

Reçu le 25/10/2016

Publié le 01/12/2016

L'impact du multimédia et les stratégies d'écoute dans une activité de compréhension de l'oral : cas des élèves algériens apprenant le FLE en 2ème Année Moyenne

The impact of multimedia and listening strategies in a listening comprehension activity: case of Algerian students learning French as a foreign language in the 2nd year Average

Abderrezak BENZOUAI¹

¹Université d'Alger 2, Algérie

Résumé

La compréhension de l'oral est une composante indispensable dans l'acquisition d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère. Elle joue un rôle central dans la scolarité de l'apprenant, supposé être un élément actif et interactif.

Toutefois, c'est l'une des compétences langagières les plus complexes à acquérir. En effet, pour arriver à percevoir le sens d'un discours dans ses différents contextes, l'auditeur apprenant est amené à interpréter, à décoder et maîtriser une chaîne sonore (Burlison et Caplan, 2007), à identifier et repérer des indices oraux (Gaonac'h, 1990), à intégrer des connaissances antérieures (Rost, 2002), à disposer de connaissances culturelles (Gruca, 2006 ; Maurer, 2001) et à faire des liens avec l'objectif de son écoute (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Verschueren, 1999), etc.

A travers cet article, nous proposons un cadre théorique autour la question de la compréhension orale et des stratégies d'écoute. Ensuite, nous présentons la mise en œuvre de notre expérimentation que nous avons effectuée avec des apprenants Algériens de deuxième année moyenne où nous avons réfléchi à de nouvelles pratiques de classe basées sur des supports pédagogiques (audio-visuel et multimédia), autre facteur possible pour améliorer l'enseignement – apprentissage de la compréhension orale.

Mots-Clefs : enseignement – apprentissage – compréhension – l'oral – stratégies d'écoute – multimédia.

Abstract

Oral comprehension is an essential component in the acquisition of a language, whether native or foreign. It plays a central role in the schooling of the learner, supposed to be an active and interactive element.

However, it is one of the most complex language skills to acquire. Indeed, to manage to perceive the meaning of a speech in its different contexts, the learner listener is led to interpret, decode and master a sound chain (Burlison and Caplan, 2007), to identify and locate oral clues (Gaonac'h, 1990), to integrate previous knowledge (Rost, 2002), to have cultural knowledge (Gruca, 2006; Maurer, 2001) and to make links with the objective of their listening (Lafontaine and Préfontaine, 2007 ; Verschueren, 1999), etc.

Through this article, we propose a theoretical framework around the question of oral comprehension and listening strategies. Then, we present the implementation of our experiment that we carried out with Algerian learners of second middle year where we

reflected on new classroom practices based on teaching aids (audio-visual and multimedia), another possible factor for improving teaching – learning oral comprehension.

Keywords: teaching – learning – comprehension – oral – listening strategies – multimedia.

1. Introduction

La compréhension de l'oral est fondamentale dans l'acquisition d'une langue étrangère, mais elle est l'une des compétences les plus difficiles à acquérir puisqu'on ne peut pas réagir ou répondre même au plus simple message sans l'avoir compris, comme l'affirme Louis Porcher* : « *La compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande 'insécurité linguistique'* ». C'est en situation d'apprentissage que l'apprenant développe une compétence de l'oral qui lui permet de comprendre et de parler selon la situation de communication dans laquelle il se trouve. Nous pensons que pour améliorer en général la qualité de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, il est nécessaire de perfectionner en particulier celui de la compréhension de l'oral qui constitue le point de départ et la première compétence à formuler au début de chaque séquence ou chaque projet pédagogique.

Suite à une lecture du manuel scolaire de français de 2^{ème} année moyenne[†], nous avons constaté que la composante d'écoute est peu présente et loin d'être suffisamment prise en charge comparativement aux autres compétences telles que la compréhension de l'écrit et la production écrite. Nous avons également constaté, lors des observations de classe, que beaucoup de collègues (enseignants de français) évitent d'enseigner cette aptitude parce qu'ils ont l'impression que les apprenants en position d'écoute sont passifs et ne sont pas en mesure de comprendre un énoncé oral venant d'un locuteur parlant une langue étrangère telle que le français. Ils ciblent alors la production orale, plus facile à enseigner que la compréhension de l'oral qui est réputée pour ses processus cognitifs très complexes (Dolz et Schneuwly, 2009; Germain, Netten et Movassat, 2004; Lafontaine et Préfontaine, 2007). D'autres enseignants croient enseigner la compréhension de l'oral alors que ce qu'ils présentent en réalité n'est autre que de l'expression orale ou de la compréhension de l'écrit. L'enseignement de la compréhension de l'oral n'est pas réellement circonscrit comme un objet autonome et spécifique. L'oral, aussi bien la compréhension que la production, est rarement enseigné de manière explicite (Dumais, 2012; Lafontaine, 2001, 2007). Ce qui nous a conduit à s'interroger sur la manière dont la compréhension de l'oral est enseignée en Algérie, sur ce que disent les programmes officiels et les documents d'accompagnement au sujet de cette compétence fondamentale dans l'acquisition d'une langue étrangère, sur la place que lui accorde l'institution au sein du projet didactique en tant qu'une activité autonome, sur le volume horaire que lui réserve la réforme scolaire, sur son évaluation (si elle est évaluée à des moments clefs du cursus scolaire ou pas) et à quel moment cette compétence est enseignée (au début, ou au milieu, ou à la fin du projet pédagogique).

