des connaissances sont inséparables et ces contrôles ont lieu en début d'apprentissage avec les tests de pronostic (prévision), en cours d'apprentissage avec les tests de diagnostic et en fin de l'apprentissage avec les tests certificatifs (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011 :160).

La note pour un apprenant porte une valeur essentielle. Il est nécessaire d'utiliser la bonne évaluation, de bien préciser le type d'évaluation et les critères d'évaluation. Savoir-faire langagiers et communicatifs nécessitent de juger des compétences en compréhension, production, interaction et médiation orales et écrites. Selon les niveaux et les compétences des apprenants se diffèrent les tâches. Les tâches diverses de la compréhension orale peuvent être un exercice d'appariement, un QCM, un repérage. etc.

On acquiert l'occasion avec les tâches qui sont les pratiques connues pour évaluer la compréhension de l'oral d'un auditeur d'une langue étrangère. Pour évaluer la compréhension orale, les tâches peuvent servir à vérifier la compréhension de la situation de communication, de la fonction du texte, de son contenu, etc. Parmi ces tâches, on retrouve la question directe avec réponse ouverte, les questions à choix multiples ou de type « vrai / faux », les associations texte et image, texte et énoncé, le repérage. On peut également demander à l'apprenant de tracer un itinéraire, de reporter certaines données dans un tableau, sur un graphique. Prendre des notes pendant qu'on écoute un texte, ou encore en rédiger un résumé à la suite de l'audition sont aussi des activités qui s'inscrivent dans le cadre des pratiques scolaires et universitaires.

Afin de l'évaluation de l'acquisition de la compréhension de l'oral, Gérot (1987) définit cinq types de tâches allant de la plus simple à la plus complexe :

1. Repérer certains éléments d'information d'un texte et les redonner dans leur forme intégrale.
2. Repérer certains éléments d'information et les réécrire dans ses propres mots ;
3. Repérer un ensemble de données en les mettant en rapport ;
4. Faire des inférences à partir de données explicites présentées dans le texte ;
5. Faire des inférences à partir de l'information implicite (cité dans Cornaire, 1998 :132).

Dunkel (1993) a proposé un modèle complexe et difficile à utiliser qui propose des tests de compréhension où on tient compte des individus soumis au test, de leur fonctionnement cognitif, des types de textes, des tâches et de la méthode de correction. Thompson (1995) a un grand nombre de suggestions pour utiliser des tests de compréhension plus valables et qui fonctionne bien. Ses propositions sont très utiles pour que les enseignants puissent enrichir leurs connaissances en matière d'évaluation (Cornaire, 1998 :187-188).

Cornaire a relevé une série d'examens non verbales et plus faciles pour les élèves débutants et les apprenants des classes élémentaire.

L'apprenant écoute	la description d'une maison, d'une personne.
L'apprenant regarde	des illustrations représentant différentes maisons, ou personnes.
L'apprenant encercle	l'illustration correspondant à la description.
L'apprenant écoute	un récit, un texte narratif.
L'apprenant regarde	différentes illustrations se rapportant au texte.
L'apprenant classe	les illustrations suivant la chronologie des événements.
L'apprenant écoute	un récit.
L'apprenant regarde	quatre illustrations se rapportent à une conclusion possible au récit.
L'apprenant sélectionne	celle qui lui semble la plus pertinente.

(1988 : 188)

Voici les pensées de Veltcheff et Hilton concernant l'évaluation et l'apprentissage de cette compétence :

> En termes d'évaluation, la compréhension orale est la mal aimée, peu représentée dès que l'on quitte les petits niveaux d'apprentissage. Elle est vite reléguée dans l'évaluation en général et elle est souvent minorée en particulier dans ses coefficients. La compréhension orale est pourtant une condition indispensable à une communication, à une interaction réussie. En termes d'apprentissage, la compétence de compréhension orale est motivée comme la compréhension écrite (2003 :80).

La discrimination auditive existe dans toutes les situations variées et il faut les intégrer en tant qu'évaluateur dans l'évaluation de cette compétence qui est associée à l'expression pour produire une interaction :

- comprendre un locuteur natif ;

- comprendre des émissions de télévision et des films ;

- comprendre des instructions et des messages (par exemple, pour réparer une voiture. organiser quelque chose…) ;

- comprendre un cours magistral, des interventions dans les réunions formelles ;

-comprendre des locuteurs natifs lors de discussions informelles (Veltcheff et Hilton, 2003 :94).

Quant au plan d'évaluation des classes préparatoires en FLE, les professeurs préparent les activités diverses pour contrôler les acquisitions de leurs étudiants en compétence de compréhension orale à l'Université Gazi. Ils font des recherches dans les manuels de methodes et préparées convenablement aux approches d'enseignement et sur Internet. Ils se servent des vidéos, des dialogues d'écoute, des annonces, des publicités et des exercices de la question directe avec réponse ouverte, les questions à choix multiples ou de type « vrai/faux ».Dans les examens, on évalue quatre compétences des étudiants, donc les examens se composent des parties comme les compréhensions orale, écrite et les expressions orale et écrite. Les points d'évaluation se partagent également entre ces parties. Dans chaque épreuve d'évaluation, les sujets d'écoute sont choisis selon à ce qu'on apprend dans les cours de français.

2.4. Le Rôle de l'Intonation, l'Accent, le Rythme et la Vitesse

Le français n'utilise pas l'accent pour caractériser les unités-mots, et ne dispose que de l'intonation pour associer des éléments de sens. Lhote explique l'importance de l'intonation ainsi "Comprendre quelqu'un qui s'adresse à vous en français, c'est chercher à capter par des rythmes et des mélodies son intention à votre égard, son état d'esprit, son degré d'implication personnelle dans ce qu'il vous dit " (1995 : 132).

Lhote indique que ces fonctions de l'intonation dans la communication en français sont destinées à fournir des pistes d'écoute qu'on peut faire travailler dans l'apprentissage. Voici ces fonctions :

L'intonation :

- organise l'ensemble de l'énonciation ;

- structure la pensée du locuteur à travers la syntaxe de la phrase ;

- exprime l'état d'esprit et émotionnel de celui qui parle ;

- traduit l'intention de communication du locuteur ;

- révèle à l'auditeur le sens général que le locuteur veut donner ;

- oriente le choix et l'interprétation de l'auditeur.

Parmi les variables textuelles, trois jouent un rôle important en compréhension de l'oral selon Griffits (1990) : "la vitesse du déroulement du texte ou le débit, les pauses et les hésitations" (cité dans Cornaire, 1998: 99). Selon les résultats de quelques études menées par Rossiter (1974) et King et Behnke (1989), l'accélération du débit diminue la compréhension du message et les pauses longues et le débit lent aident précieusement la compréhension selon l'étude de Blau en 1990 (cité dans Cornaire, 1988 :101,105).

Lhote décrit de l'accent tonique en français qui porte de l'importance aussi que l'intonation comme accent de groupe et l'accentuation "ne se fait pas par une augmentation de l'intensité, mais par celle de la durée" (Lhote, 1995: 141). Il faut saisir le système d'accentuation de la langue française pour arriver au découpage des énoncés en unités perceptuelles.

Quant au rythme qui structure la syntaxe de l'oral et préfigure le sens global de l'énoncé conditionne le comportement d'écoute et de compréhension d'une langue étrangère. Comme le souligne Lhote "On peut faire l'hypothèse qu'une grande partie des difficultés

de compréhension dans une langue étrangère proviennent de la difficulté à changer d'écoute rythmique. Écouter dans une langue, c'est écouter selon un certain rythme " (1995 : 46).

PARTIE 3

3. VIDÉO EN CLASSE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Quand une pédagogie rencontre une technologie…

Gilberte Furstberg, 1988

Dans le troisième chapitre de la recherche, nous aurons pour but de montrer la place du support visuel dans la compréhension orale ainsi que de trouver des réponses satisfaisantes aux questions telles que : quels sont les objectifs de la vidéo en classe de langue ? Quels sont les apports de la vidéo à l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère ? La vidéo et la didactique, ainsi que le document vidéo comme facilitateur d'acquisition et comme technologie éducatrice et enfin le choix du document vidéo feront partie de ce chapitre.

3.1. La Place du Support Visuel dans La Compréhension Orale

Larue, inspecteur général de l'Éducation Nationale, parle des points positifs de l'usage de la technologie audiovisuelle ainsi : "Comment mettre à profit les possibilités offertes par les techniques et les supports audiovisuels désormais accessibles ? Ils favorisent l'ouverture de la classe aux phénomènes observés dans la nature comme au laboratoire. Ils permettent encore de tirer parti de travaux effectués en classe pour développer l'habileté et le sens critique des élèves. Ce discours de la méthode incite enseignants et élèves à s'engager dans une pédagogie diversifiée" (1997 :129).

Quand on écoute les gens parler à la télévision, le support visuel contribue à la bonne compréhension. Mais en même temps l'image animée risque de nous détourner l'attention. "Il s'ensuit que le visuel est un élément qui a un rôle contradictoire : d'une part il facilite la

compréhension, d'autre part il la met en danger en distrayant l'auditeur par les éléments accessoires" (Korkut, 2004 :54).

La présence des images dans l'environnement quotidien n'est plus à démontrer et contrairement à une opinion très répandue, regarder et saisir le sens de ce qu'on voit n'est une activité ni naturelle, ni évidente pour les apprenants en langue : l'image n'est jamais immédiatement décodable, elle doit être objet d'étude. Il est important d'aider les apprenants étrangers à «décoder», à comprendre, à saisir le sens.
La vidéo est le moyen de susciter chez l'apprenant des réactions.
Toute vidéo peut être utilisée, étant entendu que ce n'est pas tant le degré de difficulté linguistique du document qui compte l'apprenant que la complexité de la tâche que l'on demande à lors du visionnement de la séquence. Son utilisation suppose une variation des exercices proposés. Afin d'éviter des habitudes routinières chez l'apprenant, nous privilégions des types d'exercices qui peuvent convenir à un grand nombre de vidéos différentes mais il est évident que nous ne pourrons rendre compte de la totalité des exercices possibles.

Larue parle de l'importance de moyens audiovisuels dans la formation des élèves en soulignant leur fidélité au réel :

> On ne saurait s'engager dans une utilisation systématique de moyens audiovisuels sans réfléchir à leurs caractéristiques, à leurs limites, aux illusions qu'ils peuvent faire naître sans associer les élèves à cette réflexion : par cette association, leur utilisation est pour eux formatrice. La première de ces illusions dont nous venons de parler est celle de la fidélité absolue au réel. La deuxième est celle d'une compréhension plus facile de l'information contenue dans le message audiovisuel (1997 :10-11).

Dans les classes préparatoires de la langue française de l'Université Gazi, on se sert autant que possible du matériel visuel. Au début de l'année on prépare un programme d'enseignement enrichi avec des documents visuels, surtout des vidéos pédagogiques ; fabriqués ou authentiques. On vise à supprimer la monotonie lors du déroulement du cours en attirant de nouveau l'attention des apprenants au contenu d'apprentissage. Ils s'amusent, chantent, découvrent, témoignent les autres mondes, dépassent les limites, s'encouragent pour apprendre, etc. avec ce moyen proposé par la technologie. Mais en raison d'un programme très chargé, en général on ne peut pas se servir des vidéos. Il serait utile aussi

que les enseignants aient une formation sur l'utilisation des vidéos comme moyen pédagogique. Le vendredi après midi, les étudiants ont les heures de vidéo où ils regardent les films ou les dvds appartenant aux manuels de cours. On essaye de donner une certaine place au support visuel autant que possible dans les classes préparatoires du FLE de Gazi avec des objectifs pédagogiques.

Dans notre étude de l'enquête, nous avons si bien témoigné que le support visuel est préférable pour nos étudiants dans le contexte des objectifs pédagogiques. L'analyse de l'item 18 de notre enquête "Je préfère écouter avec les images visuelles" indique que le pourcentage des apprenants qui préfèrent écouter avec les images visuelles est de 85 %, ceux qui sont désaccord sur cet item ne dépassent pas 5 %. Donc, la majorité des étudiants veut se servir des soutiens visuels afin de pouvoir comprendre ce qu'ils entendent en français langue étrangère.

3.2. La Vidéo et la Didactique

Jusqu'aujourd'hui on enseignait les langues avec différentes méthodes et techniques. L'utilisation de l'image animée joue un rôle positif dans le domaine de didactique des langues. La vidéo ; c'est l'enregistrement des images et des sons et leur retransmission sur un écran de visualisation. Selon la définition de wikipédia : Le mot « vidéo » vient du latin « *video* » qui signifie « je vois ». La vidéo regroupe l'ensemble des techniques permettant l'enregistrement ainsi que la restitution d'images animées, accompagnées ou non de son sur un support électronique et non de type photochimique (https://fr.wikipedia.org , consulté le 19 Février 2013).

Compte souligne ainsi la place importante de média et de vidéo comme image animée : "[…] la connaissance que nous avons de ce média permet d'accroître l'efficacité du processus d'enseignement en ce qui concerne en particulier, les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. De plus la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant. Ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage " et " Le contenu d'enseignement idéal et évolutif appartient un peu au domaine du rêve et la vidéo y est associée " (1993 :7).

On pense que l'utilisation de vidéo comme outil pédagogique est un moyen précieux et raisonnable parce que les apprenants sont en parfaite harmonie avec un média qui a une place déterminée dans leur vie quotidienne et dans leur réseau de références mentales.

C’est un potentiel dont on peut se servir dans l’apprentissage. Pour savoir utiliser la vidéo avec efficacité on conseille d’apprendre à lire l’écriture télévisuelle.

Selon Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française c’est la technique qui permet d’enregistrer l’image et le son sur un support magnétique ou numérique et de les retransmettre sur un écran de visualisation (2009 : 2708).

La nouveauté de ce support réside dans le fait que les informations apportées à travers ce média proviennent de deux canaux simultanés : à savoir l’image et le son. Ce déchiffrage synchronique est une difficulté nouvelle, en comparaison aux autres supports. C’est pourquoi il nous faut « déconstruire » l’image pour en comprendre sa portée didactique ainsi que toute l’information sonore est aussi perçue.

Quant à l’image, il y a une relation étroite entre réalité et celle-ci: elle lui ressemble, la reproduit et imite les apparences. Pour être plus exacte elle représente la réalité. Dans cette étude, le type d’image qui nous intéresse est spécifique car intrinsèquement animée, sonore et visuelle (à la différence de l’image mentale) : elles ont des fonctions très variées, modalisées par l’intention de l’émetteur et par les canaux de perception du récepteur (http://www.edufle.net, consulté le 25 mars 2013).

Selon Garanderie, “l’activité mentale qui permet de passer de la perception des objets à leur appropriation mentale et à la mobilisation cognitive se réalise par l’intermédiaire de l’évocation, à savoir par la constitution d’images ou de représentations mentales. Ces évocations sont le fruit de notre façon personnelle de traiter l’information, c’est-à-dire de nos habitudes évocatives. Selon les individus, les évocations peuvent se faire au moyen d’images visuelles ou d’images auditives, quelle que soit la nature de l’objet perçu” (cité dans Pendanx, 1998 :165-166). Ces phrases font paraître comment se réalise la gestion mentale dans le comportement de l’apprentissage.

La vidéo didactique : certains didacticiens divergent sur sa conception originelle ou sur ses objectifs, mais de manière générale. L’objectif premier de ces vidéos est d’enseigner la langue et par l’interaction avec son contenu et la réflexion seule ou en groupe est de pouvoir intégrer soit un concept grammatical, soit un fonctionnement particulier de la langue. La vidéo didactique qui utilise un métalangage langagier suppose donc un travail de retour, de réemploi des formes étudiées et implique davantage l’apprenant (http://www.edufle.net, consulté le 25 mars 2013).