Par ailleurs, il n'est plus à démontrer que les technologies, grâce à leur multiplicité de ressources, sont devenues un recours quasi récurrent dans le monde de l'éducation en général. C'est pourquoi l'école algérienne manifeste aujourd'hui la volonté de vouloir disposer et

* - Porcher, L. « Le Français langue étrangère », Hachette Education, CNDP/Ressources Formation, 1995, p.45.

† - Manuel de Français 2^{ème} Année Moyenne, ouvrage réalisé par : Anissa Sadouni- Madah (Inspectrice de français), HalimBouzelboudjen (Professeur de français), Zahra Leffad (Professeur de français). Illustration et disposition graphique : AmiraShahinezSadouni. Conception et disposition graphiques : HalimBouzelboudjen. Onps (Office National des Publications Scolaires) 2012-2013.

intégrer les TICE en général, notamment le multimédia, dans son système éducatif. En effet, il est fondamental de revoir et repenser les méthodes d'enseignement/apprentissage. Là où la construction des savoirs doit impérativement passer par des processus actionnels, interculturels et interactifs. Là où on a besoin d'information diverse et actualisée. Là où il devient nécessaire d'utiliser différents types de supports pédagogiques, notamment de l'audiovisuel et du multimédia, et de penser à de nouvelles stratégies diversifiant les pratiques d'enseignement/apprentissage en cours. L'intégration de ces nouvelles technologies dans le système éducatif algérien s'impose parce que l'apprenant algérien, comme tout autre apprenant du 21^{ème} siècle, n'est plus le même. En effet, il se penche de plus en plus vers ces nouveaux moyens en devenant de plus en plus exigeant, autonome et responsable de son apprentissage. Il a besoin sans cesse de motivation qui pourrait s'accroître grâce aux TICE. De nombreuses recherches telles que celles de F.Demaizière (1986 :178) ou encore celles de L.Cuban (1998 :3) considèrent que ces technologies comme étant un potentiel certain pour l'évolution des pratiques de l'enseignement d'une part, et l'amélioration de l'apprentissage d'autre part. Leur intégration aussi bien par les enseignants que par les apprenants doit être vue de près et mieux analysée.

Pour toutes ces raisons nous avons choisi de travailler sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral dans l'acquisition du FLE (Français Langue Etrangère) au cycle moyen en Algérie. Mais comme ce processus concerne différents niveaux scolaires et plusieurs types de supports, nous nous sommes limité à la compréhension de l'oral dans les classes de deuxième année moyenne en proposant l'intégration du multimédia. Nous avons opté pour ce niveau parce que les apprenants sont amenés à écouter et comprendre des récits de fiction, notamment le conte, la fable et la légende qui relèvent de l'imagination et qui n'appartiennent pas à leur monde réel. Nous cherchons à ce que les enseignants du FLE en Algérie puissent, grâce à l'utilisation de ce support médiatisé, résoudre de grandes difficultés de leurs apprenants en termes de compréhension et de réception auditive (à savoir les problèmes d'intonation, les problèmes de lexique, etc.), formant progressivement des auditeurs plus autonomes et plus responsables de leur apprentissage.

2. Qu'est-ce que comprendre ?

Comprendre, selon Rey-Debove et Rey (2002 : 494-495) signifie «*appréhender par la connaissance : être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire [...] percevoir le sens d'un message d'un système de signes [...] se faire une idée claire des causes, des motifs de l'enchaînement logique de quelque chose* ». Pour Fayol (2003: 1), «*comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte*». Cela consiste également à dégager le sens d'un message verbal dans ses différents contextes (Block et Pressley, 2002 ; Legendre, 2005).

La compréhension orale n'est donc pas une simple activité de réception, plus ou moins passive comme on l'a souvent considérée ; il s'agit plutôt d'une opération très complexe qui suppose la connaissance du système phonologique (intonation, rythme, prosodie, etc.), la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques (l'ordre des mots dans la phrase, les expressions idiomatiques, etc.), la connaissance des règles socioculturelles (à savoir l'utilisation des formules de politesse, demander des clarifications, etc.) de la communauté dans laquelle s'effectue la communication (Cain, Oakhill, Barnes et Bryant,

2001; Gruca, 2006; Maurer, 2001); sans pour autant oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent, notamment les gestes et les mimiques.

3. Qu'est-ce qu'une stratégie ?

Selon le Cadre européen commun de référence (CECR)[‡], «*Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis*».

On peut distinguer des stratégies de compréhension spécifiques aux différents niveaux définis par le CECR, et des stratégies de compréhension générales adaptatives à tous les utilisateurs de la langue, à tous les niveaux, quel que soit le choix du document, mises en place à trois moments distincts : avant l'écoute, pendant l'écoute et après l'écoute (F. Berdal-Masuy et G. Briet 2010). La raison pour laquelle nous avons préféré parler uniquement du deuxième type de stratégies qui représentent un cadre d'écoute stable pour l'enseignant et pour l'élève apprenant une langue étrangère.

3.1. Stratégies avant l'écoute ou pré-écoute

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

- créer une atmosphère détendue et propice à l'écoute; par exemple, faire écouter aux apprenants une musique douce afin de les préparer aux étapes suivantes,
- inviter les apprenants à se concentrer à l'écoute du document,
- annoncer l'activité en précisant le genre du document (conte, fable, annonce publicitaire, etc.)
- contextualiser l'activité et la scénariser en proposant une situation de communication réaliste (par exemple écouter un bulletin de météo pour savoir quel temps il fera demain) et en introduisant également certains mots clefs du contenu du document.
- aider les apprenants à anticiper le contenu du document et les inciter à émettre des hypothèses de sens.
- aider les apprenants à réactiver le vocabulaire en relation avec le thème ou à s'en servir du nouveau tout en étant sûr qu'ils en connaissent bien la prononciation et ce dans le but de faciliter le repérage lors de l'écoute.
- impliquer les apprenants en leur donnant une tâche à réaliser avant l'écoute.
- répondre à la question que pose légitimement l'enseignant ou l'apprenant « *écouter oui, mais pour faire quoi ?* ». Carette (2001) distingue quatre intentions précises :
 - écouter pour s'informer (connaître des faits, événements, idées, etc.)
 - écouter pour apprendre (analyser, rendre compte, etc.)
 - écouter pour se distraire (imaginer, avoir des émotions, du plaisir, etc.)
 - écouter pour agir (prendre des notes, utiliser un appareil, cuisiner, faire un mouvement, réagir à des propos tenus, etc.)

Pendant l'écoute, il se peut que les apprenants butent sur des passages qu'ils n'arrivent pas à comprendre ; le rôle de l'enseignant, dans ces conditions, est d'expliquer qu'il n'est pas indispensable de « *tout* » comprendre , mais qu'il est important de continuer à écouter en les

[‡] - Cadre européen commun de référence(Chap.4 p.48).N° d'édition 5075/01.Les Éditions Didier, Paris 2001.

encourageant à « développer, ainsi, ce que Paul Cyr nomme, de façon plus générale, « la tolérance à l'ambiguïté », soit le fait de « ne pas se sentir gêné, mal à l'aise ou menacé face à des informations vagues, incomplètes, fragmentaires, incertaines, inconsistantes, contraires ou apparemment contradictoires ». §

3.2. Stratégies pendant l'écoute

Selon M-J.Gremmo et H.Holec (1990 :4), on n'écoute pas simplement pour écouter mais plutôt pour une raison précise, notamment pour atteindre un objectif de compréhension qui détermine la façon dont on va écouter ou pour un besoin extra-communicatif (pour le plaisir, par exemple)** . Différents types d'écoute peuvent être mobilisés par un auditeur d'un message:

- l'écoute globale (appelée également « *écoute extensive* ») : l'auditeur cherche à dégager la signification générale du discours en s'intéressant particulièrement à ses éléments pertinents et aux changements d'orientation du sens ;
- l'écoute sélective : il s'agit de repérer et écouter uniquement les passages qu'on cherche dans le message afin de réaliser une tâche ou une activité ;
- l'écoute détaillée (appelée également « *écoute intensive* ») : l'auditeur essaye de reconstituer l'extrait mot pour mot, en écoutant sa totalité (c'est le type d'écoute qu'on utilise pour apprendre une chanson, par exemple) ;
- l'écoute de veille : il s'agit d'une écoute « automatique » qui se déroule inconsciemment comme, par exemple, travailler en écoutant la radio, ou lorsqu'on discute avec des amis en surveillant ses enfants ; il n'y a pas de réelle compréhension mais à tout moment, un élément entendu jugé pertinent ou représentant un intérêt pour le discours peut déclencher l'attention consciente de l'auditeur.

Ces différents types d'écoute peuvent être mis en œuvre dans une situation de compréhension en fonction des personnes qui écoutent (natives ou non-natives, leurs appréciations, leurs tolérances, leurs connaissances linguistiques, etc.), du document à écouter (interview, annonce, conversation téléphonique, etc.), des conditions de l'écoute (présence ou non de bruit, nombre de voix, qualité d'image pour un document visuel, etc.), les raisons pour lesquelles on écoute (pour se distraire, pour s'informer, pour apprendre, etc.) et aussi selon l'objectif tracé.

3.3. Stratégies après l'écoute

Afin de mieux comprendre le document entendu, les apprenants sont invités à accomplir les tâches qui leurs étaient distribuées avant l'écoute. Ce qui leur permet d'effectuer un retour sur le chemin parcouru et évaluer s'ils ont atteint l'objectif tracé. Selon M-C. Tréville et L. Duquette, « *La compréhension développe normalement une aptitude à produire et, réciproquement, l'activité qui consiste à produire influe sur la compréhension. C'est lorsque le stade de la production est atteint qu'on peut dire qu'il y a apprentissage, c'est-à-dire acquisition de connaissances.* » ††. Ce qui signifie que l'acquisition commence tout d'abord

§ - Cité par F.Berdal-Masuy et G.Briet. « *Stratégies pour une écoute efficace* », *Le français de demain*, « enjeux éducatifs et professionnels », Colloque international 28-30 octobre 2010 Sofia. P.25 http://www.crefeco.org/intraweb/download/1_all_Berdal-Masuy%20et%20Briet.pdf

**Gremmo et Holec citent l'exemple de la radio : « Ainsi, on écoutera la radio, et à la radio le bulletin météorologique, pour savoir si l'on doit s'équiper d'un parapluie, par exemple ».

†† « Enseigner le vocabulaire en classe de langue » Hachette, 1996, p.54

par l'écoute qui sera suivie par une activité de compréhension où l'apprenant auditeur est invité à réexaminer et valider sa compréhension pour enfin arriver à réinvestir et réactiver ce qu'il a compris par une production orale ou expression orale.

4. Mise en œuvre de l'expérimentation

Nous nous sommes interrogés sur l'impact du support multimédia dans une activité de compréhension de l'oral à savoir: « *En quoi l'intégration de ce nouveau dispositif peut-elle améliorer l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale?* ».