Les vidéos pédagogiques/éducatives : ce sont celles qui en plus de suivre une certaine écriture télévisuelle sont doublées d'une écriture pédagogique destinées aux locuteurs natifs. Leur structure et leur vocation sont de ce fait profitables pour l'utilisation en contexte scolaire de ce matériel, notamment pour l'accomplissement d'une tâche déterminée la découverte d'un aspect socioculturel le travail sur un thème particulier ou sur un réseau lexical concret (http://www.edufle.net, consulté le 25 Mars 2013).

3.3. Le Document Vidéo

3.3.1. Le Choix du Document Vidéo

Selon Larue, il existe beaucoup de raisons du recours au document audiovisuel. Le document vidéo est aussi un document audiovisuel parce qu'il apporte une valeur à la pédagogie et à la recherche du réel. Quant aux raisons, le document audiovisuel est un document de substitution, il donne la possibilité d'observer un objet nécessaire à l'enseignement de complément, il enrichit le réel observable de communication, il permet de mettre en commun une information et un outil d'explication, il aide à la compréhension et à une analyse critique (1997 :22).

Lorsqu'on sélectionne un document vidéo pour la classe on doit faire un choix en faveur des objectifs pédagogiques. Les enseignants doivent connaître les documents vidéo et savoir ce qu'ils y cherchent et les utiliser dans le cadre de classe.

En recherchant les documents vidéo pour la classe de langue l'enseignant peut :

- consulter les catalogues des éditeurs commerciaux et des organismes institutionnels qui proposent des productions dans le but d'enseignement d'une langue.

- enregistrer des émissions sur les chaînes de télévision.

- consulter les revues spécialisées.

- s'informer sur les méthodes vidéo destinées à l'enseignement des langues.

Les éditeurs scolaires et les services de diffusion offrent des documents vidéo spécialisés dans la pédagogie. Comme types de document vidéo on peut citer les catalogues, les cours télévisés et les émissions télévisées. Les catalogues comme Hachette, Didier-Hâtier proposent des produits pédagogiques en forme de vidéo. Grâce à ces documents, l'apprenant peut trouver des points de repère et une motivation. Selon Compte (1993),

éveiller la curiosité, maintenir l'attention et l'intérêt sont des buts que l'enseignant conjugue avec celui d'enseigner des formes linguistiques (1993 :9).

Le niveau est un élément important lors de la sélection d'un document vidéo. Les enseignants doivent penser si leur document est adapté au niveau de leurs apprenants et à l'objet de l'enseignement. Les documents authentiques et les documents pédagogiques se différencient selon leurs constructions. Les documents pédagogiques sont faits niveau par niveau, du simple au complexe parce qu'ils sont construits selon les normes de fonctionnement de la langue. Mais les documents authentiques ne portent pas le but d'apprentissage et ils se forment selon les normes de communication sociale. La différence entre ces deux types de document est indiquée par Compte comme suit :

Tableau 8. La Comparaison Entre les Documents Pédagogiques et Authentiques

Document pédagogique	**Document authentique**
Rupture	Communication
Le spectateur reçoit le document comme objet d'étude.	La communication passe par plusieurs niveaux d'interactions entre documents et spectateurs.
Spectateur captif, réactions guidées, visionnement induit.	Réactions spontanées provoquées par le document. Pas de guidage apparent.
Métalangage pédagogique, métalangage linguistique.	Métalangage socioculturel, métalangage technique.

(1993 :21)

Compte regroupe les critères qui contribuent à la sélection d'un document vidéo : les critères spontanés, ce sont la durée, le format, le thème, le contenu socioculturel et linguistique et les critères fonctionnels, ce sont la cohérence, la richesse, la facilité d'accès à des éléments non verbaux, etc. (1993 :26-27).

Les caractéristiques des apprenants et aussi les objectifs d'apprentissage sont les déterminants dans le choix. Voici la grille que Compte (1993) propose pour la sélection du document vidéo :

Critères + niveau des apprenants + objectifs d'enseignement----stratégies pédagogiques

3.3.2. Les Fonctions du Document Vidéo

On attribue trois fonctions didactiques au document vidéo : illustrative, déclencheur et motrice. Comme l'indique Compte, les objectifs de la fonction illustrative sont :

-de montrer ce que l'enseignant ne peut évoquer dans la classe en particulier, les mimiques et les gestes qui prennent une signification particulière dans un décor précis,

- d'éviter des explications verbales qui accapareraient l'attention des apprenants au lieu de la focaliser sur par exemple un comportement socioculturel que l'image animée rend explicite,

- de progresser vers un plus grand degré de complexité,

- de faciliter la mémorisation d'éléments langagiers.

Quant à la fonction déclencheur, cette fonction fait du document vidéo une source d'activités et d'analyse. Le document entraîne une curiosité qui encourage à l'analyser pour une meilleure compréhension et en utiliser les informations. D'après cette fonction, on donne à l'image et à la technique le statut important de médiateur de sens pour un apprenant.

La fonction motrice propose l'utilisation du document comme moteur d'un travail sur le thème qu'il présente. Cette fonction se rapporte à la fonction psychologique de facilitation, c'est une action plus large et plus profonde que la simple illustration de l'image. Par exemple, la publicité choisie sert moteur à d'autres activités en encourageant les apprenants (1993 : 30-31-32).

3.3.3. Le Document Vidéo comme Facilitateur d'Acquisition

Dans la classe de langue, on souhaite préparer l'apprenant à gérer une situation comparable à celle qu'il sera amené à vivre en utilisant les documents vidéo qui est représentant du réel. "L'image véhiculée par le média n'est pas un miroir mais c'est une reconstruction de la réalité, une représentation. Un bon taux d'écoute nécessite cette représentation du réel" (Compte, 1993 :48).

L'étudiant qui rencontre les images, le son, les effets techniques vont se focaliser pour éclairer le message que le réalisateur a l'intention de faire passer. Il découvre aussi la différence entre les cultures de deux langues. Parce que le document vidéo l'aide à voir et à prendre conscience de ce qui diffère de sa culture : gestes, mimiques, de caractère, d'apparence vestimentaire, de décors, etc. Dans la classe de langue, le document est également intéressant par ce qu'il représente aussi: il témoigne d'une société ou d'une culture que l'apprenant veut connaître. Il convient donc de respecter son aspect fascinant, partial, lié au quotidien et vivant. Ce sont des éléments qui contribuent au succès dans la comprehénsion d'une autre langue.

La vidéo est un des rares médias qui offre l'explication de texte avec les images visuelles portant de l'importance comme facilitateur de compréhension. Compte dans son œuvre intitulée « La vidéo en classe de langue » parle du document vidéo comme facilitateur d'acquisition en se basant sur les raisons physiologiques :

> Face à un document vidéo le système cognitif de l'apprenant est exposé à d'autres sollicitations que celles que propose l'enseignant. La mesure du nombre de fibres nerveuses, spécialisées dans la transmission des informations relatives à chacun des sens montre une nette dominante pour la vision. Cette supériorité devient massive dès qu'elle s'accompagne d'un apport d'informations auditives. Cela permet de comprendre l'impression que l'on a de ne pas faire d'effort devant une image vidéo contrairement à celui exigé par un texte écrit " (1993 :90).

L'internalisation est l'intégration des connaissances antérieures qui est essentiel à l'acquisition. La vidéo propose l'aspect de réalité et de facilité qui permettent le processus de cette internalisation. Compte explique le trait de facilitation de vidéo dans l'apprentissage avec ces phrases :

La vidéo peut faciliter un apprentissage :

- en rendant visuellement explicite une règle grammaticale ou comportementale.
- en montrant les réalisations d'un acte de parole dans une variété de contextes, ce qui facilite l'imitation et stimule les simulations.
- en rendant évident un comportement socioculturel que l'enseignant ne pourrait introduire que par le biais du discours (1993 :90).

Le rôle de l'image mentale dans la perception porte une importance précieuse. Il garantie de créer des exercices visuels favorisant la découverte des éléments nouveaux, une

intégration plus profonde de la nouvelle donnée et une plus grande motivation et de développer des stratégies de lecture rapide de l'image.

La vidéo est un moyen qui prépare à la véritable communication dans l'apprentissage des langues. Parce qu'elle offre la vitesse, la complexité, la variété d'un bain linguistique avec des éléments non verbaux et techniques.

On prépare mal à la compétence de communication en utilisant des parties isolées. Mais avec la vidéo, Maarek (1986) souligne que : " […] pour la compréhension, l'image d'un document vidéo n'a pas été réalisée pour être regardée comme une image fixe. Par ailleurs, le mouvement démultiplie les possibilités informationnelles de l'image" (cité dans Compte, 1993 :93).

Quand nous nous interrogeons sur le document vidéo comme facilitateur d'acquisition, il serait utile de répondre à cette question : Pourquoi un enseignant doit utiliser les documents vidéo dans ses cours ? On peut y répondre ainsi : il entraîne à la communication, il prépare à comprendre et à utiliser une langue vivante, il exige donc de travailler sur des documents qui respectent cette vie.

À propos de l'évaluation, un comportement d'écoute guidé par une approche communicative de la vidéo nécessite une évaluation adaptée. Il existe des tests de compréhension classiques qui se basent sur une évaluation quantitative au lieu d'évaluer la capacité du lecteur à comprendre l'information du texte. On a fait peu de choses pour tester la compréhension de l'image animée.

3.3.4. La Vidéo comme Technologie Éducatrice

L'utilisation des nouvelles technologies portent des apports précieux dans l'enseignement / l'apprentissage des langues. On sort l'enseignement des limites de la classe pour le rendre plus interactif et communicatif. Il faut bien savoir comment on peut placer les nouvelles technologies ou les divers didacticiels dans le laboratoire de langue. On sort beaucoup de publications concernant l'utilisation des technologies pour le service de langue. Comme le précise Bisaillon (1996) "la compréhension orale est sûrement l'une des habiletés langagières où les nouvelles technologies ont un rôle important à jouer à cause du potentiel sonore et visuel qu'elles possèdent" (cité dans Compte, 1998 :180).

Compte présente quelques vidéodisques qui sont utiles pour l'enseignement de la compréhension orale en français et en d'autres langues étrangères. Ce sont Vi-Conte, Camille, VoiceCart, Video Voice et Exito.

Vi-Conte est un vidéodisque qui assure une solide compréhension orale à l'aide d'apports visuels et qui donne accès à plusieurs informations complémentaires surtout culturelles. Camille est un environnement d'apprentissage multimédia où on travaille la compréhension orale et d'autres compétences langagières en 25 heures de pratique en français. VoiceCart est un logiciel qui permet de préparer de bons exercices adaptés aux buts d'un programme de compréhension orale. Video Voice est un outil intéressant qui permet aux apprenants d'améliorer sa prononciation en anglais et de définir des stratégies de la compréhension et à l'enseignant de découvrir les aspects faibles des apprenants. Exito est un programme multimédia qui présente une langue réelle dans des situations des adultes espagnols. Les technologies offrent des outils passionnants qui stimulent l'attention des apprenants et elles peuvent être considérées comme des solutions pour l'apprenant et l'enseignant (Compte, 1998 :182-183-184-185).

Larue, voit les documents audiovisuels comme bon outils d'apprentissage en exprimant ci-dessus les causes de leur évolution riche :

Amorcée avec la vidéo, la diversification déjà évoquée des images et documents audiovisuels s'est considérablement amplifiée sous une double influence :

> - l'apparition de nouvelles sources d'images qu'elles soient liées à l'accroissement des pouvoirs d'investigation du réel ou à la possibilité apparue de créer des images virtuelles.
>
> - l'évolution des technologies de l'information avec le développement quantitatif et qualitatif des moyens de stockage, de traitement, d'accès et d'exploitation qu'offre surtout avec la numérisation, le multimédia.
>
> Cette double évolution n'affecte pas les critères à satisfaire afin que ces nouveaux moyens constituent de bons outils pour l'enseignement. Mais elle a ouvert la voie comme nous allons le montrer à un élargissement considérable de la panoplie et des conditions pédagogiques d'utilisation de ces outils (1997 :55).

Dans ce chapitre de notre recherche, nous avons parlé de la place du support visuel dans la compréhension orale ainsi que des objectifs de la vidéo en classe de langue, des apports de l'utilisation de la vidéo à l'enseignement /apprentissage du FLE. La vidéo et la didactique ainsi que le document vidéo comme facilitateur d'acquisition et comme technologie éducatrice et enfin le choix du document vidéo ont fait partie de ce chapitre.

À la suite des parties théoriques, nous passerons à la partie empirique en vue de recueillir les données nécessaires à la vérification des hypothèses de notre recherche.

3.4. Les Objectifs Généraux du Travail avec la Vidéo

Le travail sur des documents vidéo en classe de français langue étrangère sert à :

- Amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit,
- Apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques ou semi-authentiques filmés,
- Développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner, anticiper, formuler des hypothèses,
- Le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser,
- Permettre à l'élève de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo.

Le travail avec la vidéo fait acquérir aux apprenants les savoirs et les compétences ci-dessous :

- **Exercer son esprit critique** en sachant reconnaître les différents types de messages, les supports, les sources, le public cible, distinguer les fonctions des images (description, narration, explication...) et sélectionner hiérarchiser des informations.

- **Savoir lire des messages et des documents** en sachant identifier le type de document et sa source**,** décrire ce qui a été vu et entendu en comprenant un lexique utilisé et en repérant les différentes composantes et savoir retrouver l'enchaînement des idées ou de l'action.

- **Savoir produire des énoncés écrits et oraux** en sachant exprimer des sentiments inspirés par ce qui a été vu et entendu dans le document vidéo, résumer les faits qui ont été vus dans le document, interpréter et se justifier à

l'oral comme à l'écrit, argumenter à l'oral comme à l'écrit, aussi synthétiser sa pensée à l'écrit comme à l'oral.

- Développer l'imaginaire à partir de la vidéo en sachant imaginer des causes à une situation donnée, imaginer une suite et transférer ce qui a été vu dans des situations inventées (http://www.edufle.net, consulté le 25 mars 2013).

Il est souvent opportun d'utiliser la vidéo lors de séquences pédagogiques qui viennent appuyer sur un objectif (grammatical, un acte de langage…) ou bien d'utiliser la vidéo pour mettre en place un projet avec les apprenants afin qu'ils puissent réinvestir ce qui a été compris, analysé, interprét. De même, la vidéo sert en classe de FLE lors de séquence de compréhension, d'analyse. Ce support peut être l'amorce d'un débat en classe sur le thème d'un film par exemple.

Les supports utilisés peuvent être;

- un documentaire, un reportage, une présentation de la météo
- un passage de journal télévisé enregistré
- un extrait d'une émission télévisée
- une série télévisée ou des extraits choisis
- un court-métrage
- une interview d'un personnage public
- des brèves (flash spécial, journal en bref …)
- des extraits de film ou des films passés dans leur intégralité
- des clips vidéo
- des dessins animés
- des publicités
- un jeu télévisé.

Il vaut mieux de se servir de la richesse des techniques, des documents pédagogiques, des médias audiovisuels, des vidéos etc. dans la classe de langue mais un point est très essentiel : quelles formations sont proposées aux enseignants et comment les rendre plus

adaptées ? Selon Larue, les enseignants doivent acquérir les compétences d'utilisations pédagogiques de ces moyens. L'entrée des moyens audiovisuels dans l'enseignement cause une réflexion sur la formation des enseignants dans ce domaine (1997 :99).