Nous pensons que :

Offrir à l'apprenant un apprentissage médiatisé dans un dispositif intégrant le support multimédia dans l'activité de la compréhension de l'oral du français langue étrangère **améliore l'enseignement-apprentissage de cette compétence langagière, développe et facilite l'accessibilité de l'information** (sachant que l'apprenant rencontre de grandes difficultés au niveau de la réception auditive, à savoir des problèmes de compréhension, des problèmes de débit, des problèmes de lexique, etc.) **en encourageant l'autonomisation de l'apprentissage**. L'apprenant auditeur devient, à cet égard, un acteur cognitivement actif assumant pleinement son rôle interactif (Krashen, 1982).

Nous avons décidé d'effectuer notre expérimentation dans le CEM Madi Mohamed Laarbi, l'un des plus grands établissements scolaires de la ville de Souk-Ahras (Algérie). Nous avons choisi deux groupes d'apprenants : expérimental et témoin. Nous avons doté le groupe expérimental (2AM4) d'un support multimédia ; par contre le groupe témoin (2AM2) n'a pas bénéficié de ce dispositif. Il est à noter que l'âge des apprenants varie entre 12 et 15 ans.

Afin de vérifier l'efficacité du multimédia dans le développement de la compétence de la compréhension orale en FLE chez les élèves de 2^{ème} année moyenne et satisfaire les exigences de notre recherche, nous avons mis à la disposition de notre expérimentation les outils d'investigation suivants :

4.1. Le pré-test

Nous avons réservé une séance entière (d'une heure de temps) pour la réalisation de ce pré-test afin de construire une idée aussi fine que possible sur la situation linguistique des apprenants des deux groupes sélectionnés (leur niveau de langue). Nous avons mis en place un questionnaire concernant la compréhension orale d'une fable asiatique qui s'intitule « *Le petit chacal et le chameau* ^{‡‡} » (1^{ère} partie). Les élèves étaient entraînés avec les mêmes méthodes qui sont habituellement utilisées par leur enseignant. Ils étaient invités à construire du sens à partir d'un message oral par l'identification de la situation de communication (temps, lieu, personnage), la sélection des éléments de cohérence, l'appropriation des informations, etc. Le questionnaire proposé à l'évaluation était préétabli en version papier. Les tâches dont nous nous sommes servi sont celles qui sont proposées par Elisabeth Lhote (1995)^{§§}. Grâce à la grille d'évaluation à laquelle les deux groupes sélectionnés étaient

^{‡‡} Source : Collectif, Contes d'Asie, ill. Marie de Mortillet, rue des enfants.

http://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/le-petit-chaperon-rouge-bibliidcon_020

^{§§}« 1. Ecouter pour entendre. Dans un brouhaha, on exerce son ouïe pour entendre quelqu'un qui s'exprime normalement sans crier.

soumis, nous avons pu relever que seulement 12 apprenants sur 35 de la classe 2AM4 et 11 apprenants sur 33 de la classe 2AM2 ont pu obtenir des notes égales ou supérieures à 10. Les résultats obtenus nous ont aidé à déterminer le niveau de scolarité (en FLE) atteint par les deux classes sélectionnées.

4.2. L'observation de classe

L'activité de compréhension de l'oral à laquelle nous avons assisté portait sur la présentation de la fable « *L'Âne et le Chien* »^{***}. **La grille d'observation**^{†††} que nous avons établie, nous a permis de constater que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à répondre aux questions proposées. Nous pensons que cela est dû essentiellement à leurs faibles connaissances en stratégies d'écoute qui ne conviennent pas aux tâches qu'on leur propose, à la mauvaise utilisation ou l'absence des compétences individuelles des apprenants en cette aptitude (c'est pourquoi l'autonomie était largement absente), à la méthode traditionnelle utilisée par les enseignants, à la difficulté de travailler la compréhension de l'oral avec un grand effectif d'apprenants par classe et au manque d'encouragement des enseignants. Nous avons également relevé que certains apprenants ne savent pas gérer leur stress lorsqu'ils se trouvent devant une difficulté. Nous pensons que cela est dû à leur ignorance en stratégies affectives, mnémoniques et compensatoires. Il en résulte, donc, des difficultés de compréhension et un manque de motivation. Quant au matériel didactique utilisé par l'enseignant, nous avons constaté qu'il était constitué principalement du manuel scolaire, du cahier d'activités, et de quelques gravures. Les moyens audio visuels étaient pratiquement inexistantes. Nous pensons que les apprenants, autant que les enseignants, doivent être conscients des procédures ainsi des niveaux de compréhension et dans quelles conditions peuvent être appliqués. Par exemple, la disponibilité d'un bon équipement audiovisuel permettrait aux apprenants d'activer leur savoir-faire et développer leur compétence en cette