3.5. Les Apports de la Vidéo à l'Enseignement/ Apprentissage de Langue Étrangère

L'utilisation de la vidéo en classe de FLE facilite l'acte pédagogique et rend le cours plus attrayant aux yeux des apprenants souvent habitués à des supports plus classiques. Il s'agit également d'avoir une vision plus claire de l'univers francophone qu'ils commencent à appréhender. La vidéo se place parmi les nombreux supports possibles, permettant de varier les approches en tant qu'enseignant de langue.

L'image dans la société est un pilier fondamental de la communication et de l'information : elle possède un certain pouvoir, elle est attractive, sa lecture est intuitive. Or nombreuses ont été les voix qui se sont élevées pour ou contre l'utilisation de la vidéo en classe de FLE et il ne s'agit pas de retransmettre ici ce débat. Quand on parle de la vidéo en classe de langue en général, il faut garder à l'esprit ce que Compte nous disait déjà dans l'Avant-propos de son livre: " Il a été possible jusqu'à présent d'enseigner les langues sans utiliser l'image animée [...] et cela pourrait fort bien se poursuivre ainsi. Pourtant la connaissance que nous avons de ce média permet d'accroître l'efficacité du processus d'enseignement, en ce qui concerne, en particulier, les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. De plus, la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage" (1993 :7).

S'il s'agit d'un type de support dont les spécificités rendent perplexe ou intimident quelques fois, il est intéressant d'observer comment les enseignants-chercheurs au sujet de la vidéo s'accordent sur les divers motifs qui poussent les enseignants à faire usage de ce média :

- Transversalité évidente de disciplines et de compétences,
- Stimulation sonore et visuelle de la langue en contexte,
- Rupture de la routine pédagogique en introduisant de la variété,
- Fonction motivatrice claire,
- Possibilité de travailler le langage non verbal (proxémique, kinésique et phatique avec un référent autre que le seul enseignant),

- Développement de la compréhension (http://www.edufle.net, consulté le 25 Mars 2013).

Il faut cependant nuancer ce qui pourrait paraître une apologie d'un « média-miracle » car les obstacles à son utilisation appropriée sont très nombreux et parmi eux se trouvent par exemple la complexité linguistique du produit, une lourde charge de travail supplémentaire pour l'enseignant et aussi le risque de la passivité chez l'élève (http://www.edufle.net, consulté le 25 mars 2013).

Il est certain qu'un visionnement du type « loisir » (comme le cinéma) n'aboutit à rien de productif, si l'enseignant n'est pas impliqué tout au long du processus de l'activité didactique par ce média, notamment par la définition d'objectifs (généraux ou spécifiques) précédant à leur sélection-même comme par exemple :

- Amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit,

- Apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques ou semi-authentiques filmés,

- Développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner anticiper formuler des hypothèses,

- Le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser,

- Permettre à l'élève de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo (Ducrot, 2005 : 1).

Ces grandes potentialités de la vidéo ne doivent pas dériver pour autant vers le « tout-vidéo » qui n'est pas la « solution-miracle » à l'enseignement-apprentissage du FLE : il faut éviter de tomber dans ce piège et « ne pas faire avec la vidéo ce que l'on peut faire beaucoup plus aisément avec un autre support » (Compte, 1993 : 77).

Il existe aujourd'hui une offre excessive d'images dans la société : il y a un réel besoin de mieux former le récepteur sur le message comme sur le support. Le développement d'un esprit critique est nécessaire particulièrement contre les stéréotypes à la dent dure. Au-delà du débat sur le jugement éthique de l'influence en bien ou en mal de la vidéo sur la société, il nous importe en tant qu'éducateurs, de connaître ce média pour prévoir, orienter, ordonner, corriger, promouvoir ses effets dans les processus formatifs et éducatifs. Même si elle paraît simple d'aborder, l'image est en réalité un phénomène complexe.

3.6. Quelques Activités Autour de la Vidéo

Le site Internet http://www.edufle.net nous présente quelques activités avec la vidéo en classe de langue :

- Utiliser l'image sans le son : Quel que soit le type de support vidéo utilisé (documentaire, reportage, film, séquence de film…), présentez aux apprenants l'image sans le son et demandez-leur de noter tout ce qui fait sens. La recherche d'informations en analysant l'image est un bon moyen ensuite de les amener à une production orale.
La durée de la séquence ne doit pas dépasser 3 minutes dans un premier temps si vous attendez que l'apprenant prenne en note le maximum d'informations.
Un seul visionnement n'est pas suffisant et doit être complété d'un second peut-être même d'un troisième.

1. Avant le premier visionnement, vous devez leur demander de déterminer le type de séquence vidéo, le cadre spatio-temporel, de décrire les personnages… L'image seule doit leur permettre de répondre à ces questions qu'ils traiteront ensuite à l'oral avec vous.
2. Lors du second visionnement, ils devront s'intéresser à ce que font les acteurs de la séquence vidéo à l'enchaînement des actions. Ils décriront à l'oral ce qu'ils ont vu et feront des hypothèses.
3. Ils peuvent avoir besoin d'un troisième visionnement de la séquence et vous leur demanderez d'imaginer les dialogues entre les personnages (s'il s'agit d'un film), d'imaginer les slogans (s'il s'agit d'une publicité)… vous pourrez leur faire prendre conscience aussi des différents registres possibles, des différents sentiments des personnages et éventuellement de leur faire jouer la scène imaginée ensemble tout en visionnant à nouveau la séquence sans le son. Il s'agira ici de mettre en place une sorte de doublage son (voix off). Pour cette activité, il est préférable de les faire travailler en groupe de 3 ou 4 apprenants. Vous comparerez ensuite les interprétations de chacun.

- Utiliser l'image avec le son : Ce type d'utilisation est différent car les apprenants vont devoir focaliser leur attention sur l'image et le son à la fois sachant que l'image sera cette fois-ci (dans bien des cas) une aide à la compréhension.

1. Projetez une ou deux minutes d'un extrait de programme enregistré ou d'une vidéo quelconque en leur demandant de déterminer de quel type d'émission il s'agit. Ils devront ici justifier leur réponse en argumentant.
2. Avant de visionner la séquence choisie une seconde fois, vous leur demanderez de repérer toute information qui leur permettra ensuite de décrire le cadre spatio-temporel, les personnages, les actions, le registre utilisé par les personnages, les sentiments de chacun, les tons… Ces éléments pourront être déterminés grâce aux voix, à la tonalité utilisée. La bande-son permet par conséquent d'aller plus loin dans l'analyse.
3. Ensuite, s'il s'agit d'une publicité, ils peuvent imaginer le slogan.

   - S'il s'agit d'une séquence de film, demandez-leur d'imaginer la suite.

   - Si c'est un extrait d'un journal télévisé, ils pourront inventer la prochaine info…

   - Cette activité leur donne l'occasion de faire appel à l'imaginaire, à leur créativité.

- Utiliser la vidéo : compléter une histoire. Choisissez un extrait de film de deux ou trois minutes maximum. Les apprenants visionneront ce passage crucial dans l'action et devront imaginer les raisons pour lesquelles nous sommes arrivés à cette situation. Vous leur ferez imaginer la scène précédente. Ils travailleront une fois de plus sur l'hypothèse en utilisant toutes les formes du possible. Ils devront aussi se justifier et vous travaillerez ainsi l'argumentation et la cohérence.
Le même exercice peut être réalisé sur la suite de la séquence vidéo. Quelles sont les conséquences ? Vous pourrez les faire travailler sur le futur proche, le futur simple et le présent à valeur de futur.

- Utiliser la vidéo comme amorce de débat : (niveau avancé)
La vidéo peut être le moyen de lancer également un débat autour d'aspects culturels ou d'aspects polémiques. Vous devez choisir par exemple une séquence de film, une publicité, un extrait de feuilleton dans lequel on met à jour un élément de société. Toute vidéo est porteuse d'aspects caractéristiques d'une société, d'une culture, et peut facilement entraîner une discussion. Vous devrez leur faire deviner de quoi il est question après avoir visionné la séquence et ensuite leur faire décrire la situation, le déroulement de

l'action. Deux groupes peuvent être constitués une fois que le sujet du débat est lancé : l'un pour, l'autre contre. Ils devront trouver des arguments en utilisant aussi des éléments visionnés lors de la séquence vidéo. Vous pouvez autour de cette activité, être le modérateur du débat et enregistrer les points des deux groupes sachant qu'un point vaut si la réponse a bien été argumentée par le groupe.

- L'exercice du « blanc vidéo » : Il est intéressant de recopier une bande vidéo en remplaçant par un blanc un passage d'environ 1 minute. Les apprenants visionneront par conséquent une séquence de 3 minutes dont il manquera une partie et ils devront imaginer le déroulement de cette séquence manquante. Faites les travailler en groupe et faites-leur imaginer différents scénarios.

Cet exercice a pour objectif d'évaluer la capacité de compréhension d'un message audiovisuel mais surtout d'améliorer la cohérence. En effet, ils devront faire des hypothèses qui impliquent une adéquation entre la séquence précédente et la séquence suivante. Ils devront aussi apporter des justifications quant à leurs propositions.

- Utiliser un film visionné dans son intégralité et en faire une synthèse (niveau avancé) : Les films en français peuvent être visionnés de deux façons :

- soit l'enseignant décide de ne pas faire de coupure lors du visionnement et les apprenants voient le film dans son intégralité.
- soit l'enseignant décide de segmenter le film à des moments stratégiques donnant la possibilité à l'enseignant d'enchaîner sur une activité.

Dans les deux cas, le film donne lieu à une tâche concrète demandée aux apprenants.

Réaliser des coupures lors du visionnement peut donner l'occasion au professeur de vérifier la compréhension par un QCM qu'il fait suivre d'une correction immédiate et justificative ou d'une série de questions ouvertes à l'oral orchestrée par l'enseignant lui-même. Par contre si vous décidez de ne pas réaliser de coupures, nous imaginerons un tout autre travail lié davantage à l'expression écrite : il peut être demandé aux apprenants de :

- faire un résumé de l'histoire,
- débattre sur le thème du film (le sujet étant donné par le professeur),
- imaginer une suite au film,
- imaginer la vie d'un des personnages comme suite au film,

- composer un scénario sur la même trame, etc.

- Utiliser un passage de film choisi pour une activité de grammaire :

Dans certains films, nous pouvons choisir des extraits qui exploitent plus spécialement un point grammatical précis. Si le passage contient suffisamment d'occurrences du point grammatical à traiter, vous pourrez organiser autour du point de grammaire une conceptualisation grammaticale. Par exemple, sur l'injonction, sur l'utilisation du subjonctif, sur l'impératif… Ce sont des points grammaticaux qu'ils savent généralement utiliser mais sur lesquels ils font encore des erreurs. Cette conceptualisation les aidera à réfléchir sur le fonctionnement de ce point et à mieux l'utiliser.

Lors du visionnement de l'extrait, les apprenants devront après avoir répondu aux questions de compréhension de l'enseignant deviner quel est le point grammatical qu'ils vont traiter ce qui est le plus récurrent. Le professeur les aidera à trouver ce point s'ils ne le devinent pas. Ensuite ils devront en visionnant une seconde fois faire un repérage des occurrences entendues et les relever sur un papier. Ils devront ensuite faire une mise en commun de ces formes et proposer des hypothèses sur le fonctionnement de ces formes en s'aidant du support vidéo. Les phases suivantes seront celles de la vérification des hypothèses, de la formulation d'une règle (définitive ou non) et d'une phase d'appropriation qui passera par une série d'exercices en contexte dans lesquels il serait souhaitable d'utiliser les personnages du film et la situation dans laquelle l'action se déroule (http://www.edufle.net, consulté le 25 Mars 2013).

PARTIE 4

4. MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous allons proposer des informations sur le mode, le champ et le modèle de la recherche ainsi que la collection et l'analyse des données. D'autre part, la présentation de deux enquêtes, les étapes de l'élaboration, les caractéristiques de la communauté enquêtée, les contenus des enquêtes menées auprès des étudiants, les résultats obtenus des enquêtes et dernièrement les techniques statistiques utilisées lors de l'évaluation des résultats y seront abordés d'une manière détaillée.

4.1. Le Mode de la Recherche

Il est utile d'exprimer de nouveau l'objectif de notre recherche. La recherche qui fait l'objet de notre analyse identifie ouvertement les pensées des apprenants vis-à-vis de la compréhension de langue étrangère, de manière plus générale, vis-à-vis des langues étrangères. C'est une recherche qui s'appuie sur des données scientifiques. Le modèle de cette recherche est le dessin comparé de groupe statistique qui est parmi les modèles expérimentaux et faibles (weak experimental design). C'est une recherche quantitative. Dans une recherche expérimentale, les participants peuvent s'installer par hasard et neutre dans les groupes expérimental et témoin. Si cela est impossible et si les groupes ne sont pas égaux, on utilise les modèles expérimentaux et faibles (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011; Fraenkel & Wallen, 2010) (traduit par nous).

Pour cette recherche, pendant le deuxième semestre de l'année scolaire 2012-2013, nous avons choisi 38 étudiants inscrits dans les cinq classes préparatoires du français langue étrangère de l'Université Gazi. Nous avons choisi deux classes comme groupe

expérimental (D) et groupe témoin (C), parmi les cinq classes pour l'application avec et sans vidéo pendant les cours de l'activité « heure de vidéo ». Tous les étudiants sont débutants en français (Niveau A1).

Dans cette recherche, nous allons étudier les effets de l'utilisation de vidéo pédagogique sur l'acquisition et l'amélioration de la compréhension orale des futurs enseignants.

Pendant 10 semaines deux groupes ont écouté 26 dialogues; l'un avec vidéo et l'autre sans vidéo. Nous avons utilisé les vidéos qui s'appellent " Mina, Pierre et les autres" et "Ça marche !". Nous avons préparé les questions de différents types (questions à choix multiples, Vrai ou Faux, Question- réponse, etc.) concernant les épisodes de vidéo pour évaluer ce que les étudiants comprennent et apprennent pendant l'application.

Nous avons utilisé chaque semaine un test de performance, au total 10 tests. Le contenu des tests s'est défini selon les dialogues de vidéo. Avant l'application, nous avons distribué les questions et les apprenants de premier groupe (Classe C) ont écouté seulement les dialogues de chaque vidéo/épisode et l'autre groupe Classe D a regardé les vidéos tout en écoutant. Les apprenants ont écouté et regardé chaque épisode seulement deux fois. Chaque semaine on a étudié deux, trois ou quatre épisodes. L'application pour chaque épisode a duré presque 15 minutes. Nous avons évalué les réponses des apprenants sur 20 pour chaque épisode. Après avoir répondu aux tests de performances, les groupes ont discuté et parlé en français sur les épisodes des vidéos, sur les dialogues, sur les réponses et sur les difficultés de compréhension des dialogues dans le cadre de la classe.

Au début de notre recherche, nous avons procédé à une étude sous forme d'une petite composition pour définir les problèmes des apprenants en compréhension orale. Ensuite nous avons examiné les jugements qui viennent des apprenants sur la compréhension orale en FLE et nous avons recueilli les données de l'enquête intitulée « L'enquête des causes des difficultés en acquisition de la compétence de compréhension orale ». Puis, les étudiants ont rempli cette enquête, le processus qui comprend le design de recherche est présenté dans le Tableau 9:

Tableau 9. Le Plan de Recherche

Groupes	Application	Tests
Expérimental	Activité soutenue par une vidéo visuelle, auditive et pédagogique	* 10 tests de performance (chaque semaine 1 test) (Variable dépendante)
Témoin	Activité soutenue par une vidéo auditive et pédagogique	* 10 tests de performance (chaque semaine 1 test) (Variable indépendante)

4.2. La Communauté Enquêtée et le Modèle de la Recherche

L'univers de cette recherche est limité par les futurs enseignants qui font leurs études dans les classes préparatoires du département de la didactique du français de l'Université Gazi, l'année scolaire 2012-2013. Ceux-ci sont regroupés en deux; le groupe expérimental et le groupe témoin. La chercheuse et un autre professeur assistant sont responsables des applications de vidéo dans les heures de vidéo de ces deux classes, le vendredi après midi où on vise à faire connaître la culture française, à augmenter la motivation des apprenants, à améliorer les compétences de compréhension et expression orales avec les supports audiovisuels. Chaque groupe se compose de 19 étudiants, au total, il s'agit de 38 étudiants dont 12 filles (%63) et 7 garçons (%37).

Comme on le voit dans le Tableau 10, en étudiant les passés académiques, nous avons constaté que 15 étudiants du groupe expérimental et 13 étudiants du groupe témoin, au total %74 des étudiants (n=28) s'inscrivent aux classes de FLE. De plus 2 étudiants du groupe expérimental et 5 du groupe témoin, au total % 18 (n=7) ont redoublé la classe. 1 étudiant du groupe expérimental n'a pas pu terminer ses études dans sa première université et il a commencé à étudier dans cette université. 1 étudiant du groupe témoin est diplomé d'une autre université et c'est sa deuxième université. Les apprenants qui ont participé aux interactions sont majoritairement issus d'un milieu social plutôt favorisé. L'âge des

apprenants varie entre 18 et 25 ans. Les groupes sont hétérogènes, très dynamiques et motivés.

Tableau 10. Dispersion des Groupes Expérimental et Témoin selon Leurs Passés Académiques

	Groupe expérimental	Groupe témoin	Total	
Passé académique	F	f	f	%
✓ Nouvelle inscription	15	13	28	74
✓ Redoublement	2	5	7	18
✓ Deuxième université	1	-	1	3
✓ Deuxième licence	1	-	1	3
Total	19	19	37	100

4.3. La Collecte des Données

Au début du processus, nous avons expliqué aux étudiants les buts et le déroulement de la recherche. Ils étaient volontaires et ont répondu attentivement aux questions.

Les activités ont été réalisées dans les heures de vidéo. Avant de commencer les activités nous avons donné 2 minutes aux étudiants pour la lecture et la réflexion sur les tests. Ensuite, les étudiants ont regardé et écouté les épisodes des vidéos tout en répondant aux questions. Après avoir répondu aux questions, ils ont discuté sur les dialogues de vidéo et les questions de tests en forme de question-réponse avec les professeurs. Cela sert, à notre avis, à améliorer la compréhension et l'expression orales des étudiants.

Les données de recherche ont été obtenues grâce aux tests de performance (10 tests) et à l'enquête intitulée « L'enquête des causes des difficultés en acquisition de la compétence de compréhension orale ».

4.3.1. L'Élaboration des Tests de Performance de la Compréhension Orale

Les tests de performance à propos desquels nous avons consulté un expert, un professeur du français ont été préparés par nous. Nous avons utilisé 2 vidéos, 19 épisodes de « Mina, Pierre et les autres » et 8 épisodes de « Ça marche ! ». Nous avons préparé 27 petits tests et nous les avons utilisés pendant 10 semaines. Chaque semaine, à peu près 3 petits tests ont été administrés et 3 épisodes ont été écoutées ou regardées par les étudiants. Pour chaque épisode, nous avons préparé différents types d'exercices ou de tests; questions à choix multiples, questions à réponses ouvertes et courtes, questions Vrai/Faux et questions à compléter. Lors de l'évaluation de ces tests, nous avons donné des points pour les réponses correctes. (Voir les tests à partir de l'annexe 1 à 10).

Le contenu des tests de performance dont les étudiants doivent répondre aux questions est comme dans le Tableau 11.

Tableau 11. Le Contenu des Tests de Performance

Test		**Le contenu des tests (des situations orales)**
Semaine 1	Test 1	Inviter qqn à faire qqch. Accueillir les invités. Offrir des cadeaux. Remercier qqn. Indiquer le chemin. Dîner à la cafétéria.
Semaine 2	Test 2	Demander qqch pour manger ou boire. Faire un cadeau à qqn. Visiter quelque part.
Semaine 3	Test 3	Faire des achats. Guider qqn pour visiter une ville. Demander le prix de qqch. Faire des hypothèses.
Semaine 4	Test 4	Parler du temps qu' il fait. Prendre les transports communs. Communiquer au téléphone.

		Rapporter les paroles de qqn. Parler des problèmes de qqn. Inviter qqn à la campagne. Comparer la ville à la campagne.
Semaine 5	Test 5	Amuser qqn, faire du sport. Accueillir des invités. Faire connaissance avec qqn. Parler de la situation routière. Les loisirs de week-end. parler des études universitaires.
Semaine 6	Test 6	Parler des caractéristiques des gens, de l'histoire, du paysage. Faire ses adieux. Remercier qqn.
Semaine 7	Test 7	Parler des notes d'école, des cours, des raisons de succès et d'échec. Parler des emplois du temps.
Semaine 8	Test 8	Protéger la nature. Réfléchir sur les dangers pour la nature. Être en retard. Parler des règles d'école.
Semaine 9	Test 9	Faire du ménage. Parler des activités de loisirs, des plans de week-end, du temps qu'il fait.
Semaine 10	Test 10	Parler des maladies. Faire des projets de vacances.

Le Tableau 12 ci-dessous représente le programme de l'application des vidéos:

Tableau 12. Le Programme de L'application des Vidéos

	Dvd	Séquence	Titre de séquence
Semaine 1	Mina, Pierre et les autres	6	L'invitation.
		7	Le salon de Lyon.
		8	Rue Clotilde.
		9	Cocktail de fruits.
Semaine 2	Mina, Pierre et les autres	10	Plat du jour.
		11	On y va?
		12	Projets.
		13	Thés de Chine.
Semaine 3	Mina, Pierre et les autres	14	Chaussures à talons.
		15	Visite guidée.
		16	Gagner au loto.
Semaine 4	Mina, Pierre et les autres	17	Temps d'automne.
		18	Mot de huit lettres.
		19	Maison pour le week-end.
Semaine 5	Mina, Pierre et les autres	20	Devinettes.
		21	Fabrice fait son jogging.
		22	Le roi du bricolage.
Semaine 6	Mina, Pierre et les autres	23	L'heure, c'est l'heure.
		24	Au revoir Mina.
Semaine 7	Ça marche !	5	Le bulletin scolaire.
		6	Jeunes actifs.
Semaine 8	Ça marche !	7	L'heure, c'est l'heure.
		8	On aime la nature.
Semaine 9	Ça marche !	9	Rangez vos chambres!

		10	Tous à Hossegor!
Semaine 10	Ça marche !	11	Allô, docteur…
		12	Vive les vacances à Chypre!

4.3.2. A Propos des Vidéos

Nous avons utilisé 2 vidéos pédagogiques dont les niveaux sont A1 et A2: Vidéo 1 intitulée « Mina, Pierre et les autres » et Vidéo 2 « Ça marche ! ». Ce sont les vidéos pédagogiques puisqu'elles ont été fabriquées en vue d'enseignement/apprentissage. Nous avons fait des pratiques avec Vidéo 1 pendant 6 semaines et avec Vidéo 2 pendant 4 semaines. Chaque épisode de vidéo dure presque 3 minutes. Le contenu des vidéos se compose des sujets de la vie quotidienne. Les vidéos, ce sont pour contribuer à comprendre le français, à acquérir des connaissances culturelles des Français, à passer du bon temps en apprenant, à témoigner comment les gens communiquent en français dans les situations de tous les jours et enrichir le vocabulaire. Les sujets et les buts des épisodes ont été exprimés dans le Tableau 11.

Vidéo 1 est le DVD d'un manuel de français intitulé « Festival ». Les interlocuteurs des dialogues, ce sont des gens de la vie réelle; secrétaire, directeur, stagiaire, mère, père, étudiant, jeune, adulte, adolescents, français ou d'origine de l'étranger, apprenants du français. On traite des sujets différents de situations orales comme nous avons indiqué dans le Tableau 11. On parle dans des milieux différents: au café, à l'école, au jardin, au travail, au restaurant, en ville, en campagne, etc.

L'histoire du DVD Mina, Pierre et Les autres construite comme une série télévisée est découpée en 24 séquences de deux minutes en moyenne qui suivent une progression grammaticale et qui sont entièrement autonomes avec un début et une fin. Le menu du DVD permet d'accéder au visionnement du film par séquence (en version sous titrée ou non). Pour chaque séquence, le livret (présenté en version PDF) propose un déchiffrage actif des situations (repérage et recherche d'hypothèses), des activités destinées à la compréhension et à l'expression orales, à l'expression écrite avec des fiches photocopiables pour l'évaluation des acquis (http://www.cle-inter.com, consulté le 13 Mars 2013).

4.3.3. L'Élaboration de l'Enquête

Nous avons élaboré une enquête intitulé « L'enquête des causes des difficultés en acquisition de la compétence de compréhension orale» en vue de préciser les causes des difficultés de la compréhension orale que les étudiants rencontrent en apprenant le français. Pour ce faire, nous avons posé une question à réponse ouverte à tous les étudiants de la langue française; au total, 5 classes du français: 55 étudiants. Les données obtenues ont été analysées par la formule d'analyse de contenu et les items de l'enquête ont été définis ainsi. Nous avons consulté deux experts pour la validité de contenu et de structure de l'enquête. Certains items ont été ajoutés (items: 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 et 40) et les deux ont été changés (items: 23 et 30). L'enquête se compose de 40 items et en forme de cinq échelles de Likert; le niveau 5 *(tout à fait d'accord),* le niveau 4 *(*d'accord*),* le niveau 3 *(indécis(e)),* le niveau 2 *(désaccord)* et le niveau 1 (*tout à fait désaccord).* Quand nous avons étudié les items de l'enquête, nous avons classé les causes des difficultés ainsi: *les* causes du à l'étudiant, à l'enseignant, au matériel, au milieu et à la langue. Le Tableau 13 représente les dimensions de l'enquête et les items relatif à ces dimensions.

Tableau 13. Les Dimensions de l'Enquête et les Numéros des Items de Dimension

Dimension	*Numéro des items*
1. Les causes dues à l'étudiant	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 21, 23, 25, 27, 29, 30
2. Les causes dues à l'enseignant	16, 19, 26, 39
3. Les causes dues au matériel	1, 15, 18, 22, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40
4. Les causes dues au milieu	9, 11, 17
5. Les causes dues à la langue	13, 20, 24, 37, 38

67 étudiants ont répondu à cette enquête, mais 55 papiers ont été acceptés. La stabilité de l'enquête a été calculée à l'aide du coefficient de corrélation de Croanbach Alpha (α=.84).

4.4. Les Observations dans les Classes du Groupe Expérimental et du Groupe Témoin

Pendant les heures de vidéo, la classe D était très motivée, intéressée et contente d'écouter et de regarder en même temps. Mais la classe C était inquiète. Ils avaient du mal à comprendre et à répondre. Selon les étudiants, écouter deux fois n'était pas suffisant pour comprendre et répondre. Certains étudiants de deux groupes ont exprimé leurs points de vue positifs concernant cette recherche puisque cette pratique était utile aussi comme activité d'écoute pour les examens de compréhension de l'oral réalisés en fin de l'année scolaire.

4.5. L'Analyse des Données

Pour évaluer et comparer 10 tests de performance répondus par des étudiants nous avons utilisé le test de Mann Whitney U. Nous avons analysé les points des groupes à l'aide de l'analyse quantitative. Pour l'enquête des causes des difficultés en compréhension orale, nous avons analysé les réponses avec l'analyse de fréquence. Nous avons profité du programme SPSS 16.0 qu'on utilise fréquemment dans les sciences sociales pour les analyses statistiques.

PARTIE 5

5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES TESTS ET DE L'ENQUÊTE

Dans ce chapitre de la recherche, à l'aide des résultats obtenus des enquêtes effectuées auprès des étudiants des classes préparatoires de l'Université Gazi, nous nous proposerons d'abord, de relever et d'analyser, d'une manière approfondie, les problèmes et les difficultés de l'oral des étudiants. Nous chercherons, pour terminer, à y trouver des solutions afin d'aider aussi bien les étudiants que les enseignants à faciliter l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale en FLE.

5.1. L'Interprétation des Résultats des Tests

Nous nous rappelons notre phrase d'hypothèse avant de commenter les résultats de notre recherche:

« Il y a une différence significative entre le niveau d'acquisition de la compréhension orale du groupe expérimental (les étudiants qui écoutent et regardent la vidéo) et celui du groupe témoin (les étudiants qui n'écoutent que les dialogues de la vidéo sans les regarder) ».

À la suite de l'application, nous avons comparé statiquement les points des étudiants pour pouvoir répondre à l'une de questions de notre recherche. L'échantillon se compose de 19 participants mais le nombre de ceux qui répondent aux questions est 15. C'est pourquoi, nous avons utilisé les techniques paramétriques en comparant les tests. Les tests non paramétriques sont utilisés quand le nombre des participants est moins 15 (Büyüköztürk, 2010) (traduit par nous).

Le Tableau 14 représente l'analyse quantitative des points de test du groupe expérimental et du groupe témoin.

Tableau 14. L'analyse Quantitative des Scores de Test du Groupe Expérimental et du Groupe Témoin

	Groupe Expérimental				**Groupe Témoin**			
Tests	N	$\overline{X}$	S	$\overline{X}_S$	N	$\overline{X}$	S	$\overline{X}_S$
Test 1	16	**59.25**	8.029	74.06	14	**55.29**	10.745	69.11
Test 2	14	**49.50**	1.28	61.88	13	**45.69**	1.48	57.11
Test 3	19	**37.10**	7.16	61.83	14	**39.00**	1.34	65.00
Test 4	13	**27.92**	7.84	46.53	12	**35.67**	1.42	59.45
Test 5	11	**33.27**	8.59	55.45	17	**30.00**	12.84	50.00
Test 6	15	**18.87**	4.16	47.18	16	**16.75**	4.89	41.88
Test 7	15	**21.33**	5.38	53.32	16	**24.00**	5.06	60.00
Test 8	15	**19.73**	7.41	49.32	16	**14.25**	6.14	35.62
Test 9	11	**16.91**	10.29	42.28	10	**15.00**	6.68	37.50
Test 10	11	**25.09**	5.68	62.72	10	**24.40**	7.65	61.00

Selon les résultats des tests qui donnent l'occasion d'évaluer les acquisitions ou les connaissances en compréhension orale des étudiants du français des classes préparatoires de l'Université Gazi, même s'il n'y a pas de différence siginificative entre les pourcentages des moyens arithmétiques de points de tests de deux groupes, le groupe expérimental a des notes plus élevées que celles du groupe témoin. Autrement dit, les résultats de test du groupe expérimental qui regarde et qui écoute les vidéos sont meilleurs que ceux du groupe témoin qui écoutent seulement les dialogues des vidéos selon les résultats du *test 1* $\overline{X}$ = 59.25 (classe D) et 55.29 (classe C), du *test 2* $\overline{X}$ = 49.50 (classe D) et 45.69 (classe C), du *test 5* $\overline{X}$ = 33.27 (classe D) et 30.00 (classe C), du *test 6* $\overline{X}$ = 18.87 (classe D) et 16.75 (classe C), du *test 8* $\overline{X}$ = 19.73 (classe D) et 14.25 (classe C), du *test 9* $\overline{X}$ = 16.91 (classe D) et 15.00 (classe C), du *test 10* $\overline{X}$ = 25.09 (classe D) et 24.40 (classe C). Les résultats de 7 tests indiquent que les étudiants de la classe D comprennent mieux les dialogues des vidéos et répondent plus correctement aux questions de l'application. Mais entre les résultats de ces tests, selon les classes il y a un petit écart (par exemple; l'écart entre les

moyens arithmétiques de points de tests de deux groupes pour le test 8 = $\overline{X}$ **= 5.48**). Donc, il nous faut commenter ce résultat et en discuter les raisons.