-
2. Ecouter pour détecter. On recherche par exemple un accent étranger chez un individu dont on ignore l'origine.
 3. Ecouter pour sélectionner. On cherche certains indices (linguistiques et phonétiques) qui vont permettre de caractériser un individu qui a peur, qui est en colère, qui est heureux, etc.
 4. Ecouter pour identifier. Il s'agit de regrouper un certain nombre d'informations qui seront utiles, par exemple pour identifier la personne qui parle.
 5. Ecouter pour reconnaître. L'activité consiste à reconnaître une personne à sa façon de parler et au contenu de l'information qu'elle donne.
 6. Ecouter pour lever l'ambiguïté. Ce genre d'écoute, qui nous semble très proche des trois situations précédentes (3, 4, 5), mobilise « différentes compétences linguistiques, perceptives, cognitives et communicatives », selon Lhote (p.71.)
 7. Ecouter pour reformuler. Par exemple, pour rédiger un résumé il faut savoir pratiquer l'analyse et la synthèse.
 8. Ecouter pour synthétiser. Cette écoute est complémentaire de la précédente. Il s'agit d'un niveau d'écoute difficile faisant appel à une grande vigilance de la part de l'auditeur.
 9. Ecouter pour agir. Il s'agit d'une écoute orientée vers l'action. Certains exercices pédagogiques font de cette activité un élément de base de l'écoute, le projet réalisé étant en soi une évaluation de la capacité d'écoute.
 10. Ecouter pour juger. Il s'agit d'une écoute qui débouche sur un choix, une évaluation d'un événement, d'un individu, etc. », cité par Claudette Cornaire (1998). *La compréhension de l'oral*, p. 161-162

^{***} Cette fable se trouve dans le manuel de français de 2^{ème} année moyenne, page 142, Projet 2 « Raconter à travers la fable », Séquence 2 : « J'insère un dialogue dans une fable », page 74.

^{†††} - Nous nous sommes inspiré de la grille d'observation d'Isis Brouillet.

aptitude. Il reste donc de savoir comment les aider à exploiter leurs capacités dans le bon sens et les aider à travailler leur écoute car en écoutant, l'apprenant apprend à comprendre.

4.3. Le test

Pendant six séances de 60 minutes, les deux groupes sélectionnés (témoins et expérimental) étaient soumis à des tests. Les supports proposés à l'évaluation étaient programmés de la manière suivante:

- Test 1 : Le petit chacal et le chameau ††† (deuxième partie de la fable).
- Test 2 : La Cigale et la Fourmi §§§ (une fable).
- Test 3 : Le Petit Chaperon rouge **** (un conte).
- Test 4 : La Princesse au petit pois †††† (un conte)
- Test 5 : Comment la mer devint salée †††† (une légende).
- Test 6 : Voilà pourquoi le crocodile vit dans les rivières §§§§ (une légende).

Pendant notre expérimentation, nous avons doté le groupe expérimental de différents outils multimédias (selon le document à faire écouter aux apprenants), à savoir le magnétophone, le DVD, le micro-ordinateur, etc. Par contre le groupe témoins n'a pas bénéficié de ces dispositifs médiatisés. Il a donc bénéficié d'un enseignement spécifique. Quant aux documents sonores, ils étaient choisis en suivant les conseils de Coste et Ferenczi ***** (1984), en fonction de plusieurs critères à savoir la qualité de l'image, la clarté du son avec le niveau des apprenants, etc. et bien sûr en rapport avec les unités didactiques programmées.

Nous avons tenté de placer tous les apprenants dans une situation d'écoute motivante en leur proposant des tâches variées et précises qui peuvent les guider tout au long de leur apprentissage. Une variété d'activités a été proposée avant, pendant et après l'écoute. Nous avons présenté le nombre d'écoute, le nombre d'exercices et la durée de l'évaluation de chaque document proposé. Avant le passage à la première écoute, nous avons visé une compréhension globale du document choisi. Nous avons essayé d'attirer leur attention et les impliquer dans la compréhension du document à écouter en mettant en œuvre des stratégies d'écoute et en prenant en considération leur niveau de langue, leurs besoins, les supports disponibles et le niveau de difficulté du document proposé. Par exemple, nous avons fait appel à la prédiction et l'anticipation du contenu du message (afin de les aider à prévoir le contenu du document et faciliter le traitement mental des informations), à la présentation des mots clefs du document (pour les aider à trouver la signification du message), à la

††† Source : Collectif, Contes d'Asie, ill. Marie de Mortillet, rue des enfants.

§§§ Source : Jean de La Fontaine, Les fables de La Fontaine, ill. Thomas Tessier.

**** Source : Collectif, Contes traditionnels, ill. Julie Faulques, rue des enfants.

†††† Source : Collectif, Contes traditionnels, ill. Julie Faulques, rue des enfants.

†††† Source : GUYANE - RESSOURCES premier degré.

§§§§ Source : Extrait de Les Plus Belles Histoires d'animaux, Librairie Gründ, Paris.

***** COSTE, D ; FERENCZI, V. (1984). Méthodologie et moyen audio-visuels. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Ed. Hachette, Paris. P.148.

mobilisation des connaissances contextuelles du thème proposé, à les sensibiliser à repérer les éléments essentiels de la situation de communication (à savoir l'identification des locuteurs qui parlent dans le document présenté, l'endroit et le temps où se déroule la scène, etc.). Pendant chaque écoute, ils ont essayé d'être attentifs pour qu'ils puissent répondre aux questions posées. Nous avons essayé de saisir toutes les opportunités présentées et d'adapter le cours à leurs besoins et leurs attentes. La deuxième écoute était réservée à une compréhension sélective afin de sélectionner des informations détaillées et plus approfondies. Nous avons essayé de prendre en considération les lacunes des apprenants en termes d'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives d'écoute. Nous avons proposé des réécoutes partielles et parfois totales du document proposé à chaque fois où nous avons remarqué que les apprenants étaient en difficultés et que les stratégies qui facilitent la compréhension étaient négligées ou mal maîtrisées par certains. Nous les avons aidés à mobiliser certaines d'entre elles à savoir l'utilisation de l'inférence (comme la vérification de ce qu'ils ont compris et ce qui leur reste à comprendre en s'appuyant par exemple sur les connecteurs logiques, les marqueurs d'opposition, de cause et de conséquences, la comparaison entre des phonèmes, etc.), le passage des éléments connus aux éléments inconnus, le repérage des informations et comment les hiérarchiser, orienter leur perception vers certains éléments paralinguistiques à savoir le bruit de fond, l'intonation, le ton, les pauses, les accents d'insistance, les mimiques des locuteurs, etc. (afin de les aider à éliminer certains obstacles et retrouver les informations qu'ils cherchent dans le document), reconnaître différents sons ou des structures grammaticales en contexte, etc.

Cette deuxième écoute était une opportunité pour les apprenants des deux groupes sélectionnés (expérimental et témoin) pour vérifier les hypothèses émises et répondre aux questions posées. Nous avons utilisé comme outils d'évaluation des questionnaires à réponse fermée (de types " vrai ou faux", " oui ou non "), des questionnaires à choix multiple (par exemple "mettre une croix dans la colonne qui convient"), des questionnaires à réponses ouvertes, etc. Des exercices de compréhension (à savoir des tableaux à compléter, des textes à trous, etc.) sur différents niveaux de tâches ont été également distribués en prenant en considération les objectifs d'enseignement, le niveau des apprenants et selon un ordre logique de processus cognitif (par exemple du plus simple au plus complexe, du général au spécifique, etc.). Nous avons essayé d'éviter les réponses trop longues (pour qu'ils ne confondent pas les compétences et rencontrent des problèmes lors de l'élaboration des réponses) et les questions sans intérêt communicatif. Nous avons analysé les réponses des élèves qui étaient présentées sur des copies (nous avons étudié le nombre de réponses justes et fausses). Notre objectif était d'évaluer les performances des apprenants en termes de compréhension et de savoir s'il y avait un éventuel rendement en intégrant l'outil multimédia pendant les séances de compréhension de l'oral. Nous avons relevé des taux de réussite chez les apprenants du groupe expérimental plus élevés (89,6 %) que ceux des apprenants des groupes témoins (51,4%).

Pendant le déroulement de ces activités didactiques avec le groupe expérimental et témoin, nous nous sommes servi d'une **grille d'observation**. Nous avons voulu vérifier l'ambiance de la classe, s'il y avait un changement attitudinale et comportementale de la part des apprenants (par exemple s'ils étaient stressés ou non, s'ils s'ennuyaient ou non, s'ils travaillaient à l'aise ou non, etc.). Nous avons voulu observer en même temps leur différentes réactions (par exemple leur motivation, leur façon de participer et de coopérer avec les autres, etc.). Nous avons constaté que le groupe doté d'outils audiovisuels était plus motivé ; ce qui représente un aspect positif pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons relevé

que grâce à l'utilisation de ces outils médiatisés, nous avons pu assurer une manipulation facile de la projection de vidéos ou d'images (fixes ou animées) et du réglage du son. Nous avons pris en considération le facteur temps et nous avons constaté que les apprenants assimilaient très vite. Ils avaient la capacité de répondre aisément. Ils avaient un comportement d'éléments actifs et dynamiques. L'apport des multimédias les a conduit à sentir une sorte de satisfaction, de plaisir et d'assurance. Ils participaient volontiers car ils avaient confiance en eux-mêmes. Contrairement au groupe témoin, les apprenants étaient moins motivés. Nous avons constaté qu'ils avaient un sentiment de doute et d'incertitude. Ils mettaient beaucoup de temps à réfléchir, à prendre des notes et à répondre aux questions posées. Nous avons remarqué, aussi, la présence d'une forte tension dans la réalisation du travail demandé (ils demandaient à chaque fois à l'enseignant de répéter la lecture pour reprendre la prise de note). Ces apprenants semblaient avoir un sentiment d'insécurité surtout qu'ils hésitaient avant de donner les réponses.

4.5. Deux questionnaires

- **Le Premier questionnaire**^{††††} était distribué à une quarantaine d'enseignants de FLE au cycle moyen au niveau de la ville de Souk-Ahras. Nous les avons interrogé sur ce qu'ils pensent du volume horaire réservé à l'activité de compréhension de l'oral (s'il est suffisant ou non), s'ils souhaitent qu'il soit celui d'une séance entière et indépendante et s'ils pensent qu'en accordant une séance entière à l'activité de la compréhension de l'oral, leurs élèves arrivent à développer leurs compétences d'écoute ou pas. Il ressort que la totalité (100%) des enseignants, interrogés à propos du volume horaire, estime que ce dernier n'est pas suffisant et peu profitable pour une activité aussi complexe que la compréhension de l'oral. Ils affirment également que leur faculté d'écoute ne progresse que si l'on consacre suffisamment de temps pour développer progressivement leurs compétences d'écoute, notamment le repérage des informations, leur sélection et organisation, s'entraîner à entendre des voix différentes de celles de leur enseignant en matière de ton, de débit ou d'accent comme celle d'un natif, jusqu'à arriver à comprendre le non-dit comme par exemple la morale d'une fable.