Il nous est possible de dire ces résultats pourraient provenir des étudiants, des tests, de la durée d'application, des vidéos, du processus de l'application, etc. et que les éléments ci-dessous pourraient avoir des effets sur ceux-ci:

1. La vidéo pédagogique ne peut pas être efficace comme on le croit sur le développement de la compréhension orale.
2. Les caractéristiques des étudiants peuvent avoir des effets sur l'application. Par exemple; l'image ou le visuel ne peut pas influencer le succès des étudiants. Quant aux types d'intelligence; les intelligences visuelles des étudiants ne peuvent pas aider à comprendre ou à mieux comprendre les paroles en français.
3. La méthode et l'outil d'évaluation, c'est-à-dire les tests de compréhension ne peuvent pas évaluer nettement les capacités de compréhension des étudiants ou montrer définitivement la différence de succès entre les groupes témoin et expérimental. Une autre méthode d'évaluation pourrait être utilisée.
4. La durée du processus peut être plus longue ou courte pour rtrouver une (des) réponses au problème de recherche.
5. Les étudiants peuvent ne pas être si attentifs et si intéressés pendant qu'ils répondent aux questions des tests ou bien ils peuvent ne pas accorder de l'importance à cette pratique d'écoute.
6. Lors de l'application, l'attitude de rechercheur ou d'enseignant peut influencer le résultat de recherche.

5.2. L'Interprétation des Résultats de l'Enquête

Quand nous avons commencé cette recherche et quand nous avons fait des recherches de littérature sur notre sujet d'étude, nous avons commencé à penser sur les difficultés, les ennuies et les problèmes de nos étudiants en compréhension orale du FLE et nous avons visé donc à les préciser tout en procédant à une étude sous forme d'une petite composition. Ensuite nous avons examiné les témoignages qui viennent des apprenants sur la compréhension orale en langue étrangère et nous avons composé les éléments de l'enquête intitulée « L'enquête des causes des difficultés en acquisition de la compréhension orale ». Puis les étudiants l'ont remplie. À la suite de l'administration des enquêtes, les données ont

été enregistrées dans l'ordinateur. Nous avons calculé les distributions de fréquences des réponses aux enquêtes et obtenu un tableau de fréquences. Les calculs et les tableaux ont été effectués au moyen de programme *SPSS (Statistical Package for Social Sciences).*

L'enquête se compose de 40 items et de 5 dimensions. Elle a la forme de cinq échelles de Likert; le niveau 5 (Tout à fait d'accord), le niveau 4 (D'accord), le niveau 3 (Indécis (e)), le niveau 2 (Désaccord), le niveau 1 (Tout à fait désaccord). Quand nous avons étudié les items de l'enquête, nous avons regroupé les causes des difficultés *en cinq groupes*: les causes dues à l'étudiant, à l'enseignant, au matériel, au milieu et à la langue. Dans le Tableau 20 (voir annexe) se trouvent les dimensions de l'enquête et les items.

Pour faciliter nos interprétations, nous avons regroupé dans les cas nécessaires les données recueillies. Les niveaux 5 et 4 qui concernent les réponses positives et les niveaux 2 et 1 concernant les réponses négatives ont été regroupés ensemble, sous deux colonnes et nous avons ainsi obtenu trois niveaux. Dans les enquêtes, les réponses absentes ou ambiguës ont été exclues des analyses.

Notre enquête menée auprès des étudiants des classes préparatoires de l'Université Gazi, apportent des informations non négligeables sur l'identification des causes des difficultés des apprenants universitaires turcs. En y ajoutant nos expériences professionnelles et constatations en classe, nous avons tenté de composer un inventaire des causes possibles de ces difficultés, étudiées dans le chapitre cinq de notre recherche et nous les avons classées de la manière suivante:

5.2.1. L'analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues à l'Étudiant

Dans cette dimension se trouvent 15 items. Le Tableau 15 représente les fréquences et le pourcentage des réponses.

Tableau 15. L'analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues à l'Étudiant

Items de l'enquête	Tout à fait d'accord (5) + D'accord(4)		Hésitant(e) (3)		Désaccord (2) + Tout à fait désaccord (1)	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
4. La rapidité des paroles des interlocuteurs m'empêche de bien comprendre.	53	96	1	2	1	2
5. Les mots inconnus influencent négativement ma compréhension orale.	45	82	6	11	4	7
21. Je ne peux pas suivre les dialogues parce que j'ai des difficultés à comprendre le début.	44	80	6	11	5	10
3. Si je n'ai pas d'information sur le texte auditif je comprends très difficilement.	43	78	6	11	6	11
6. La prononciation différente des mots français par des individus me pose des problèmes.	43	78	9	16	3	5
14. L'insuffisance de mon vocabulaire influe négativement ma compréhension.	39	71	9	16	7	13
25. Ma compréhension orale en français est faible puisque je ne passe pas de temps dans les milieux où on parle français.	35	63	10	18	10	18
27. Du fait que je n'écoute pas régulièrement et fréquemment le français, il me faut beaucoup de temps pour comprendre.	32	58	11	20	12	22
30. La peur de commettre des erreurs me mène à l'échec.	28	51	9	16	18	33
23. Mon émotion a des effets négatifs sur mon succès de compréhension.	27	49	10	18	18	33
29. Je ne sais rien sur les techniques et les méthodes d'écoute.	26	47	16	29	13	24
2. Comme je ne peux pas connaître les voix des locuteurs, il m'est très difficile d'identifier la personne qui parle.	24	44	12	29	19	35
8. En écoutant, je ne peux pas me concentrer.	20	36	6	11	29	53
7. Les activités d'écoute m'ennuient et elles me mettent en difficulté.	19	35	15	27	21	38
10. J'ai du mal à comprendre le français puisque je n'écoute pas souvent les chansons ou les dialogues français.	19	35	6	11	30	55

Les participants trouvent les items 3, 4, 5, 6, 14, 21, 25, 27 et 30 très importants. Presque la moitié des participants ont donné les réponses " tout à fait d'accord" et " d'accord". Surtout l'item 4 obtient le pourcentage le plus élevé (96 %); les étudiants ont du mal à comprendre le français puisque les interlocuteurs parlent vite. Cela montre qu'il faut du temps pour s'habituer à la vitesse de la langue parlée en écoutant le français et en augmentant les connaissances pour comprendre mieux et vite. Un tiers des participants sont hésitants pour l'item 29, pour les items 8 et 12 les réponses ont pour "tout à fait désaccord" et "désaccord".

Le vocabulaire porte une grande importance dans les activités de la compréhension orale selon le résultat obtenu pour l'item 5 (tout à fait d'accord+ d'accord = 82 %). Les résultats de l'analyse montrent que l'émotion et la peur d'erreur influencent négativement l'acquisition de cette compétence. D'après les résultats de l'item 27, les étudiants pensent que ne pas écouter régulièrement et fréquemment le français a des effets négatifs sur la compréhension orale. En d'autres termes, l'insuffisance des pratiques personnelles des étudiants est à la source de leurs ennuies en compréhension orale.

Des problèmes affectifs (la peur, l'émotion, l'ennuie) influent négativement la réussite des apprenants pendant les activités ou les examens de compréhension orale. Il faut faire attention aux pourcentages des items 30, 23 et 7. 51 % des apprenants ont peur de commettre des erreurs. Le taux de participation à "Mon émotion a des effets négatifs sur mon succès de compréhension." est de 49 %.

Une autre constatation est que la plupart de nos apprenants peuvent faire attention et se concentrer pendant qu'ils écoutent. 53 % des participants sont contre cet item " En écoutant, je ne peux pas me concentrer.". C'est-à- dire qu'ils n'ont pas du mal à se concentrer. Mais s'il y avait un manque d'attention et de concentration lors de l'écoute, quel devrait être le rôle de l'enseignant ? Que devrait-il faire pour remédier à ce problème important? À notre avis, afin d'attirer l'attention des apprenants, on peut choisir des sujets d'écoute intéressants ou amusants convenables à l'âge, au goût ainsi qu'au niveau des apprenants. Une autre proposition importante est que nous pouvons utiliser les images ou les vidéos pour les motiver à écouter et à comprendre.

Selon Özçelik, les apprenants peuvent avoir des connaissances linguistiques trop limitées et ils ne peuvent pas savoir mettre en œuvre certaines stratégies de compréhension en vue de comprendre vite ce qu'ils ont entendu. Pour pouvoir comprendre tout ce qu'on lit et écrire ou écouter tout ce qu'on veut, il n'est pas suffisant de connaître tous les mécanismes

grammaticaux de base, mais il faut aussi posséder un bon vocabulaire (2006 : 221). Car le manque des connaissances linguistiques et du vocabulaire ralentit la vitesse et la compréhension de l'oral et cela rend l'écoute difficile et ennuyeuse. Les items 5,14 et 29 montrent l'importance de ce sujet. Les mots inconnus ou l'insuffisance de vocabulaire entraînent des difficultés en compréhension de l'oral. 82 % des apprenants pensent que les mots inconnus qu'ils entendent influencent négativement leurs compréhensions. Le taux de ceux qui refusent ne dépasse pas 7 %. 47 % des participants avouent qu'ils ne savent pas comment écouter le français, ils n'ont pas de techniques, des stratégies ou de méthodes efficaces d'écoute.

5.2.2. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues à l'Enseignant

Dans cette dimension se trouvent 4 items. Le tableau 16 représente les fréquences et le pourcentage des réponses:

Tableau 16. L'analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues à l'Enseignant

Items de l'enquête	Tout à fait d'accord (5) + D'accord (4)		Hésitant (e) (3)		Désaccord (2) + Tout à fait désaccord (1)	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
16. L'attention accordée à la prononciation par les profs facilite ma compréhension.	46	84	5	9	3	5
39. La vitesse de parler de mes profs influence ma compréhension.	39	71	9	16	7	13
19. Mes profs parlent plus lentement que les interlocuteurs des activités d'écoute, c'est pourquoi j'ai du mal à comprendre les dialogues rapides.	35	64	11	20	9	16
26. Ma compétence de la compréhension orale peut s'améliorer avec des profs natifs.	34	62	15	27	5	9

Quant à l'analyse des difficultés dérivées d'enseignant, en général les participants ont choisi "tout à fait d'accord " et "d'accord". Pour l'item 16, 85 % des participants pensent que la prononciation des profs influence leurs compréhensions. Pour l'item 26, la pensée de la majorité est que les enseignants français peuvent faire acquérir mieux la compréhension orale. L'analyse de l'item qui montre l'effet du niveau de langue sur la compréhension est très intéressante.

Les items de cette dimension et les taux de participation montrent que la vitesse, la prononciation, l'origine des professeurs ont des effets sur l'acquisition de compréhension de l'oral des étudiants lors de leur expression orale dans les classes du FLE.

5.2.3. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues au Matériel

Dans cette dimension se trouvent 12 items. Le Tableau 17 représente les fréquences et le pourcentage des réponses:

Tableau 17. L'analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues au Matériel

Items de l'enquête	Tout à fait d'accord (5) + D'accord (4)		Hésitant (e) (3)		Désaccord (2) + Tout à fait désaccord (1)	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
28. Le niveau des textes d'écoute doit être convenable aux niveaux langagiers des apprenants.	53	96	-		2	4
32. Dans les examens de compréhension orale, le niveau de ma réussite change selon les types de questions (vrai/faux, exercice à trous, question-réponse, questions à choix multiple etc).	44	89	8	15	3	5
31. Les contenus des textes d'écoute doivent s'accorder avec ce qu'on apprend dans les cours.	47	86	3	6	5	9
18. Je préfère écouter avec les images visuelles.	47	85	5	9	3	5
33. Je peux répondre facilement aux questions Vrai/Faux.	46	84	8	15	1	2
1. J'ai de la difficulté à comprendre ce que j'écoute à cause du bruit de fond.	45	82	7	13	3	6
36. Je peux répondre aux questions à choix multiples.	30	55	11	20	13	24
40. Si le matériel n'est pas actuel, je ne comprends pas facilement.	26	47	14	26	15	27
15. Je pense que les problèmes techniques et matériels représentent des difficultés pour la compréhension orale.	27	49	10	18	18	33
22. Sans image visuelle, je peux oublier tout de suite ce que j'entends.	27	49	11	20	17	31
34. Je peux répondre aux questions à compléter.	20	36	16	29	18	33
35. Je peux répondre aux questions à réponses ouvertes et courtes.	17	31	13	24	25	46

Quant à l'analyse des difficultés dérivées de matériel, la plupart des participants sont d'accord pour les items 1, 18, 28, 31, 32, 33 et 34. Pour les items 1, 28, 31, 32 et 33 plus de la moitié des étudiants ont choisi "tout à fait d'accord", le cinquième des participants sont hésitants pour les items 15, 22 et 40, L'item 35 ne pose pas un vrai problème pour les étudiants tandis que l'item 34 en pose de temps en temps.

Les dialogues d'écoute se passent dans les lieux publics où se trouvent les différents sons ou du bruit; c'est-à-dire les scènes de dialogue se passent dans la vie réelle. La communication se déroule dans tous les lieux, c'est pourquoi les étudiants doivent comprendre les dialogues qui se déroulent n'importe où. Mais selon le résultat de l'item 1, 82 % des étudiants pensent que les bruits du fond causent des problèmes pour leurs compréhensions. Il est conseillé d'écouter fréquemment les enregistrements d'écoute et de s'habituer à entendre ce qu'il existe dans le monde réel.

Pour l'item 18, plus de la moitié des étudiants préfèrent écouter avec le support visuel. Nous avons indiqué dans le chapitre 3 que le support visuel facilite la compréhension de l'oral des étudiants. Nous avons essayé de montrer l'effet positif de l'utilisation de vidéo qui est un moyen pédagogique offrant des services utiles en compréhension orale durant notre étude avec les groupes expérimental et témoin. L'écart entre les points des groupes révèle que le visuel est un soutien précieux pour les étudiants dans des classes préparatoires de l'Université Gazi.

À propos de tests d'évaluation de la compréhension orale, 89 % des étudiants pensent que les types de questions pour l'évaluation de la compréhension orale influencent la capacité de répondre aux questions, 84 % des étudiants du français pensent qu'ils peuvent répondre facilement aux questions Vrai/ Faux. Les activités de Question/ Réponse ne sont pas faciles à répondre pour 46 % des étudiants. Ce résultat peut provenir de la difficulté en expression écrite du français. 56 % des étudiants déclarent qu'ils peuvent répondre facilement aux questions de type « questions à choix multiples ». Pour les questions à compléter, les étudiants sont hésitants.