Les 3 dernières questions sont semi ouvertes. Elles portent respectivement sur leurs opinions, perception et le discours qu'ils tiennent sur leurs pratiques de classe, à savoir s'ils ont réellement envie d'intégrer des moyens technologiques en classe ou non. Il est à noter que nous avons sélectionné des enseignants de différents âges, de différentes expériences professionnelles et de différente maîtrise de l'outil informatique. La totalité des enseignants (92%) questionnés affirment que l'outil multimédia pourrait être plus efficace qu'un enseignement traditionnel car il aide l'enseignant autant que l'apprenant à s'inscrire dans le réel et l'authenticité et pour le rôle motivant qu'il joue dans l'appropriation des savoirs. Toutes fois, certains parmi eux (08%) déclarent qu'ils ne sont pas familiarisés avec les nouvelles technologies éducatives et qu'ils ne disposent pas d'assez d'expérience concernant leur utilisation en classe de FLE. Ils ajoutent que pour s'adapter à cette nouvelle façon d'enseigner, ils ont besoin d'orientations méthodologiques et de partager des expériences avec d'autres enseignants. Ils trouvent qu'il leur est difficile de trouver ou télécharger des

^{††††}- Nous avons constaté que l'institution éducationnelle réserve une séance d'oral pour chaque séquence pédagogique (programme de français niveau 2^{ème} année moyenne). Cette séance reste liée au choix de l'enseignant qui a la charge d'établir soit une séance d'expression orale ou de compréhension de l'oral ou les deux à la fois. C'est pourquoi nous avons distribué ce premier questionnaire.

documents multimédias pour la préparation de leurs cours. La raison pour laquelle ils préfèrent l'utilisation des gravures et du manuel scolaire.

- **Le deuxième questionnaire** était à l'intention des apprenants du groupe expérimental. Nous avons interrogé les apprenants sur leurs opinions concernant les avantages et les inconvénients du nouveau dispositif multimédia (afin de donner du sens à son utilisation et connaître son importance). Nous les avons également questionnés sur leur impression générale concernant cette nouvelle façon d'apprendre et sur leur avis de refaire une telle expérience. Nous nous sommes servi d'un questionnaire comportant des questions fermées de type QCM, vrai ou faux, etc.

Les apprenants interrogés trouvent que l'enseignement assisté par des outils technologiques, à savoir le multimédia, est plus ludique et agréable grâce à la présentation de vidéos, d'images et de son qui apportent des informations plus concrètes et plus riches. Ils trouvent aussi qu'avec ce moyen technologique, on peut varier les possibilités de répétition et de pause entre les phrases lors de l'écoute, grâce à la manipulation de certaines touches. C'est pourquoi ils se sentent plus attentifs et plus à l'aise pour apprendre. Ils affirment également que leur faculté d'écoute ne progresse que si l'on consacre une heure entière à cette activité. Cela leur permet d'avoir suffisamment de temps pour développer progressivement leurs compétences. Aussi, ils se disent très satisfaits à l'introduction des technologies dans l'activité de la compréhension de l'oral. Cela était un facteur de motivation et un stimulant à leur perception auditive. Ils n'ont pas hésité de nous informer que le travail en classe sans l'outil informatique était rébarbatif, ennuyeux et monotone, déclarant qu'il est trop difficile pour eux de comprendre un texte sans se référer à son script. L'outil multimédia leur a donné « *un nouveau souffle* » dans leur apprentissage et les a aidé non seulement à mieux comprendre mais aussi à travailler dans des conditions plus favorables.

La recherche que nous avons effectuée a montré que tous les élèves du groupe expérimental qui ont assisté à des séances de compréhension de l'oral via l'outil informatique ont apprécié le dispositif et ont pu travailler la compréhension de l'oral avec moins de difficultés et de stress (ils avaient la capacité de répondre plus vite ; ce qui leur a fait gagner beaucoup de temps et créer chez eux une sorte de satisfaction et de confiance). Nous avons constaté que l'intégration d'images ou de vidéos dans une activité de compréhension de l'oral et surtout pendant l'écoute augmente le potentiel de réception et facilite l'accès de l'information (ce qui a assuré la coopération et l'implication active des apprenants). Le diaporama, par exemple, était un bon moyen pour attirer l'attention des apprenants, stimuler leur interaction et leur motivation, rendant l'apprentissage plus facile et plus plaisant ; d'où l'ambiance du travail était meilleure (par rapport à l'ambiance du travail du groupe témoin). Nous n'oublions pas aucunement que la reconstitution du sens des textes proposés ont fait aussi appel à des stratégies spécifiques d'écoute, à des documents sonores ou visuels et à un savoir technique. Nous avons remarqué aussi que les élèves étaient très contents de notre présence et aussi du changement dans leur apprentissage en intégrant l'outil multimédia dans les séances de compréhension de l'oral. Ils ont montré le sentiment de vouloir améliorer leur niveau en langue française et développer leurs compétences d'écoute.

5. Conclusion

La compréhension de l'oral est un processus dynamique très exigeant^{****} qui requiert que l'apprenant soit un élément actif de manière significative avec le document entendu et avec son environnement. Il a donc besoin d'être exposé à des situations de communication suffisamment diverses (pour qu'il en dégage un comportement linguistique adéquat) et à tous les moyens lui permettant d'accéder à un plus grand degré d'autonomie langagière.

Le recours aux TICE en général et le multimédia en particulier dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, n'est plus considéré comme une simple aide aux stratégies dont un utilisateur de langue mobilise afin de satisfaire les exigences de sa situation de communication, mais plutôt comme un support pédagogique multidimensionnel qui fait partie intégrante du processus enseignement et apprentissage des langues.

Toutefois, il faut une exploitation judicieuse et efficace de ce dispositif médiatisé qui doit être guidée par des méthodes et des approches, selon les objectifs de l'activité didactique et les besoins réels des apprenants ; comme le rappellent Walckiers et De Praetere : « *les technologies ne sont rien sans les personnes qu'elles doivent servir* »^{*****}.

Bibliographie

- ALLEN, N. (2012). « Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2 cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse ». Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- ALLEN, N. (2014). « L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale ». *Revue Language and Literacy* Volume 16, Issue 2, Special Issue.
- BERDAL-MASUY, F et BRIET, G. (2010). « Stratégies pour une écoute efficace », *Le français de demain*, « enjeux éducatifs et professionnels », Colloque international 28-30 octobre 2010 Sofia.
- BLOCK, C. C. et PRSSLEY, M. (2002). *Comprehension instruction: research-based best practices*, New York: Guilford Press.
- BURLESON, B. R. et CAPLAN, S. E. (2007). "Cognitive complexity", in MCCROSKEY, J. C, DALY, J.A., MARTIN, M. et BEATTY, M.J. (dir.) "Communication and personality: Trait perspectives", (pp. 230–286). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2001). Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris.
- CAIN, K., OAKHILL, J. V., BARNES, M. A. & BRYANT, P. E. (2001). "Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge", *Memory & Cognition*, no 29, vol 6, pp. 850–859.

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

^{*****} M. Walckiers, & T. de Praetere, "L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must". *Distances et Savoirs*, vol. 2, n° 1, 2004, p. 73.

- CARETTE, E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », *Le Français dans le Monde* (Recherches et applications). Paris : CLE International. Janvier 2001.
- COSTE, D ; FERENCZI, V. (1984). Méthodologie et moyen audio-visuels. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Ed. Hachette, Paris.
- CUBAN, L. (1997). « Salle de classe contre ordinateur : vainqueur la salle de classe », *Recherche et formation*, « Les nouvelles technologies: permanence ou changement ? », n° 26.- pp. 11- 29.
- CUQ, J. P. et GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- CYR, P. et Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International.
- DEMAIZIERE, F. (1986). *L'enseignement assisté par ordinateur*, Paris : Ophris.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF éditeur.
- DUMAIS, C. (2012). « Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves », dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr pp.19-34 (dir.)
- FAYOL, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*, Paris : PIREF.
- FERROUKHI, K. (2009). « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^e année moyenne en Algérie », *SynergiesAlgérie*, no 4, pp. 273-280.
- GAONAC'H, D. (1990). « Psychologie cognitive et didactique des langues ». Actes du colloque « Psychologie et sciences cognitives », p. 86-95. Paris.
- GERMAIN, C., NETTEN, J. et MOVASSAT, P. (2004). « L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats ». Numéro thématique de la *Revue canadienne des langues vivantes*, vol 60, no 3, pp. 309-332.
- GOSS, B. 1982. *Listening as information processing*, *Communication Quarterly* 30.
- GREMMO, M.-J. et HOLEC, H. (1990). « La compréhension orale : un processus et un comportement », dans « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère ». *Le Français dans le Monde*. Février –Mars. Paris : Hachette.
- GRUCA, I. (2006). « Travailler la compréhension de l'oral », *Radio-France Internationale RFI- Langue Française*, « Apprendre/enseigner ».
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*.
- LAFONTAINE, D. (2004). *Apprendre à lire entre les lignes*.
- LAFONTAINE, L. (2001). « Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire ». Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- LAFONTAINE, L. et PREFONTAINE, C. (2007). « Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, no 1, pp. 47–66. Laforest, Marty.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.), Montréal : Guérin.
- LHOTÉ, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris : Hachette.

- MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Paris : Bertrand-Lacoste.
- PORCHER, L. (1995). *Le Français langue étrangère*, Hachette Education, CNDP/Ressources Formation.
- POUSSARD, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse, Université Paris 7.
- REMOND, M. (2003). *Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs*. In : *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*.
- REY-DEBOVE, J. et REY-DEBOVE, A. (2002). *Le Petit Robert*, Paris : dictionnaire Le Robert.
- ROST, M. (2002). *Teaching and researching listening*, Grande-Bretagne: Pearson Education.
- SOUSSI, A., MARTIN, D. (1999). *Comprendre l'oral n'est pas si facile*, Neuchâtel.
- TREVILLE, M.-C. et DUQUETTE, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette.
- VANDERWALLE, M. et VERDONCK, A. (1999). *Apprends à apprendre les langues*, Louvain-la-Neuve : Van In.
- VERSCHUEREN, J. (1999). *Understanding pragmatics*, Londres: Arnold.
- ZHANG, Y. (2010). *L'intégration des TICE à l'enseignement /apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois : leur apport au développement de la compréhension orale des étudiants*. Thèse, Université de Nantes

Sites consultés :

<http://www.archipel.uqam.ca/5062/1/M12655.pdf>(Page consultée le 15/06/2013)

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>(Page consultée le 28/09/2014)

<https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/.../17120>(Page consultée le 03/09/2013)

<http://link.springer.com/article/10.3758%2FBF03196414#page-1>(Page consultée le 23/03/2013)

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/editionelectronique/recherche-formation/RR026.pdf>(Page consultée le 08/09/2013)

http://epc.univ-lorraine.fr/EPCP_F/pdf/La%20compOrale.pdf(Page consultée le 08/09/2013)

http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp (Page consultée le 27/09/2013)

http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (Page consultée le 23/11/2013)

<http://www.segec.be/salledesprofs/chantiersdidactiques/inferences/DominiqueLafontaine>
(Page consultée le 23/11/2013)

http://www.iletaitunehistoire.com/genres/contes-legendes/lire/le-petit-chaperon-rouge-bibliidcon_020 (Page consultée le 24/09/2013)