5.2.4. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues au Milieu

Dans cette dimension se trouvent 3 items. Le Tableau 18 représente les fréquences et le pourcentage des réponses:

Tableau 18. L'analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues au Milieu

Items de l'enquête	Tout à fait d'accord (5) + D'accord (4)		Hésitant (e) (3)		Désaccord (2) + Tout à fait désaccord (1)	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
17. Je suis pour la pratique intensive des activités d'écoute.	44	80	9	16	2	4
9. Les conditions de la classe (bruit, nombre d'étudiants, paroles entre les étudiants, etc.) ne sont pas favorables pour une bonne écoute.	33	60	9	16	12	29
11. Je trouve insuffisant les activités d'écoute qu'on exerce dans la classe.	29	53	15	27	10	18

Quant à l'analyse des difficultés dues au milieu, nous pouvons constater clairement que toutes les phrases sont trouvées très essentielles et importantes par les participants. La plupart des étudiants ont choisi "tout à fait d'accord" et "d'accord" pour les items 9,11 et 17. Surtout pour l'item 17, 80 % des participants sont d'accord au sujet de la pratique fréquente des exercices de la compréhension orale en classe. Pour l'item 11, un quart des participants sont hésitants sur la suffisance des activités de la compréhension orale dans les cours.

Les apprenants ont été interrogés sur les pratiques scolaires d'enseignement/ apprentissage de l'activité d'écoute dans l'ensemble des cours de français qu'ils avaient suivis depuis le début de leurs études dans les classes préparatoires. Selon 53 % des apprenants, les activités d'écoute qu'on exerce dans la classe sont insuffisantes à développer chez les apprenants une bonne compétence à l'oral. Le nombre des apprenants qui sont tout à fait désaccord et désaccord pour l'item *"Je trouve insuffisant les activités d'écoute qu'on exerce dans la classe."* est de 18 %.

Dans la classe de langue, les conditions du milieu où nous apprenons la langue sont importantes pour acquérir une autre langue. Ces conditions peuvent rendre l'apprentissage

plus efficace. Selon l'item 9, pour l'écoute efficace, les étudiants ne trouvent pas convenable les conditions de la classe. Ils sont pour plus d'activités d'écoute pendant les cours.

5.2.5. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues à la Langue

Cette dimension se composent de 5 items. Le Tableau 19 représente les fréquences et le pourcentage des réponses:

Tableau 19. L'Analyse Quantitative de la Dimension des Difficultés Dues à la Langue

Items de l'enquête	Tout à fait d'accord (5) + D'accord (4)		Hésitant (e) (3)		Désaccord (2) + Tout à fait désaccord (1)	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
24. Les mots ayant les mêmes prononciations me dirigent vers les erreurs de compréhension.	48	87	6	11	1	2
13. Je ne peux pas bien comprendre à cause des liaisons.	30	55	9	16	16	29
37. J'ai du mal à comprendre les mots contenant des voix nasales comme [ã],[õ] car celles-ci n'existent pas en turc.	25	46	17	31	13	24
20. Ma première langue étrangère, l'anglais est un obstacle pour la compréhension du français.	24	44	14	26	17	31
38. Je ne peux pas comprendre facilement les mots ayant la phonème "r".	20	36	14	26	11	38

Quant à l'analyse des difficultés dues à la langue, nous pouvons dire que les items 13, 24 et 37 représentent des difficultés très importantes en compréhension de l'oral d'après les étudiants. Les réponses pour les items 20 et 38 sont équilibrées. Surtout l'item 24 est une difficulté importante d'après (¾) trois quarts des participants. Pour l'item 37, un tiers des participants sont hésitants. Cet item peut sembler complète et variable pour les participants.

Quand nous étudions les résultats de l'enquête concernant les causes des difficultés de la compréhension orale, nous nous rendons compte que les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques occupent une place importante dans leurs capacités de comprendre. Les caractéristiques syntaxique, lexical et grammatical, et surtout phonétique/phonologique du français causent aux apprenants certaines difficultés à la compréhension de l'oral. Les résultats obtenus de cette enquête étayent suffisamment cette pensée. 46 % des étudiants trouvent que *"J'ai du mal à comprendre les mots contenant des voix nasales comme [ã],[õ] car celles-ci n'existent pas en turc."*. 87 % des apprenants trouvent que les mots ayant les mêmes prononciations les dirigent vers les erreurs de compréhension. Nous avons bien constaté l'effet négatif de la première langue étrangère « anglais » avec le taux de la participation de 44 % des apprenants à cet item *"Ma première langue étrangère, l'anglais est un obstacle pour la compréhension du français"*. Selon les résultats de l'enquête, les traits caractéristiques propres à la langue française comme les liaisons, les nasales et la prononciation des mots qui comprennent la phonème "r" peuvent causer des problèmes de compréhension aux étudiants. Les mots qui sont prononcés de la même façon provoquent des ennuis pour les étudiants. Par exemple ; "mère, maire, mer", ces mots se prononcent de la même façon mais ils écrivent différemment et ont des sens différents.

Il est certain que la langue française présente un certain nombre de particularités difficiles pour tout apprenant étranger avec les structures différentes, les origines différentes. Donc, au cours de l'enseignement/apprentissage du FLE et de l'oral aux apprenants universitaires turcs, il faut prendre en compte de ces divergences. Nous, les enseignants, nous devons inventer en classe de langue de nouvelles stratégies d'apprentissage qui vont permettre aux apprenants de découvrir les divergences et les convergences entre le turc et le français langue étrangère ou l'anglais et le français. Il est conseillé de s'en servir de manière à réutiliser en cas de besoin. Autrement dit, un enseignement/apprentissage qui part des convergences visant à découvrir les divergences serait, selon nous, très utile et profitable aux apprenants.

PARTIE 6

6. CONCLUSION ET PROPOSITIONS

Dans le sixième chapitre, nous allons terminer notre étude en abordant les résultats obtenus et en apportant des propositions pédagogiques pour pouvoir contribuer aux problèmes subis par les apprenants en acquisition de la compétence de compréhension orale en FLE.

6.1. Les Conclusions

Comme nous avons indiqué dans la partie théorique de notre étude, la compréhension de l'oral est la porte de la communication en langue étrangère. Nous avons obtenu des données remarquables de notre enquête. Les données obtenues des témoignages des étudiants mettent au jour les problèmes et les difficultés subis en acquisition de la compétence de la compréhension orale en FLE. Nous espérons présenter des données très utiles aux enseignants, aux apprenants et aux intéressés de l'enseignement/apprentissage de langue.

Dans cette partie de notre étude, nous exposerons quelques recommandations qui en découlent. Nous avons bien constaté que les travaux sur l'oral et son apprentissage sont primordiaux. Les démarches utilisées dans la classe influencent beaucoup les résultats obtenus. Il est vrai que le premier contact avec une langue étrangère déclenche aux apprenants une certaine peur. Mais dans ce cas, il faut les aider à acquérir la langue avant d'acquérir les règles grammaticales et lexicales. Il est à noter que les conditions de la classe de langue donnent de l'importance à l'utilisation de la langue dans des situations réelles qui sont plus importantes que les heures de l'apprentissage.

Grâce à cette recherche, nous avons obtenu des informations concernant notre public, leurs compétences de compréhension orale et les effets des images et de vidéo sur l'acquisition de compétence. En observant les papiers des étudiants, nous avons remarqué que les points d'étudiants et le pourcentage des réponses changent selon les types d'exercices. Dans les exercices comme Vrai ou Faux, "Cochez la bonne réponse", les étudiants sont motivés pour y répondre et ils trouvent facilement la réponse en choisissant entre les réponses possibles. Mais dans les exercices comme "Question- Réponse", et "Complétez les phrases." ils ne sont pas motivés pour répondre et ils ont du mal à écrire les réponses. Car avec ce type d'exercices, il faut bien réfléchir, imaginer, créer son propre énoncé, utiliser et trouver les mots convenables, ainsi qu'il faut obéir les règles de grammaire. Cela peut avoir une relation avec la difficulté de l'expression écrite en langue étrangère.

Au long de la pratique, les étudiants qui ont regardé les vidéos paraissaient très calmes et motivés en faisant les exercices alors que les étudiants ayant écouté seulement les dialogues paraissaient très stressés, démotivés et inquiets. À notre avis l'écoute sans vidéo peut avoir un effet positif sur la compréhension. Les étudiants ont réussi à se concentrer sur les dialogues en faisant attention seulement au son quand ils complétaient les exercices.

À la suite des analyses, dans cette étude dont le but est de rechercher l'effet de l'utilisation de la vidéo pédagogique en acquisition de la compréhension orale en FLE, nous avons bien constaté qu'il y avait une différence entre les résultats des tests de performance des groupes témoin et expérimental. Selon les résultats des tests qui donnent l'occasion d'évaluer les acquisitions ou les connaissances en compréhension orale des étudiants du français des classes préparatoires de l'Université Gazi, même s'il n'y a pas de différence significative entre les pourcentages de moyens arithmétiques de points de tests de deux groupes, en majorité le groupe expérimental a des notes plus élevées que celles du groupe témoin. Autrement dit, les résultats de test du groupe expérimental qui regarde et écoute les vidéos sont meilleurs que ceux du groupe témoin. Avec une grande possibilité, il n'y a pas de différence significative entre les pourcentages à cause de certains facteurs indiqués ci-dessous:

1. La vidéo pédagogique ne pourrait pas être si efficace comme on le croit pour acquérir ou améliorer la compétence de compréhension orale en FLE.

2. La méthode et le moyen d'évaluation de cette étude ne pourraient pas être efficaces ou utilisables, convenables pour trouver la différence significative entre les résultats des tests de performance.

3. La durée de l'application pourrait être courte ou longue pour trouver des réponses au problème de recherche.

4. Les traits personnels des étudiants relatifs aux types d'intelligence (l'intelligence multiple: intelligence visuelle, auditive, etc.) pourraient être efficaces sur l'acquisition de cette compétence.

5. En répondant aux questions d'écoute, les étudiants pourraient être si inattentifs et si démotivés qu'ils ne peuvent pas démontrer leurs capacités réelles.
6. L'attitude du professeur pourrait avoir des effets sur ce résultat.

6.2. Les Propositions

À la suite des résultats obtenus, dans cette partie, nous visons à fournir quelques conseils pédagogiques. Dans le domaine du langage oral, on a fait beaucoup de démarches qui ont le même objectif global : augmenter le potentiel de compréhension pour atteindre ce but. Comme l'indique Lhote, il faut activer ou réveiller des comportements perceptifs ; c'est de montrer à l'apprenant qu'il est capable de comprendre l'état d'esprit de celui qui parle. Utiliser des compétences antérieures et les intégrer à l'apprentissage ; c'est de faire parler quelqu'un avec son passé riche de connaissances, d'expériences professionnelles et de comportements culturels. Faciliter la compréhension par la représentation symbolique ; c'est d'aider les apprenants plus visuels qu'auditifs et entraîner à la synthèse partielle; c'est l'art de résumer et de reformuler (1995: 105-106-107-108).

Le fonctionnement de la mémoire a un rôle à jouer lors des tâches de compréhension. Weinrich conseille aux enseignants de parler des problèmes des apprenants qu'on rencontre durant l'écoute et de trouver ensemble des solutions à ces questions : " Comment, par exemple, garder en mémoire les mots clés d'un texte que l'on est en train d'écouter et qui renvoient à un certain nombre d'idées principales ? Comment éviter une surcharge de la mémoire de travail ? " (Cornaire, 1998 :197). Il propose de ne pas utiliser une méthode universelle, il suppose de trouver des techniques individuelles.

Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant s'acquiert à long terme le bon comportement d'écoute. Là, on peut aider les apprenants en exploitant les

situations, en analysant les contextes et en familiarisant l'auditeur avec la voix et le sujet traité.

Pour acquérir du sens en FLE, l'enseignant peut mettre l'apprenant dans une situation active où l'apprenant doit mobiliser toutes ses ressources. Il serait utile de donner de l'importance à la dimension culturelle puisqu'on fait appel à une réflexion de l'apprenant sur sa propre culture. Varier le type de compréhension visé est utile ; plus exhaustif pour l'apport de données, plus global pour la saisie d'informations ponctuelles, par exemple. Ce qui porte l'importance pédagogique, c'est d'élaborer des activités à partir de caractéristiques langagières, et de suggérer des démarches qui s'appuient sur le global, de faire automatiser des processus spécifiques de saisir du sens. On propose de faire correspondre la consigne de l'activité à la tâche puisqu'elle permet à l'apprenant d'activer les opérations. Il vaut mieux de différencier l'évaluation de l'apprentissage. En tant que professeurs, quand on évalue l'apprenant pour contrôler sa compréhension, on a le but de mesurer le degré de maîtrise de certains processus et de juger de la capacité à saisir le sens des textes oraux ou écrits. Pendant l'acquisition de la compréhension orale, nous conseillons de viser l'autonomie de l'apprenant. Parce que l'autonomie l'aide à soutenir son activité d'écoute ou de lecture. Pour ce faire, nous lui poussons à faire préciser ses propres stratégies lorsqu'il se rencontre aux difficultés.

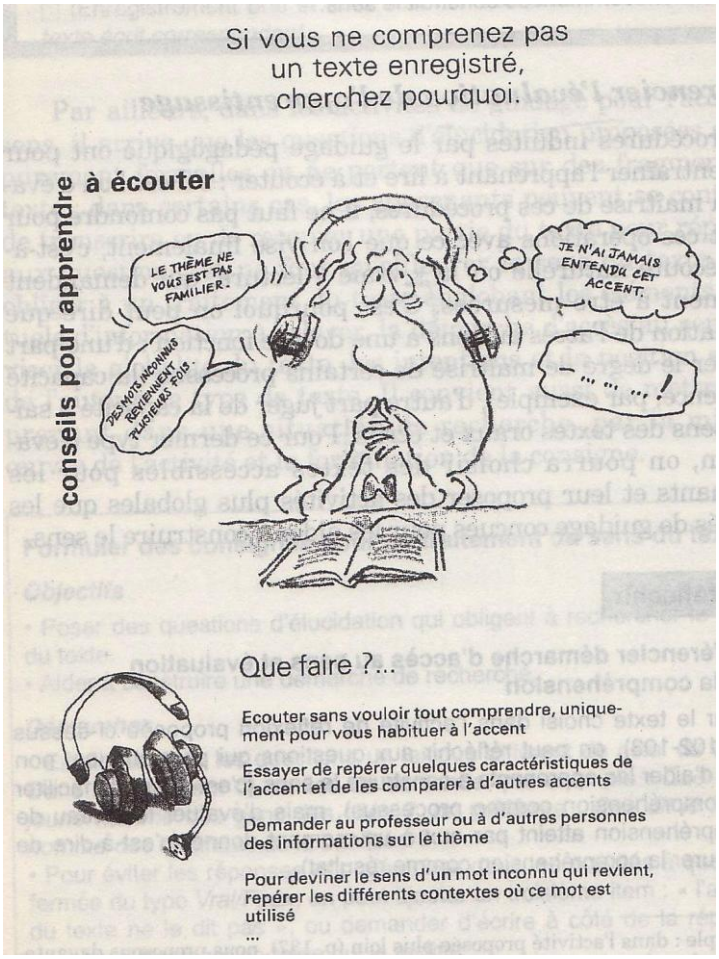

Figure 2 : Une activité de prise de conscience ; activité tirée du manuel Cartes, Hachette, 1982, cité par Pendanx, 1998 :104)

Le soutien de technologie et d'aide visuel comme vidéos ont une grande importance sur la compréhension orale en classe de FLE. Il vaut mieux de s'en servir en vue de leurs apports positifs à l'acquisition dans le domaine de l'apprentissage de la langue étrangère.

Grâce aux études précieuses, on a essayé de montrer l'effet de la technologie dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère. Nous avons recherché les apports du visuel à l'apprentissage. Bien que la vidéo qui mette ensemble la technologie et le visuel qui portent les traits motivateurs, facilitateurs et soutenant dans le domaine de l'apprentissage, l'effet de la vidéo peut avoir diminué parmi d'autres outils technologiques, puisqu'on a du mal à suivre le développement technologique sans limite de nos jours. Nous proposons l'utilisation de la vidéo comme soutien pour faire acquérir aux apprenants la compétence de la compréhension orale en FLE. Nous conseillons l'utilisation de la vidéo comme pas but de cours mais comme outil de cours soutenant.

En nous appuyant sur les résultats de l'enquête, il nous est possible de conseiller de penser sur les difficultés provenant d'enseignants, d'étudiants, de langue, de matériel et de milieu lors de l'acquisition de cette compétence. Il vaut mieux que les enseignants pensent sur les autres difficultés de leurs étudiants et que les étudiants sur leurs propres besoins relevant leur apprentissage. Les conditions négatives des matériels et des milieux doivent être améliorées et les étudiants doivent devenir conscients des traits spécifiques d'une langue étrangère à l'aide de leurs professeurs. Nous proposons aux professeurs de choisir les moyens d'apprentissage qui réactivent l'intérêt et le désir d'apprendre et de comprendre en français langue étrangère de leurs apprenants. Quant aux apprenants, ceux-ci doivent remarquer leurs côtés forts et faibles en formant leurs connaissances de langue étrangère. Les professeurs doivent être guides en faisant attention aux besoins, aux désirs et aux caractéristiques personnelles de leurs apprenants lors de l'acquisition de la compétence de compréhension orale en français.

Parmi les résultats obtenus de l'enquête des causes des difficultés en compréhension orale, découlent des données intéressantes. Selon les points de vue des étudiants sur les causes des difficultés en acquisition de cette compétence, les données obtenues font apparaître les causes des problèmes. Nous supposons que ces renseignements seront utiles aux enseignants, aux étudiants ainsi qu'aux autres intéressés.

Nous proposons une progression autonome de travail des savoir-faire sur la compréhension de l'oral en français langue étrangère. Cela peut permettre au professeur de faire varier ses objectifs et ses méthodes pour faire accéder au sens à l'oral. Ces objectifs de compréhension peuvent se varier comme compréhension globale, générale, thématique, ponctuelle, compréhension des intentions, du fonctionnement de l'oralité de la langue. Ces méthodes de compréhension peuvent varier la longueur des documents à faire comprendre ; faire saisir les éléments de sens de plus en plus vite et sur des documents de plus en plus longs ou de plus en plus brouillés avec image fixe, mobile et sans image.

Dans le domaine de l'évaluation de la compréhension de l'oral, il n'existe pas encore de développements suffisants pour présenter plusieurs instruments de mesure. Il est nécessaire de se pencher davantage sur l'élaboration d'instruments de mesure dans les études de ce domaine.

Les enseignants peuvent réfléchir sur le lien entre la perception de l'accent, des contradictions, des liaisons, des élisions et le développement de la compréhension orale

lorsqu'ils remarquent des difficultés d'écoute de leurs apprenants. Et ils peuvent réagir ou aider leurs apprenants en faisant attention à ce point important.

BIBLIOGRAPHIE

Akdemir, A. S. (2010). *Videonun dinleme becerisine ön örgütleyici olarak uygulanması,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Barın, M. (1997). *Dinleme-konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili bölümlerinde uygulanışı,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Barkan, M. (1987). *Eğitim amaçlı iletişim ve videonun işlevleri: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde örgütsel uygulama model önerisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Baş, T. (2008). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir?* (5. Baskı). Ankara : Seçkin yayıncılık.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue.* Paris : Didier.

Boyer, H., Butzbach et Pendanx M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère.* Paris : CLE International.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı.* (4. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum.* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. et Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

CECRL, (2001). *Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.

Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris: HACHETTE F.L.E.

Cornaire, C. (1988). *La compréhension orale.* Paris: CLE International.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Usem Yayınları.

Demirezen, M. (1990). *Video Kulanımının Yabancı Dil Öğretimine Getirdikleri.* Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi. Sayi 5. Web: http://www.nurhayatvarol.com/.../kkmeslekiveteknikegitimsempozyumu adresinden 22 Ağustos 2012'de alınmıştır.

Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Frankel, J.R. et Wallen, N.E. (2010). *How to design and evaluate research in education.* (7. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.

Garrigues, M. (1988). *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*. Paris: Hachette Livre.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues* : *5000 ans d'histoire.* Paris : CLE International.

Goullier, F. (2006). *Cadre européen commun et portfolios*. Paris: Les Editions Didier.

Irgatoğlu, A. (2010). *Yabancı dil dinleme becerisi ediniminin gelişmesi için bağlamsal kaynak olarak resimlerin kullanımının etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Koç, S. et Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve Okuma Öğretimi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem A.

Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Fransa: CLE International.

Larue, R. (1997). *Audiovisuel et enseignement.* Paris : Hachette Livre.

Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction.* Paris : Hachette Livre.

Margerie, C. et Porcher, L. (1981). *Des média dans les cours de langues*. Paris: CLE International.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Özçelik, N. (2006). *Analyse des difficultés de l'écrit en français chez les apprenants universitaires turcs.* Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özçelik, N. (2008). Problèmes de prononciation des étudiants turcs en français. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34*, 204-217.

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue* . Paris: Hachette Livre.

Robert, J. P., Rosen, É. et Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE*. Paris: Hachette Livre.

Robert, P. (2009). Dictionnaire du Nouveau Petit Robert de la Langue Française. Paris: Editions du Petit Robert.

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (2001). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni.* Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Uzun, İ. (1998). *Dinleme derslerinin İngilizce dil ediniminde öğrenci stratejilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.

Tan, Ş. (2012). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı.* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE. Paris: Hachette Livre.*

Ressources sur Internet

CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier. 2001. Consulté en Novembre 2012: http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie4/ferroukhi.pdf consulté le 15 Avril 2013

http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension.html consulté le 25 Mars 2013

http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem18mica.pdf consulté le 20 Mai 2013

www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en.html le 23 Mai 2013

http://www.francparler.org/fiches/production_orale1.htm consulté le 29 Décembre 2012

http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/03-Karsenti.html consulté le 28 Janvier 2013

http://es.scribd.com/doc/81684616/Curs-Didactica-FLE-Manolache consulté le 14 Avril 2013

https://fr.wikipedia.org consulté le 19 février 2013

http://www.larousse.fr/dictionnaires, consulté le 23 mars 2013

DVDS : Ça Marche ! , Festival Mina, Pierre et Les autres. ”

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONS POUR LES ACTIVITÉS D'ÉCOUTE DE LA PREMIÈRE SEMAINE

L'ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DE GAZI

ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION ORALE DE LA VIDÉO DE ''MINA. PIERRE ET LES AUTRES''

Prénom: SEMAINE 1

Nom: Numéro:

SÉQUENCE 6 _____/20

Complétez les phrases suivantes.

1. Patricia fait _____ à Pierre.

2. Patricia rappelle _____ à Pierre.

3. Ils se retrouvent à _____ heures.

4. Les trois amis se voient dans _____ de Pierre.

5 .Pierre n'est pas marié, il est _____.

SÉQUENCE 7 _____/20

Choisissez la bonne réponse.

1. Ils viennent chez _____.

a)Mina b) Fabrice c) Pierre d) Patricia

2 .Mina offre un petit _____ à son collègue.

a) fleur b) cadeau c)album d) photo

3. Fabrice et Pierre _____ au téléphone.

a) se regardent b) rient c) se parlent d) se disputent

4. Fabrice va à la gare _____.

a) en taxi b) en RER c) en train d) en bus.

5. Pierre oublie _____ à Digit-Presses.

a) les billets b) le numéro c) l'adresse d) le carton d'invitation

SÉQUENCE 8 _____/20

Choisissez la bonne réponse.

1 .Pierre reçoit _____ comme cadeau.

a)un roman b) un livre de français c)un t-shirt d) un album de photos.

2 .Patricia est _____.

a)anglaise b) parisienne c) coréen d) chinoise

3. Il est _____ heures.

a) huit b) dix c) vingt d) vingt –huit

4. C'est le temps de _____.

a)dîner b) déjeuner c) petit-déjeuner d) goûter

5 .Ils vont _____ pour manger.

a) au café b) à la cantine c) au restaurant d) chez Mina

SÉQUENCE 9 _____/20

Vrai ou Faux ? V F

1 .Ils ont très faim.		
2. D'abord, ils prennent l'apéritif comme entrée.		
3. Patricia désire un kir comme apéritif.		
4. Pierre veut boire du cocktail de fruits.		
5. Le kir, c'est un mélange de vin rouge et de crème cassis.		

ANNEXE 2 : QUESTIONS POUR LES ACTIVITÉS D'ÉCOUTE DE LA DEUXIÈME SEMAINE

L'ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DE GAZI

ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION ORALE DE LA VIDÉO DE "MINA. PIERRE ET LES AUTRES"

Prénom: Date:

Nom: SEMAINE 2

Numéro:

SÉQUENCE 7 ___/20

Choisissez la bonne réponse.

1. Ils viennent chez _____.

a) Mina b) Fabrice c) Pierre d) Patricia

2. Mina offre un petit _____ à son collègue.

a) fleur b) cadeau c) album d) photo

3. Fabrice et Pierre _____ au téléphone.

a) se regardent b) rient c) se parlent d) se disputent

4. Fabrice va à la gare _____.

a) en taxi b) en RER c) en train d) en bus.

5. Pierre oublie _____ à Digit-Presses.

a) les billets b) le numéro c) l'adresse d) le carton d'invitation

SÉQUENCE 11 ___/20

Choisissez la bonne réponse.

1. Patricia va-t-elle dîner chez qui ?

a) chez sa nouvelle amie b) chez son ancienne copaine c) chez son collège d) chez son copain

2. Quelle est la nationalité de l'amie de Patricia ?

a) argentine b) française c) anglaise d) coréenne

3. L'amie de Patricia, habite-t-il où ?

a) à Paris b) à Lyon c) à Bastille d) à Adela.

4. Patricia invite Pierre et Mina à faire quoi ?

a) à dîner chez elle b) à faire une tarte c) à aller dîner chez son amie d) à boire quelque chose

5. Pourquoi est-ce que Pierre n'accepte pas la proposition de Patricia? Parce qu':

a) il travaille. b) il va chez Fabrice. c) il se repose à la maison. d) il voyage à Lyon.

SÉQUENCE 12 __/20

Vrai ou Faux ?

1. Pierre veut boire encore une bouteille de Château Lascaux.		
2. La mère de Mina est belge et son père est coréen.		
3. Dans l'addition. le garçon écrit par erreur une bouteille d'eau minérale.		
4. Mina habite à Bruxelles, près du centre, dans un ancien bâtiment.		
5. Patricia demande à Pierre d'inviter Mina à faire une promenade à Paris.		

SÉQUENCE 13 ___/20

Complétez les phrases suivantes.

1. Pierre pense _____ à Lyon.

2. Le week-end prochain. Fabrice et sa femme _____ Pierre chez eux à la campagne.

3. _____ aime le thé rare et parfumé.

4. Pierre et Mina apporte _____ comme cadeau à Fabrice et à sa femme.

5. Mina est une _____ sur les sortes de thé. Elle connait le thé de Chine, d'Indonésie, de Japon…

ANNEXE 3 : QUESTIONS POUR LES ACTIVITÉS D'ÉCOUTE DE LA TROISIÈME SEMAINE

L'ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DE GAZI

ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION ORALE DE LA VIDÉO DE "MINA. PIERRE ET LES AUTRES"

Prénom: Date:

Nom: SEMAINE 3

Numéro:

SÉQUENCE 14 ____/20

Choisissez la bonne réponse.

1.À gauche, Pierre et Mina voient le grand bâtiment, le long de la Seine qui s'appelle _____.

a) La Samaritaine b) un Petit Jardin c) le Louvre d) le Vert Galant

2. La Samaritaine est _____.

a) un musée b) un magasin c) une ville d) un quartier

3. Les chaussures de Mina coûtent _____ euros.

a) 25 b) 47 c) 45 d) 85

4. Mina porte des chaussures _____.

a) à talons b) plates c) de sport d) de marche

5.À la prochaine étape. Pierre et Mina visitent _____.

a) La Place Dauphine b) La Tour Eiffel c)La Seine d) La Samaritaine

SÉQUENCE 15 ___/20

Vrai ou Faux ?

	V	F
1. Ils s'arrêtent de se reposer un peu sur un banc.		
2. Selon Pierre, les chaussures à talons, c'est une bonne idée pour visiter Paris.		
3. Visiter Paris avec une visite guidée en bus, ce n'est pas plus pratique et c'est fatigant avec des chaussures à talons.		
4. Mina est une stagiaire et une touriste.		
5. Mina propose de prendre un café sur la terrasse à côté.		

SÉQUENCE 16 ___/20

Répondez aux questions.

1. Pour qui, c'est la plus belle place de Paris ?

……

2. Un appartement sur la place Dauhine, ça coûte combien ici ?

……

3. Si Mina gagne au loto, qu'est-ce qu'elle achètera ?

……

4. Si Mina habite sur cette place, le samedi et le dimanche, qu'est-ce qu'elle fera ?

……

5.Si Pierre gagne au loto, qu'est-ce qu'il fera ?

……

ANNEXE 4 : QUESTIONS POUR LES ACTIVITÉS D'ÉCOUTE DE LA QUATRIÈME SEMAINE

L'ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DE GAZI

ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION ORALE DE LA VIDÉO DE ''MINA. PIERRE ET LES AUTRES''

Prénom: SEMAINE 4

Nom:

Numéro:

SÉQUENCE 17 _____/20

Vrai ou Faux ? V F

1.À Lyon, il fait chaud comme en été.		
2. En France, il pleut et il fait 18 degrés.		
3. Pierre s'est levé dimanche, à 6 h du matin, il a pris le RER et le train de 8 h pour aller à Lyon.		
4. Ils ont rencontré beaucoup de professionnels à Lyon.		
5. Pierre va répondre à un fax urgent d'un client demain.		

SÉQUENCE 18 _____/20

Choisissez la bonne réponse..

1. À Digit-Presses.

a) on travaille un peu et on finit tard le soir.

b) on travaille beaucoup et on arrive tard le matin.

c) on arrive tôt le matin et on finit tard le soir.

2. Mina

a) a un problème avec son stage à Digit-Presses.

b) déteste travailler le mardi.

c) pense à son copain Frédéric

3. Le petit ami de Mina

a) est en train de faire un stage à Budapest.

b) est parti à l'étranger.

c) téléphone à Mina.

4. Quand Mina appelle Frédéric pour la première fois,

a) il répond au téléphone.

b) une fille parle avec Mina au téléphone.

c) personne ne répond.

5. Selon Patricia, Mina pense que Frédéric

a) va rappeler Mina à minuit.

b) n'aime plus sa nouvelle copine.

c) trouve une nouvelle petite amie.

SÉQUENCE 19 _____/20

Complétez les phrases suivantes.

1. C'est la _____ semaine de Mina à Digit-Presses.

2. Le weekend prochain, Fabrice invite Mina à la _____

3. Vivre à Paris toute la semaine, c'est _____

4. Fabrice ne _____ pas habiter en banlieue.

5. Selon Fabrice, _____ pourra amener Mina en _____ chez Fabrice.

ANNEXE 5 : QUESTIONS POUR LES ACTIVITÉS D'ÉCOUTE DE LA CINQUIÈME SEMAINE

L'ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DE GAZİ

ACTIVITÉS DE COMPRÉSION ORALE DE LA VIDÉO DE "MINA. PIERRE ET LES AUTRES"

Date :

Prénom:

Nom: SEMAINE 5

Numéro:

SÉQUENCE 20

Cochez la bonne réponse. __ / 20

1. Aujourd'hui, Mina _____.

a) semble heureuse b) est très distraite c) a beaucoup d'affaires d) paraît un peu triste

2. Pierre _____ pour _____ Mina.

a) bavarde/ réfléchir b) plaisante/ amuser c) pose des devinettes/faire rire d) se tait/ observer

3. - Pierre demande : ''_____?''

- " Il a des problèmes." Quelle est la question ?

a) Pourquoi Fabrice pleure-t-il aujourd'hui ?

b) Pourquoi est-ce qu'un Martien ne boit pas de café ?

c) Pourquoi est-ce que les souris n'aiment pas les devinettes ?

d) Pourquoi un livre de maths est-il triste ?

4. Fabrice est venu pour _____.

a) seulement rappeler quelle heure il est

b) déclarer son dérangement à cause du bruit

c) inviter ses collègues à prendre un verre

d) demander à Pierre d'écrire un fax à Sydney

5. Patricia, la secrétaire informe Mina _____.

a) de son succès en stage b) d'un appel de Budapest pour elle

c) de l'arrivée de son paquet à l'accueil. d) d'un coup de fil de son père

SÉQUENCE 21 ___ / 20

Cochez la bonne réponse.

1) Fabrice trouve Mina _____.

a) une secrétaire jolie et sérieuse b) une stagiaire paresseuse et inattentive

c) une secrétaire dynamique et motivée d) une stagiaire motivée et sérieuse

2) Pierre et Mina sont venus _____ _____.

a) dans un café / en bus b) chez Fabrice / en voiture

c) au bureau / à pied d) chez Mina / en train

3) Fabrice fait _____ dimanche matin, s'il ne fait pas de sport. il est _____.

a) du foot / heureux b) du tennis / triste

c) de la gym / agréable d) du jogging / de mauvaise humeur

4) À Lyon, Fabrice n'a pas trouvé l'occasion de _____.

a) faire du jogging b) faire connaissance avec des experts

c) disputer toujours avec Pierre d) faire du bricolage

5) La femme de Fabrice présente leur propriété, Avant c'était _____ et _____ habitaient là.

a) une petite maison / des étrangers b) un appartement / des citadins

c) une ferme / des paysans d) un logement / des employés

SÉQUENCE 22 ___ / 20

Répondez aux questions.

1) Comment est-ce que Fabrice se détend ; comment supprime-t-il son stresse de travail ?

……

2) Quelle étude est-ce que Mina fait et où ?

……

3) La fille de Fabrice et Chantal, Alexandra qu'est-ce qu'elle étudie et dans quelle université ?

……

4) La femme de Fabrice est-elle contente des études de sa fille ? Pourquoi ?

……

5) Pendant que les femmes bavardent, les hommes font-ils quoi ?

……

ANNEXE 6 : QUESTIONS POUR LES ACTIVITÉS D'ÉCOUTE DE LA SIXIÈME SEMAINE

L'ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DE GAZİ

ACTIVITÉS DE COMPRÉSION ORALE DE LA VIDÉO DE "ÇA MARCHE!"

Prénom: SEMAINE 6

Nom: Date :

Numéro:

SÉQUENCE 23 ___ / 20

VRAI ou FAUX ?

	V	F
1. Mina et Pierre ont fait une petite promenade avant le dîner.		
2. Mina trouve Chantal un peu bavarde et gentille.		
3. Ils ont vu le clocher de Saint- Denis.		
4. Pierre sais bien l'histoire mais il est nul en maths.		
5. Dans le village, il existe la chambre de Jeanne d'Arc qui est l'héroïne préférée de Mina.		

SÉQUENCE24 ___ / 20

Trouvez les mots manquants.

1) Mina partira à _____ (où ?) _____ (quand ?).

2) Chantal a reçu _____ comme cadeau.

3) Mina voyagera en _____ à _____ heures.

4) Mina est _____ (adjectif) de son stage à Digit- Presses. Elle a beaucoup appris.

5) Selon Chantal, _____ a les pieds sur terre.

ANNEXE 7 : QUESTIONS POUR LES ACTIVITÉS D'ÉCOUTE DE LA SEPTIÈME SEMAINE

L'ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DE GAZİ

ACTIVITÉS DE COMPRÉSION ORALE DE LA VIDÉO DE "ÇA MARCHE!"

Prénom: SEMAINE 7

Nom: Date :

Numéro:

EPISODE 5 _____ / 20

Cochez la bonne réponse.

1. Selon la mère de Benjamin, son bulletin scolaire …

a) n'est pas mal. b) est meilleur que celui d'Elodie.

c) a de bons résultats grâce à son effort. d) devient de plus en plus bon.

2. Benjamin n'a pas de bonne note en anglais. Selon lui, …

a) la classe est très peuplée. b) la prof., c'est une bonne prof.

c) il n'a pas compris la question qu'on avait posé dans l'examen. d) il n'a pas de temps suffisant pour étudier l'anglais.

3. Elodie a de mauvais résultats en français. Parce qu(e)' …

a) elle n'aime pas faire des devoirs. b) elle ne révise jamais.

c) son prof. est très sévère et strict, d) elle s'ennuie dans les cours de français.

4. Elodie a une bonne note en maths. Parce qu (e)' …

a) elle suit un cours privé de maths après l'école. b) son prof. de maths s'occupe toujours d'elle.

c) elle passe son temps à résoudre des problèmes en maths. d) Théo lui donne des cours de maths.

5) Pour que les enfants améliorent ses notes dans leurs bulletins scolaires, il faut …

a) aller suivre les cours à l'école tous les jours. b) réviser tous les jours.

c) lire et étudier plus. d) trouver de meilleures résolutions avec leurs parents.

EPISODE 6 _____ / 20

VRAI ou FAUX ? V / F

1. Manon et son frère Théo savent bien jouer au basket. Puisqu'ils jouaient toujours à Séville.		
2. Chaque hiver Elodie fait du ski avec sa famille. Elle aime le sport.		
3. Tous les mardis, Manon s'occupe de son devoir de maths que son prof. lui donne.		
4. Chaque jeudi, quand elle peut, Manon regarde la série 'Talassa' à six h moins dix.		
5. Les jeunes se regroupent pour faire un match du basket filles contre garçons.		

ANNEXE 8 : QUESTIONS POUR LES ACTIVITÉS D'ÉCOUTE DE LA HUITIÈME SEMAINE

L'ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DE GAZİ

ACTIVITÉS DE COMPRÉSION ORALE DE LA VIDÉO DE "ÇA MARCHE!"

Prénom: SEMAINE 8

Nom: Date :

Numéro:

EPISODE7 ___ / 20

VRAI ou FAUX ? V / F

1. Théo et Manon courent à l'école parce qu'ils sont encore en retard.		
2. Théo et Manon sont collégiens.		
3. Ils habitent très loin de l'arrêt de bus.		
4. A cause du portail fermé, ils n'ont pas pu entrer dans l'école.		
5. Théo et Manon ont oublié de changer d'heure d'hiver.		

EPISODE 8 _____/ 20

Répondez aux questions.

1. Les jeunes, parlent-ils de quoi ?

……

2. Où est-ce qu'ils sont allés ?

……

3. Selon Théo, pour éviter la pollution de l'air qu'est-ce qu'on peut faire ?

……

4. A cause de l'augmentation de la température, quels animaux sont-ils menacés ?

……

5. Selon les jeunes, quels sont les problèmes de la nature ?

……

ANNEXE 9 : QUESTIONS POUR LES ACTIVITÉS D'ÉCOUTE DE LA NEUVIÈME SEMAINE

L'ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DE GAZİ

ACTIVITÉS DE COMPRÉSION ORALE DE LA VIDÉO DE "ÇA MARCHE! "

Prénom: SEMAINE 9

Nom: Date :

EPISODE 9 _____ / 20

Répondez aux questions.

1. Qui est-ce qui va venir ce soir comme invité ?

……

2. Quel est le problème de la mère ? Qu'est-ce qui ne va pas ?

……

3. Benjamin, que va-t-il faire comme ménage ?

……

4. Elodie, que va-t-elle faire comme ménage ?

……. 5. Est-ce que le père ne va pas aider les autres ? Il va se reposer ?

……

EPISODE 10 ___ / 20

Complétez les phrases.

1. Samedi, les jeunes vont _____ pour passer leur week-end.

2. Ils pensent à rester _____.

3. Elodie préfère _____ .

4. Dimanche s'il pleut, ils pensent à rester à la maison. Ils joueront _____ et Elodie _____ à ses amis.

5. Dimanche ils rentreront à _____ heures du soir.

ANNEXE 10 : QUESTIONS POUR LES ACTIVITÉS D'ÉCOUTE DE LA DIXIÈME SEMAINE

L'ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DE GAZİ

ACTIVITÉS DE COMPRÉSION ORALE DE LA VIDÉO DE "ÇA MARCHE!"

Prénom: SEMAINE 7

Nom: Date :

Numéro :

EPISODE 11 _____ / 20

VRAI ou FAUX ? V / F

1. Elodie est devenue malade parce qu'elle a pris froid à la sortie du cinéma.		
2. Elle a de la fièvre de 37,5.		
3. M. le docteur passera chez Elodie demain de l'après- midi.		
4. Elodie est inquiète pour demain. Parce qu'elle doit préparer un exposé sur la protection de l'environnement.		
5. Le frère d'Elodie est aussi malade, il veut vomir, il a mal au cœur.		

EPISODE 12 ___ /20

Cochez la bonne réponse.

1. Les jeunes parlent des séjours ……

a) touristiques b) authentiques c) linguistiques d) internationaux

2. Elodie a choisi trois pays pour leur séjour. Ce sont ……

a) Angleterre, Chypre, Espagne b) Chypre, Espagne, Australie

c) Australie, Argentine, Italie d) Allemagne, Australie, Chypre

3. Le séjour à Chypre leur propose …….

a) d'apprendre le grec, des cours de maths et des visites touristiques

b) des excursions, des cours de matin et d'apprendre l'anglais

c) des visites de la vielle ville, des activités culturelles et faire du volley

d) faire du sport, pratiquer en espagnol et des visites touristiques.

4. Pourquoi est-ce qu'ils ne préfèrent pas aller en Australie ?

a) Parce qu'ils ne veulent pas apprendre l'anglais.

b) Parce que le voyage est cher et c'est loin.

c) Parce que leurs parents ne leur permettront pas d'y aller.

5) Ils ont décidé d'aller …….

a) en Espagne b) en Argentine c) à Chypre d) en Angleterre.

ANNEXE 11: LA FORME DE POINT DE VUE SUR LA COMPRÉHENSION ORALE

2012-2013 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU FRANSIZCA BİRİMİ ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİSİ TUTUMLARINI DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİ FORMU

Demirel (1999.s.35)'e göre '**dinleme. konuşan kişinin vermek istediği mesajı. pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.'**

Yabancı dil öğretiminde dinleme edinimi, konuşma, yazma ve okuduğunu anlama gibi diğer becerileri de büyük ölçüde etkilemektedir.

KONU: Siz değerli öğrencilerimiz yabancı dilde dinlediğini anlamada ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz? Sizce dinlediğini anlamada problem yaşamanızın sebepleri nelerdir? (yeterince dinleme çalışmalarına yer verilmemesi, dikkat toplayamama…) Dinleme sınavlarında yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?(çok hızlı

Konuşulması, telaffuz farklılıkları v.s.)

Konu ile ilgili fikirlerinizi ve önerilerinizi yazınız.

ANNEXE 12 : ENQÛETE SUR LES CAUSES DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉTUDIANTS EN ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ORALE

Phrases		**Tout à fait d'accord**	**D'accord**	**Indécis (e)**	**Désaccord**	**Tout à fait désaccord**
		5	**4**	**3**	**2**	**1**
1	J'ai de la difficulté à comprendre ce que j'écoute à cause du bruit de fond.					
2	Comme je ne peux pas connaître les voix des locuteurs, il m'est très difficile d'identifier la personne qui parle.					
3	Si je n'ai pas d'information sur le texte auditif je comprends très difficilement.					
4	La rapidité des paroles des interlocuteurs m'empêche de bien comprendre.					
5	Les mots inconnus influencent négativement ma compréhension orale.					
6	La prononciation différente des mots français par des individus me pose des problèmes.					
7	Les activités d'écoute m'ennuient et elles me mettent en difficulté.					
8	En écoutant, je ne peux pas me concentrer.					
9	Les conditions de la classe (bruit, nombre d'étudiants, paroles entre les étudiants, etc.) ne sont pas favorables pour une bonne écoute.					
10	J'ai du mal à comprendre le français puisque je n'écoute pas souvent les chansons ou les dialogues français.					
11	Je trouve insuffisant les activités d'écoute qu'on exerce dans la classe.					
12	L'idée que « Le français est une langue difficile » est un obstacle pour moi en compréhension orale.					
13	Je ne peux pas bien comprendre à cause des liaisons.					
14	L'insuffisance de mon vocabulaire influe négativement ma compréhension.					
15	Je pense que les problèmes techniques et matériels représentent des difficultés pour la compréhension orale.					
16	L'attention accordée à la prononciation par les profs facilite ma compréhension.					
17	Je suis pour la pratique intensive des activités d'écoute.					
18	Je préfère écouter avec les images visuelles.					
19	Mes profs parlent plus lentement que les interlocuteurs des activités d'écoute, c'est pourquoi j'ai du mal à comprendre les dialogues rapides.					
20	Ma première langue étrangère, l'anglais est un obstacle pour la compréhension du français.					

Phrases		**Tout à fait d'accord**	**D'accord**	**Indécis (e)**	**Désaccord**	**Tout à fait désaccord**
		5	**4**	**3**	**2**	**1**
21	Je ne peux pas suivre les dialogues parce que j'ai des difficultés à comprendre le début.					
22	Sans image visuelle, Je peux oublier tout de suite ce que j'entends.					
23	Mon émotion a des effets négatifs sur mon succès de compréhension.					
24	Les mots ayant les mêmes prononciations me dirigent vers les erreurs de compréhension.					
25	Ma compréhension orale en français est faible puisque je ne passe pas de temps dans les milieux où on parle français.					
26	Ma compétence de la compréhension orale peut s'améliorer avec des profs natifs.					
27	Du fait que je n'écoute pas régulièrement et fréquemment le français, il me faut beaucoup de temps pour comprendre.					
28	Le niveau des textes d'écoute doit être convenable aux niveaux langagiers des apprenants.					
29	Je ne sais rien sur les techniques et les méthodes d'écoute.					
30	La peur de commettre des erreurs me mène à l'échec.					
31	Les contenus des textes d'écoute doivent s'accorder avec ce qu'on apprend dans les cours.					
32	Dans les examens de compréhension orale, le niveau de ma réussite change selon les types de questions (vrai/faux, exercice à trous, question-réponse, questions à choix multiple etc).					
33	Je peux répondre facilement aux questions Vrai/Faux.					
34	Je peux répondre aux questions à compléter.					
35	Je peux répondre aux questions à réponses ouvertes et courtes.					
36	Je peux répondre aux questions à choix multiples.					
37	J'ai du mal à comprendre les mots contenant des voix nasales comme [ã],[õ] car celles-ci n'existent pas en turc.					
38	Je ne peux pas comprendre facilement les mots ayant la phonème "r".					
39	La vitesse de parler de mes profs influence ma compréhension.					
40	Si le matériel n'est pas actuel, je ne comprends pas facilement.					